

Hege Anita Holte

Mikro- etnografisk studie av samspill

- **knyttet til logopedisk undervisning av en elev med tale- og kommunikasjonsvansker**

Master i spesialpedagogikk

August 2010

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk vitenskapelige universitet

Trondheim

Forord

Dette masterarbeidet har vært lærerikt, krevende og spennende. Det har vært utfordrende det siste året å kombinere familieliv, full jobb og studier. Samtidig har nettopp det å være i jobb gjort det mulig å diskutere ulike problemstillinger som har vært en berikelse og sannsynligvis en styrke for studien.

Tusen takk til dere to i studiens sosiale enhet for at dere stilte opp, en logoped og en elev som er anonyme.

Tusen takk til min veileder, Ragnheidur Karlsdottir, for troen på oppgaven og for alle konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til min leder Trine Lise Dahl for tilrettelegging det siste året, og kolleger og venner ved Møller kompetansesenter for uvurderlige bidrag til skriveprosessen gjennom faglig og sosial dialog.

Andreas og Aleksander – hva hadde vel dette vært uten dere. Takk for tålmodighet, engasjement og nysgjerrighet.

Hege Anita Holte

Juli 2010

	Side
1. INNLEDNING	1
1.1. Tema og problemstilling	1
1.2. Tidligere forskning	3
2. SENTRALE BEGREPER I STUDIEN	4
2.1. Logopedi	4
2.2. Logopedisk undervisning	4
2.3. Dyspraksi: definisjon, årsaker og behandling	4
3. TEORI	7
3.1. Rommetveits teori om samhandling og kommunikasjon	7
3.2. Bråtens teori om den første fase i barns utvikling i samspill og kommunikasjon	12
3.3. ICDP	15
3.3.1. Bruk av ICDP i dette forskningsarbeidet	16
4. METODE	17
4.1. Studiens sosiale enhet	17
4.1.1. Logopeden Oddrun	17
4.1.2. Eleven Per	19
4.2. Presentasjon av forskningskontekst	21
4.3. Grenser for forskningsarbeidet	21
4.3.1. Grenser som var bestemt før oppstart av forskningsarbeidet	21
4.3.2. Grenser som vokste fram under forskningsprosessen	23
4.4. Tidsdimensjon	23
4.5. Forberedelse til datainnsamling	24
4.6. Datainnsamling	25
4.6.1. Samtaler som datainnsamlingsmetode	25
4.6.2. Dokumentstudie som datainnsamlingsmetode	25
4.6.3. Observasjon	25

4.6.3.1. Observasjon gjennom filmopptak som datainnsamlingsmetode	26
4.7. Transkribering av filmsekvenser	28
4.8. Registrering av data ved hjelp av ICDPs samspilltema	30
4.8.1. Presentasjon og forklaring av ICDPs åtte samspilltema, og tilhørende operasjonaliseringer.	30
4.9. Videre arbeid etter transkripsjon	32
5. RESULTAT OG DRØFTING	35
5.1. Forekomst av ICDPs åtte samspilltema	36
5.1.1. Matrise med oversikt over forekomst av registreringer av operasjonaliseringer og samspilltema.	36
5.1.2. Illustrasjon av resultatets prosentfordelte forekomst av ICDPs samspilltema	37
5.2. Presentasjon og drøfting av ICDPs 8 samspilltema med høy og middels høy prosentvis forekomst	37
5.2.1. ICDPs samspilltema 1: Vis positive følelser.	38
5.2.2. ICDPs samspilltema 2: Responder og følg elevens initiativ og signaler.	40
5.2.3. ICDPs samspilltema 3: Ha en fortrolig og positiv personlig dialog: Verbal og nonverbal emosjonell kommunikasjon.	42
5.2.4. Oppsummering studiens hovedproblemstilling	44
5.3. Hadde elevens diagnose betydning for samspillet?	45
5.3.1. Oppsummering av studiens underspørsmål	46
5.4. Kvalitet i studien.	46
5.5. Ethiske refleksjoner.	49
6. KONKLUSJON	50
Referanser	51

Tabell- liste:

Tabell 1:	Matrise som viser samlet antall registreringer av operasjonaliseringer av ICDPs åtte samspilltema, enkeltvis og prosentvis presentert_____	36
Tabell 2:	Resultatets forekomst av ICDPs samspilltema, illustrert i prosentvis fordeling_____	37

Figur- liste:

Figur 1:	Kommunikative utviklingstrinn_____	12
Figur 2:	De åtte temaer for samspill tilpasset skolenivå, og de tre dialogtyper_____	16

Appendix- liste:

Vedlegg 1:	Transkribering av filmsekvenser, og registreringer av operasjonaliseringer_____	i
Vedlegg 2:	Fortolkninger av samspill fra filmsekvenser og transkripsjoner via ICDPs åtte samspilltema og operasjonaliseringer_____	xi
Vedlegg 3:	Avtale med logoped_____	xvi
Vedlegg 4:	Orientering til skoleansvarlig; rektor og oppvekstsjef_____	xvii
Vedlegg 5:	Godkjenning fra foresatte_____	xviii
Vedlegg 6:	Sakkyndig vurdering for skoleåret 2008/2009_____	xix
Vedlegg 7:	Individuell opplæringsplan for skoleåret 2008/2009_____	xx
Vedlegg 8:	Halvårsrapport for høst- terminen 2008_____	xxi

1. INNLEDNING

1.1. Tema og problemstilling

Det foreligger mye utviklingspsykologisk forskning som forteller at samspill mellom barnet og dets nære omsorgspersoner har avgjørende betydning for barnets utvikling (Bråten 2007,2009, Klein 1989, Schaffer 1996 i Hundeide 2001, Wertsch 1985 i Hundeide 2001). Nære omsorgsgivere er i hovedsak foreldre, men førskolelærer i barnehage og lærer i skole vil også ha en viktig rolle i spillet med barnet (Hundeide 2001,2007). Tilsvarende i logopedisk undervisning vil samspill med barnet være et viktig område logopeden må ta hensyn til. Samspill som begrep er nært knyttet til den tidlige kommunikasjonen mellom mor og spedbarn, og viktige forhold her er mors avstemthet og synkronisering med barnet, omsorgspersonens evne til å se og være sensitiv på barnets utspill, evne til å tilpasse og eventuelt følge barnets initiativ (Aarts 2000, Hundeide 2001). Samspill er nært tilknyttet omsorgspersonens evne til å tilpasse seg barnets hensikter, slik at omsorgspersonen og barnet kan oppnå felles oppmerksomhet og mening (Hundeide 2001). En logoped er en person som arbeider for å hjelpe mennesker med ulike former for språk-, tale- og kommunikasjonsvansker (Norsk logopedlags informasjonshefte 2008, McAllister 2008). Til tross for at samspill er et viktig tema, er det gjort lite forskning på dette området i tilknytning til logopedi. Jeg ønsker i dette forskningsprosjektet å studere samspill i en kontekst der det utøves logopedisk undervisning, og se nærmere på hvilke samspillkvaliteter som kommer til uttrykk i interaksjonssekvenser mellom en logoped og en elev i fjerde klasse som har tale- og kommunikasjonsvansker i form av oral og verbal dyspraksi.

Problemstilling for studien er:

Hvilke samspillkvaliteter kommer til uttrykk i interaksjonssekvenser mellom en logoped og et barn med tale- og kommunikasjonsvansker, i form av verbal og oral dyspraksi, i logopedisk eneundervisning?

Det er prosessen samspill med eleven som vil ha hovedfokus i studien. Barnets diagnose verbal og oral dyspraksi er i denne sammenheng av betydning fordi den innebærer vansker med setningsmelodi, langsomme tungebevegelser, diffuse vokaler, avvikende artikulasjon, artikulasjonsvansker som ofte blir mer framtrødende når setningene blir lange, o. a., og dette er vansker som ofte kommer til syne i tale og kommunikasjon med andre (McAllister 2007).

Slik Rommetveit (1972) illustrerer grunntrekk i kommunikasjonshandlinger vil disse vanskene medføre problemer i ”innkodingen av et intendert budskap”.

Barnets diagnose verbal og oral dyspraksi er en medfødt tilstand som er nevrologisk betinget og innebærer vansker med taleplanlegging og programmering av oralmotoriske sekvenser (McAllister 2007). Det gjennomsnittlige barnet begynner ved seks måneders alder å bable med flere lyder, b-, p- og m- sammen med vokallyder og kan si ”ma-ma” (Espenakk m.fl.2007). Allerede her ved spedbarnsalder vil vansker med taleplanlegging og programmering gjøre seg gjeldende. Og ettersom at både tale, kommunikasjon og samspill er områder tett tilknyttet hverandre (Bråten 2007,2009, Rommetveit 1972) vil det allerede her være en fare for at dette kan gi negative konsekvenser for kommunikasjon og samspill mellom forelder eller en annen nær omsorgsperson og barnet. Dersom det forekommer brist i kommunikasjon og samspill i spedbarnsalder vil det forefinnes en fare for at dette vil fortsette i barnets videre utvikling (Aarts 2000).

Barnets diagnose aktualiserer følgende underspørsmål;

Påvirket tale- og kommunikasjonsvansker i form av verbal og oral dyspraksi samspillet på en spesifikk måte?

For å besvare problemstilling og underspørsmål vil jeg benytte meg av International Child Development Programmes (ICDP) sine åtte tema for samspill. ICDP er et veiledningsprogram basert på humanistisk psykologi, utarbeidet av Henning Rye og Karsten Hundeide (Hundeide 2001, Rye 2007). ICDP- programmet fokuserer på voksenrollen og de oppfatninger og holdninger som ligger til grunn for hvordan man er i samspill og kommunikasjon med barn. I denne studien benyttes ICDP- programmets åtte tema for samspill. Samspilltemaene vil operasjonaliseres og bli benyttet som ”fokus- spørsmål” i undersøkelsen.

Som datainnsamlingsmetoder vil jeg benytte observasjon via film, samtaler og dokumentstudie. I forbindelse med filmopptak vil jeg ta opp en pre- film av logopedisk undervisning av logoped og elev som er valgt ut for studien, der jeg vil vurdere ulike forhold forbundet med kontekst, som for eksempel om kasus opplever at det er greit å bli filmet, om det er forstyrrelser i rommet som lyd, lys o.a. Som teori i studien vil jeg bruke Rommetveit (1972) som beskrev grunntrekk ved kommunikasjon og samhandling. Bråtens (2007, 2009) teori om den første fase i barns utvikling i samspill og kommunikasjon vil også benyttes i

studien for å utfylle Rommetveit når det gjelder mer moderne forskning som har skjedd etter 1972.

Bakgrunnen for valget av tema er egen bakgrunn som logoped, spesialpedagog og Marte meo-terapeut¹, tidligere PPT-medarbeider og nåværende arbeid med undervisning, utredning og veiledning i forhold til barn og unge med språk-, tale- og kommunikasjonsvansker ved Møller kompetansesenter. Jeg ønsket å ha fokus mot samspill i kommunikasjonen med barn med språk-, tale- og kommunikasjonsvansker, og ønsket å få vite mer om hvordan samspill kommer til uttrykk i denne forbindelse. Det er også et ønske at dette forskningsprosjektet skal være et bidrag til å skape større bevissthet på samspillet i kommunikasjonen i logopedisk undervisning og i spesialundervisning.

1.2. Tidligere forskning

I Norge er det gjort få studier av samspill ikke bare innen logopedisk undervisning men også mellom lærer-elev i spesialundervisning. Jeg vil her redegjøre for et studium gjennomført etter år 2000. I sin doktoravhandling belyste Nyborg (2007) interaksjon mellom en pedagog og en elev i en- til en- spesialundervisning i fire case, sett i lys av mediert undervisning som er bygd på sosialkognitiv læringsteori, og definert som en opplæringsprosess hvor en lærer i interaksjon med en elev, bidrar til å stimulere elevens kognitive utvikling. Nyborg benyttet observasjon med videoopptak og tilhørende analyse som metodisk tilnærming. Han gjennomførte en kasusstudie bestående av fire case med en lærer og en elev, hvor han videofilmet fire sekvenser per case, der hver filmsekvens hadde en varighet på fem minutter. Normen benyttet for å vurdere undervisningskvaliteten i enkeltsekvensene var prosentvis fordeling av de 6 kriterier sett i lys av undervisningens innhold og elevens fungering (op.cit). Videre analyserte og tolket han interaksjon på to ulike nivå, som gav ulike resultat. På det ene analysenivået ble det vurdert interaksjon på enkeltsekvensnivå og om læreren syntes å tilpasse bruken av operasjonaliserte interaksjonskriterier til de kontekstuelle forhold, undervisningens innhold og elevenes responser. På enkeltsekvensnivået kom Nyborg (2007) fram til at interaksjonskvaliteten syntes gunstig. Det neste nivået innebar analyse på tvers av de fire filmsekvensene per case, der resultatet på dette analysenivået avdekket at det for alle casene i

¹ Marte meo er et veiledningsprogram med fokus på utviklingsstøttende kommunikasjon, der forelderens eller pedagogens avstemthet og synkronisering i forhold til barnet (Aarts 2000, Hundeide 2001). Marte meo veiledning kan benyttes innen ulike typer vanskeområder og aldre der kommunikasjonen er utfordrende (ibid).

liten grad var spredning i bruken av kriteriene. Avhandlingen til Nyborg er teoretisk forankret til Reuven Feuersteins teori om kognitiv modifiserbarhet og mediert læring (Feuerstein m.fl.1979).

2. SENTRALE BEGREPER I STUDIEN

2.1. Logopedi

Logopedi er opprinnelig et gresk ord, der logos betyr ord, og pedi er avledet fra paideia og betyr oppdragelse. Logopedi er en egen yrkesprofesjon som utøves av personer med godkjent logopedfaglig kompetanse. Logopeder arbeider med ulike områder, herunder kommunikasjonsvansker, afasi, språkvansker hos barn og unge, dysartri, dyspraksi, dysleksi/ lese- og skrivevansker, laryngektomi, leppe- kjeve- ganespalte, stamming/ løpsk tale, stemmevansker. Logopeder kan arbeide innenfor undervisning, behandling, diagnostisering, forebyggende arbeid og forsknings- og utviklingsarbeid (Norsk Logopedlags informasjonshefte 2008, McAllister 2008). Logopeder i Norge som har godkjent kompetanse kan søke medlemskap i organisasjonen Norsk Logopedlag og kalle seg Logoped MNLL, der medlemmer skal arbeide i samsvar med de lover og regler som gjelder for ”The International Association of Logopedics and Phoniatrics” (IALP) (ibid).

2.2. Logopedisk undervisning

Språk- og talehemmede har rett til opplæring og rehabilitering med hjemmel i Opplæringsloven, og er dermed skoleverkets ansvar (Norsk Logopedlags informasjonshefte 2008). Logopeder arbeider på pedagogisk grunnlag (op.cit), og når logopeder skal planlegge og gjennomføre logopedisk undervisning, har han eller hun flere forhold det kan tas hensyn til. Eksempler kan være elevens alder, selvbilde, elevens evner og forutsetninger, elevens motivasjon, elevens erfaringer, emne det skal undervises i, aktuell metode, undervisningsmål, materiale og lærestoff, personlighet, diagnose(r) o.a. (Espenakk m.fl. 2007). Logopedisk undervisning kan bli utført som spesialundervisning i skolen etter kommunalt enkeltvedtak (Utdanningsdirektoratet 2009).

2.3. Dyspraksi: definisjon, årsaker og behandling

I mitt forskningsprosjekt omtales dyspraksi som tale- og kommunikasjonsvansker (McAllister 2008). Barnet i avhandlingen som blir gitt logopedisk undervisning har diagnosen dyspraksi².

² ICD-10 (2007) F82.

Barn med dyspraksi kan ha verbal dyspraksi, oral dyspraksi, eller en kombinasjon av de to (op.cit). Vansker med oral dyspraksi er en påvirkning av viljemessige bevegelser i det orofaciale³ området (op.cit). Det er vanlig at disse barna oppleves som mimikkfattig eller å ha stiv mimikk. Barna kan ha problemer med både sekvensering av bevegelser og med oral diadokinese, som kan beskrives som vansker med evnen til hurtig endring av bevegelser i taleorganene, og at det er problemer med å uttale eksempelvis ”Pa Ta Ka” (Ziegler 2002). Verbal dyspraksi påvirker tale, vokalklang og oralmotorikk (ibid). Tilstanden innebærer en nevrologisk forårsaket svakhet i taleplanlegging og programmering av oralmotoriske sekvenser uten en observerbar svakhet i den involverte orale muskulaturen. Typiske vansker som ofte nevnes for pasienter med verbal dyspraksi er følgende: tone, tilleggslyd (schwavokal), nasalitet, aspirasjon⁴, koartikulasjon⁵, sekvenseringsproblem, spesifikt problem med frikative lyder (f, s, kj), avvikende vokalklang, prosodiske⁶ vansker, talerytmiske problemer (McAllister 2007).

Verbal og oral dyspraksi er en kommunikasjonsvanske på den måte at barnet har vansker med utførelse av oralmotoriske eller artikulatoriske oppgaver (McAllister 2008). Disse barna viser ofte å ha behandlingsresistens, usikre og søkende bevegelser ved enkle motoriske eller artikulatoriske oppgaver, variasjon i utførelse av oralmotoriske eller artikulatoriske oppgaver og vansker med å utføre oralmotoriske eller artikulatoriske oppgaver på oppfordring. For mange personer med verbal dyspraksi øker vanskene med et økt antall stavelser (Caruso og Strand 1999). Taleproduksjonen kan lenge bestå av bare åpne stavelser som /ka/ eller /ga/ og onomatopoetiske⁷ ord som for eksempel ”pippi”. Taleutviklingen er langsom hvilket medfører at problemene akselererer med stigende alder (op.cit). Allerede ved seks måneders alder begynner spedbarn å bable og produsere konsonanter og vokaler, og begynnende ord som ”ma-ma” (Espenakk m. fl. 2007). Allerede på dette tidspunktet vil dermed problemer med taleutviklingen være gjeldende, og kan påvirke kommunikasjon og samspill da dette er områder som er nært knyttet til hverandre (Bråten 2007, 2009).

Bakenforliggende årsaker til dyspraksi er uklare, og tidligere studier har mislykkes i å påvise konsekvente nevrologiske symptomer eller en spesifikk anatomisk base for de klinisk observerbare symptom. Ofte har man snakket om ”soft neurological sign”. I en studie av tre generasjoner i Ke-familien hvor omtrent halvparten av familiemedlemmene hadde oral og

³ Orofacial; knyttet til munn og ansikt (Nylenna 2009).

⁴ Aspirasjon; innånding (Kåss 1992).

⁵ Koartikulasjon; overgang mellom språklyd-sekvenser (McAllister 2008).

⁶ **Prosodi**; talens melodi/det å ha variert stemmebruk (McAllister 2008).

⁷ **Onomatopoetisk**; lydhermende (Taule 1989).

verbal dyspraksi, fant man en genetisk avvikelse i FOXP₂-genet hos personer med dyspraktiske svakheter (Liegeois & Baldeweg m.fl. 2003). Man fant avvikelser kortikalt⁸ og subkortikalt⁹ i motorisk relaterte områder, for eksempel venstre hemisfæres presentrale gyrus¹⁰ i høyde med insula¹¹ og en liten substans i nukleus caudatus¹² -fremre horn bilateralt (Vargha-Khadem & Watkins m.fl. 1998). Ut fra et lingvistisk perspektiv foreslo Caruso og Strand (1999) at et nivå like etter språklig planlegging i taleproduksjonskjeden, kalt sensomotorisk planlegging, er påvirket med verbal dyspraksi. På grunn av uklare diagnostiske kriterier forekommer det i dag variasjon i tall når det gjelder forekomst av verbal dyspraksi hos barn. Tallene varierer fra 0,125 prosent (Shriberg m.fl. 1997) til 5-10 prosent Portwood (1999). Problemet er mer vanlig hos gutter enn jenter med forholdet 1:4 (Portwood 1996).

I følge McAllister (2008) søker man i behandlingen av barn med dyspraksi en økt automatisering av enkle bevegelser og eller artikulasjon. Ofte innebærer behandlingen en kombinasjon av artikulasjonstrening, sensorisk stimulering og enkle viljemessige øvinger. Det er vanlig å basere seg på imitasjon, og å vektlegge at barnet er fokusert på behandlerens ansikt og munn, samt barnets egen auditive output. Målsettingen med sensorisk stimulering er å forbedre kontroll av artikulatorer som lepper og tunge. Mange mener at trening av bevegelsessekvenser er å foretrekke foran trening av enkeltlyder (Caruso & Strand 1999). Det er vanlig å benytte stavelser, ord og mening. Behandlingen er ofte langvarig, og med en usikker prognose. Den bør legges opp i samråd med barnet og dets omsorgspersoner for å skape involvering og motivasjon for trening. Treningen bør skje i intensive perioder med daglige treningsøkter, og med treningsfrie pauser mellom periodene. Det er vanlig at treningen skjer hjemme eller i barnehage/skole (McAllister 2008).

Ved verbal dyspraksi er det et sentralt spørsmål om vansken kan differensieres fra fonologiske vansker hos barn (Caruso & Strand 1999). Shriberg m.fl. (1997) har studert dette og har foreslått følgende hovedsymptom for å øke den diagnostiske sikkerheten omkring verbal dyspraksi; inkonsekvent eller variasjon ved repetert uttale av et ord, avvikende prosodi og betoning og søkende artikulatoriske bevegelser.

⁸ **Kortikalt;** som har med hjernebarken å gjøre (Luria 1989, Nylenna 2009).

⁹ **Subkortikalt;** under hjernebarken (Luria 1989, Nylenna 2009).

¹⁰ **Presentrale gyrus;** pre betyr foran og gyrus betyr sammenrulling, og presentrale gyrus er sammenrullinger av hjernebarken som omslutter den menneskelige hjerne, plassert påforhjernen (Carlson 1998).

¹¹ **Insula;** Insula er en del av hypothalamus som er plassert omtrent midt i hjernen, og som sannsynlig har en regulerings- og koordineringsfunksjon (Carlson 1998).

¹² **Nukleus caudatus;** er nøtteformet og er en bestanddel av Thalamus plassert omtrent midt i hjernen, som sannsynligvis har som funksjon å sende og motta informasjon til sentrale deler av hjernen (Carlson 1998).

3. TEORI

Teorier som er benyttet i denne oppgaven er utviklet av psykolog og lingvist Ragnar Rommetveit (1972) og human- psykolog Stein Bråten (2007,2009) som begge var opptatt av kommunikasjon og samspill i et humanistisk perspektiv. Rommetveit (1972) beskrev grunntrekk ved kommunikasjon og samhandling, en teori som er å betegne som tradisjonell innen det norske logopediske feltet. Rommetveits teori er gjeldende i dag, men det er utført forskning om kommunikasjon og samspill etter 1972, og jeg vil derfor i tillegg benytte Bråtens teori om den første fase i barns utvikling av samspill og kommunikasjon med vekt på den kommunikative utviklingstrapp. Rommetveit (2008) anbefalte Bråtens teori for å utfylle sin egen teori. Den kommunikative utviklingstrapp består av fire trappetrinn der det første trinn starter fra fødselen og det fjerde trinn går opp til ca seks år.

I studien vil jeg bruke utvalgte deler av ICDP, som er utviklet av Karsten Hundeide og Henning Rye i løpet av 2000-tallet (Hundeide 2007). ICDP-programmet ble utviklet med utgangspunkt i to anerkjente veiledningsmetoder; ”Marte Meo”¹³ og ”More intelligent and Sensitive Child”¹⁴ – programmene (Hundeide 2001), og har de siste årene vært et statlig satsningsområde i Norge (Barne-, likestillings- og familiedepartementet mai 2010.¹⁵). ICDP fokuserer på voksenrollen når en voksen er i samspill med barn. Jeg valgte ut ICDP-programmets 8 tema for samspill, og operasjonaliserte samspilltemaene for å undersøke og registrere en logopeds benyttelse av samspill i undervisning av en elev med tale- og kommunikasjonsvansker.

3.1. Rommetveits teori om samhandling og kommunikasjon

Mennesket tar på ulike måter kontinuerlig inn informasjon fra omverdenen, uten at omverdenen har kommunisert til personen. Et særpreg ved en kommunikasjonshandling er at det forefinnes en budskapsformidler med en intensjon om å gjøre noe kjent for en mottaker. Naturlige tegn, for eksempel jeg ser mørke skyer på himmelen og tolker at det snart blir regn, er noe annet enn en kommunikasjonshandling. Det som skiller slike tolkninger fra

¹³ **Marte-Meo- programmet;** er et foreldreveiledningsprogram med utgangspunkt i filmopptak av dagligdagse situasjoner og tilhørende veiledning med fokus på utviklingsstøttende kommunikasjon, omsorgspersonens avstemthet og synkronisering med barnet. Programmet er anvendelig for pedagogisk arbeid og ulikt institusjonsarbeid (Aarts 2000, Hundeide 2001)

¹⁴ **More intelligent and Sensitive Child- programmet;** er et mer instruksjonsorientert veiledningsprogram med tyngdepunkt mot omsorgspersonens evne til å tilpasse seg barnets hensikter slik at de sammen kan oppnå felles oppmerksomhet og mening (Hundeide 2001).

¹⁵ Søk ”icdp” på følgende nettadresse: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/>

kommunikasjonshandlinger, er mangel på en aktiv, intendert og kontrollerende instans mellom ”tingen” og ”tegnet” (Rommetveit 1972:32).

Grunntrekk i kommunikasjonshandlinger er at det er noe som skal gjøres kjent, det er en innkoding av et intendert budskap, og det er et kommunikasjonsmiddel eller medium, videre en avkoding av mediet som gjør mottaker i stand til å oppleve intensjonen i innkodingen og dermed ta imot budskapet. I kommunikasjonshandlinger forekommer en innkoding av et budskap med innebygde forventninger om mottaker av budskapet, om avkoding, og om mottakers evne til å oppleve budskapet. I all avkoding er det et vesentlig element av (ny)opplevelse av intensjonen i innkodingen.

De to menneskene som deltar i kommunikasjonshandlingen er forutsetninger for hverandre. De er to instanser som utfyller hverandre og bare sammen kan de få til en fullstendig kommunikasjonsakt. I en slik fullstendig kommunikasjonsakt, er det en klar rollefordeling: den ene har en intensjon om å gjøre noe kjent, den andre går ut fra det og har til oppgave å få del i noe bare den andre kan yte. Det vil slik være en komplementaritet i kommunikasjonshandlingen som betyr at det i innkoding alltid er innebygd forventning om avkoding og at avkodingsprosessen har karakter av rekonstruksjon, eller ny opplevelse, av et intendert budskap (Rommetveit 1972:178). I en slik situasjon må det etableres en slags kontrakt mellom de to parter, avsender må vite om eller gå ut fra visse premisser fra mottakers side. I naturlig språk er det et visst fellesskap med hensyn til premisser innebygget, i og med at innkoding og avkoding på et vis er speilbilder av hverandre (Rommetveit 1972:33). Kommunikasjonsintensjonen opplever vi innenfra kanskje først og fremst i det å komme til kort, når vi leser i den andres ansikt at han ikke forstår. Kommunikasjonsintensjonen kan observeres utenfra og innenfra. Ved en ytre observasjon kan vi studere senders valg blant medium, alt etter hvordan mediet tjener formålet, for eksempel tegnspråk, skriftbilde, skrift og tale. Hvordan et budskap kodes inn vil få ulikt resultat, ut fra hvem en har i tankene som mottaker; meg selv, barn som ikke kan lese eller en døv person. Tale og skrift er å tolke som fragment i slike kommunikasjonssituasjoner. Muntlig tale og språklyder som medium i menneskelige kommunikasjonshandlinger har fått sin form ut fra den forutsetning at tale er innfelt i en objektiv ramme av tid, sted, taler og tilhører.

Selve språkhandlingen etablerer et intersubjektivt og entydig ”nå”. Det opplevde felles ”nå” for taler og tilhører er til en hver tid øyeblikket i det ”noe” som blir sagt og hørt. All henvisning til tid i budskapet er forankret i dette ”nå”- et, grensen for det rent fysisk-

geografiske sted der budskapet blir formidlet og som samtidig skaper orden i alle henvisninger til steder i det som blir sagt. Tilhører kan vanligvis identifisere taleren, og etablere et klart jeg-du-forhold i situasjonen. Disse tid, sted og rom- koordinatene representerer en felles grunnstruktur for språkhandlinger. Rommetveit sa følgende:

Eit gitt opplevt ”no” i motsetnad til det som hende før og det som kan skje etterpå, eit gitt ”her” i motsetnad til alle andre stader, og eit gitt ”eg-du-fellesskap (”me”) i motsetnad til alle personar som er utanfor kommunikasjonsprosessen i augneblinken (Rommetveit 1972:35).

Å fastsette origo i et slikt koordinatsystem med et presist punkt for kronologisk tid, sted og navn på taler og tilhører, vil være å observere kommunikasjonshandlingen og kommunikasjonsintensjonen utenfra. Det intersubjektivt etablerte ”nå”- et har en forankring i kronologisk tid, men det får sitt innhold og utstrekning fra blant annet det emnet taler og tilhører er opptatt av. Tilsvarende gjelder for ”her”, ”jeg” og ”du”. For å kunne vite mer om hva som skjer i språklig kommunikasjon må man i tillegg til ”objektivt definerte koordinater” for språkhandling forsøke å forstå de usagte forutsetninger som er innebygd i talerens ”her” og ”nå” og dermed i både innkodingsprosessen og avkodingsprosessen. Som mennesker er vi symboldyr som er engasjerte i et ”her og nå” av meningsfylte objekter og hendelser (Rommetveit 1972:35).

Språk er som en brubygger mellom mennesker, et medium som muliggjør å kunne åpne seg for et annet menneske, og la vedkommende få ta del i sine egne opplevelser. Mennesket er engasjert i et her og nå av meningsfylte objekt og hendelser. Ensomhet er et savn, en opplevelse av en tilstand som er ulik en annen tenkt eller ønsket tilstand. Ensomhet er også opplevelsen av dette avviket. Forutsetningen for en slik opplevelse er at en kan sammenligne noe som er her og nå med noe annet, noe som ligger utenfor det en sanser i øyeblikket. Dyr kan søke sammen i flokk, og det å kjenne kroppsvarmen fra andre dyr som søker sammen er noe helt annet enn kulden og tomrommet når en er kommet bort fra flokken. Savnet etter kroppsvarmen fra det andre dyret er noe helt annet enn lengsel etter opplevelsesfellesskap. I den grad dyret i begge tilfeller er prisgitt sanseintrykkene i øyeblikket, er det ute av stand til å oppleve ensomhet slik mennesket kan gjøre det.

Ordet, symbolfunksjonen, evnen til indre representasjon av tilstander som er annerledes enn tilstanden en opplever her og nå, er på et vis en forutsetning for at den enslige opplever ensomhet. I språket ligger det på et vis et løfte om et fellesskap i opplevelse, som rekker ut over og er noe helt annet enn fysisk nærhet og kroppslig kontakt. Ordet blir den opprinnelige årsak til ensomhet når en oppdager at dette løftet ikke innfris, når vi i tanke og følelser kan

skape en forestilling om et opplevelsesfellesskap som vi ikke makter å realisere ved hjelp av språket (Rommetveit 1972:13,14,35).

En kan si lite om hva budskapet i en ytring er uten å vite hva taler og tilhører reflektert eller intuitivt regner for kjent fra før. Dette omtales slik; (...)”usagde føresetnader er ofte langt meir innfløkte og subtile enn vårt døme”(...) (Rommetveit 1972:36), noe jeg fortolker; det vil forefinnes usagte forutsetninger i forbindelse med en ytring, som kan være både lett og vanskelig å vite noe om for den som er ”utenforstående”. Ulike element (her, alt for få, ikke) kan representere ny og vesentlig informasjon i en ytring og en taler som uttaler en og samme ytring likt ord for ord, kan av ulike tilhørere oppfattes vidt forskjellig. Rommetveit illustrerer dette forholdet gjennom følgende; En politiker ytrer at det er alt for få stoler, hvor; 1) Vaktmesteren oppfatter at han må hente flere stoler til rommet, og 2) Politikerfruen som snakker med mannen i telefonen oppfatter at mannen hennes har samlet fullt hus i kveld. Ytringene i de to tilfellene er identiske ord for ord, men det ble formidlet helt ulike budskap. Parene ”politikeren og vaktmesteren” og eller ”politikeren og politikerfruen” kan tolkes å ha et fellesskap i form av to sosiale roller som griper inn i hverandre. Avkodingsprosessen ut fra de beskrevne tilfellene formes av en rekke slutninger av både usagte og språklig formidlede premisser.

Den språklige ytring blir et fragment i en mer omfattende kommunikasjonsprosess. Den språklige ytringen fyller sin funksjon fordi den er innfelt i ei ramme av spesielle historiske, sosiale og psykologiske forutsetninger. Disse forutsetningene er forbundet med restriksjoner innebygd i talespråket; lyden som forsvinner momentant, stemmen som har en avgrenset aksjonsradius. Det talte ords funksjon er ikke utviklet til å fungere i et tomrom, men i en situasjon med tydelige akser for tid, rom og personer.

I moderne massemedium, radio og tv, er det talte ord løsrevet fra den biologiske rammen som det har fått sin form i. I dette ligger det ”makt” og ”vanmakt”. Makt fordi en sprenger de fysiske grensene for vanlig språklig kontakt mennesker i mellom, vanmakt fordi ordet under disse nye vilkårene fungerer ut fra gamle forutsetninger. Det finnes en grense for hva en radio-kåser eller en tv-reporter kan formidle med ord når det gjelder de usagte forutsetninger, overfor den enkelte tilhører som blir et ”anonymt du”. En mulig konsekvens av en sammenstilling av nye fysiske og gamle psykologiske forutsetninger er da at massemediet, for å nå ut til mange, vender seg til et ”du” som representerer et slags minstemål av felles forutsetninger i en folkegruppe. I dette ligger det en form for ”nivellering”.

Det språklige formidlede budskap kan tjene til å forme og endre opplevelsen av den situasjonen det er innfelt i. Reporteren som kommenterer hendelser fra fjerne land på radio og tv, vil tale om hendelser i en komplisert sosial kontekst tilhøreren ikke ser. For at tilhøreren skal forstå budskapet om hendelsene må han sette de inn i og samtidig akseptere en ramme som svarer til reporterens bilde av den sosiale sammenhengen hendelsene er et bruddstykke av. En slik indre analyse av en kommunikasjonshandling i vanlige mellommenneskelige situasjoner innebærer en utfordring når det gjelder å forstå den felles verden av usagte forutsetninger som har sin forankring i det gitte "nå", "her" og "vi". "Vi" kan tolkes som et fellesskap i form av to sosiale roller som griper inn i hverandre, som for eksempel "politikeren og vaktmesteren". Avkodingsprosessen formes på bakgrunn av en slutningsrekke med en usagt og en språklig formidlet premiss, for eksempel; vaktmesteren; "Det er mi oppgave å syta for sitjeplassar til folk, og her er ikkje nok stolar. Difor må eg henta fleire" (Rommetveit 1972:38).

Tilsvarende budskap kan formidles uten tale, for eksempel via å peke eller å vise ansiktsuttrykk. Det vil være uvesentlig om noe gjøres kjent via tale eller ved ikke- verbal kommunikasjon, fordi det er et poeng om informasjonen formidles via en kommunikasjonshandling og om ingrediensene som kjennemerker en kommunikasjonshandling forefinnes. Ikke- viljestyrt virkninger er en tilstand som en kan tolke som naturlige tegn. Kunnskap om en persons følelsetilstand som slike symptomer kan formidle om til andre, er ikke under kontroll av personens egen kommunikasjonsintensjon. For eksempel kan rødfarge i ansiktet ikke lyve om en persons sinne, selv om munnen sier noe annet om sinne eller forlegenhet. En tilhører vil stole mer på "de naturlige tegn" om personens tilstand enn på hans språklige formidlede budskap om tilstanden. En ytring er således ofte innvevd i et komplisert nettverk av handlinger, følelsesuttrykk og ikke- språklig kontakt mennesker i mellom, i tillegg til å være innfelt i situasjonen i den forstand at ytringen fyller sin misjon i en ramme av usagte forutsetninger (Rommetveit 1972).

I noen tilfeller er det mulig å skille mellom to eller flere tegnprosesser som synes å gå parallelt, uten at de behøver å gripe avgjørende inn i hverandre. En person kan snakke om det flotte været og samtidig vise "naturlige tegn" på sinne. Emnet personen taler om har da sannsynligvis ikke noe å gjøre med personens følelsetilstand.

3.2. Bråten's teori om den første fase i barns utvikling i samspill og kommunikasjon.

Bråten (2007, 2009) beskriver barns kommunikative utvikling som en utviklingstrapp. Trappetrinnene går fra en primær intersubjektiv kroppskontakt fra fødselen av til den tertiære intersubjektive forståelse som verbale samtalepartnere viser hverandre. De innarbeidete ferdigheter og prosesser vedvarer under livsforløpet og de første "basistrinnene" utgjør et fundament for de høyere trinn mot full dialogutfoldelse og annen ordens forståelse av andres forståelse (Bråten 2007, 2009). Utviklingstrappen vil bli illustrert i figur 1.

3.b.3-6 år: Tertiær intersubjektivitet av annen orden som åpner for metaforestillinger om dialogpartnerens følelser og forestillinger; simulering av den andres forståelse, medartikulering og delaktig utfylling av hva den andre er i ferd med å si. Narrativ selv- og annen- dannelse kommer til uttrykk i (selv)biografiske fortellinger. (Bråten 2007:147)

3.a.18-24 måneder: Tertiær intersubjektivitet med meningsfylt samtaleutfoldelse og førstehånds forståelse av dialogpartnerens mening i kraft av en felles symbolverden og delaktighet i den andres talehandlinger som om en selv var medforfatter. Verbal- selv- og annen- dannelse med bruk av personlige pronomen. Med tiltagende ordforråd begynner utfoldelse av talespråk med uttalt tilskrivning av egenskaper til ting og tilstander.

2.Fra 9 måneder: Sekundær intersubjektivitet med objektorientert oppmerksomhetskontakt med intensjonal og emosjonell henvisning til gjenstander for felles oppmerksomhet og følelsesmessig fargelegging. Det åpner for meningstilskrivelse gjennom delaktig innlevelse i den andres objekthandtering som innbyr til gjendanning av handlingen og senere av ledsagende tale (med babling og forsøksvis uttale).

1.Fra fødselen: Primær intersubjektivitet som innebærer kroppsspråklig kontakt med ikke- verbale inntrykk og uttrykk for følelser, og med gjensidig affektiv inntoning og delaktig avspeiling og etterligning. Gjensidig samstemt protodialog og talelydhørhet bidrar sammen til å åpne for sansemessig inntoning til talemålet slik at allerede etter 6 måneder begynner spedbarn å ignorere lydforskjeller som ikke hører hjemme i "morsmålet". Det gir seg til kjenne når barnet (på trinn 2) er igang med babling og forsøksvis uttale av de første ordene med morsmålspreget aksent, understøttet av dette første vedvarende trinnet.

Figur1: Kommunikative utviklingstrinn (Bråten 2007,2009)

Mennesket blir født til verden som et sosialt individ med en medfødt evne til dialog som gir seg tydelig til kjenne i den aller første kroppslige og emosjonelt formidlede kontakt og kommunikasjon mellom spedbarn og omsorgsperson. I dette tidlige samspillet er spedbarnets og omsorgspersonens bidrag infiltrert i hverandre i et fellesprosjekt, som ikke kan skilles fra hverandre som individuelle bidrag til prosjektet. Vesentlige aspekt ved spedbarnets og den voksnes innsats er allosentrisk persepsjon og altersentrisk deltakelse. *Allosentrisk persepsjon* er sammensatt av persepsjon som betyr sanseopplevelse av egne kroppsbevegelser og egen posisjon, og "allo" eller "alter" som betyr en annen eller et forbilde. Bråten forklarer

”altersentrisk deltakelse” som en medfødt evne til å oppleve hva en annen opplever, uten at en er oppmerksom på det. Dette er en opplevelsesakt som er ufrivillig, ens orienteringssentrum og perspektiv er på et vis sentrert i den andre, hvor man deltar i den andres opplevelse. Det er menneskets grunnleggende intersubjektive evne som muliggjør imitering, empati, sympati, følelsesmessig smitte og identifisering (Bråten 2009).

I filmopptak av førspråklig barn- voksen- kommunikasjon kan en se hvordan spedbarnets psyke ”rekker lengre enn huden”, hvordan spedbarnet synes å leve seg inn i den omsorgsfulle voksne sin følelsesstilstand og sine reaksjoner på babyen. Den voksnes evne til allosentrisk persepsjon og altersentrisk deltakelse gir seg til kjenne i en endret omsorgsattferd i samsvar med barnets utviklingsnivå (Bråten 2009, Bråten 1998 i Rommetveit 2008).

Det er en nær tilknytning mellom delaktighet i den annen og affektiv avstemning og vitalitetseffekter, som videre vil forklares. Affektiv avstemning er å oppleve hva som følelsesmessig ledsager utøvelsen av handlingen hos den som blir iaktatt. Vitalitetskontur er det dynamiske forløp av følelsesmessige tilstandsendringer under subjektive opplevelser, av (Damasio 1996 i Bråten 2009) omtalt som bakgrunnsfølelser. Altersentrisk delaktighet åpner for intersubjektive opplevelser av vitalitetskonturer tilknyttet handlingen hos den som iakttas. Bråten (2009) forklarer at det mennesket som lærer gjennom å iaktta kan en benevne som ”Ego”, og det andre mennesket som blir iaktatt kan en benevne som ”Alter”. Som en modell så kan Egos læring gjennom altersentrisk deltagelse i Alters modellhandling defineres som:

- i. Egos virtuelle sensorimotoriske deltagelse i Alters bevegelser som om Ego skulle ha blitt fysisk håndledet og slik var medforfatter av hva Alter utfører, og slik at
- ii. Ego tar del i den vitalitetskontur som ledsager Alters handling og som innebærer medopplevelse av følelsen som ledsager den virtuelle medutøvelse av handlingen som
- iii. nedfeller seg i delaktig bevegelsesminne som grunnlag for Egos sirkulære gjendanning
- iv. som når læring har skjedd ut fra ansikt til ansikt situasjoner, innebærer speilvending av hva Alter ble iaktatt å utføre

(Bråten 2009:47)

Mekanismer som ligger til grunn for affektinntoning og altersentrisk deltagelse vil slik sett understøtte tilegnelse av talespråk som sirkulære gjendanninger innenfor den språkkulturelle livsverden barnet blir født inn i.

Det antas at spedbarnet ikke kan forestille seg de første samspillene men at det har et motivasjonelt og sosioemosjonelt grunnlag for dette. Det tidlige samspill antas å være understøttet av menneskehjernens nervesystem (Bråten 2007). De første gjensidige samspillene stimulerer sannsynligvis til danning av nettverksmønstre som fungerer som et slags bevegelsesminne. Spedbarnets bevegelsesminne finner sitt grunnlag i ansikt- til- ansikt-situasjoner og i opplevelsen av det å delta i den andres bevegelser. En forutsetning er at spedbarnet må være i stand til slik direkte sansning av alter, og kunne oppleve alters bevegelser som speilvendte. Ansikt- til- ansikt- situasjoner innebærer altersentrisk deltakelse, vår evne til å kunne avspeile hva andre er i ferd med å foreta seg (op.cit). Barnet deltar på en måte virtuelt i den andres bevegelse fra den andres sentrum. Barnet utfolder seg på et vis i samtale med andre og med seg selv, med sin indre virtuelle dialogledsager (Bråten 2007, 2009). Den gjensidige utfylling som kan utfolde seg mellom to mennesker i en slik samtale kan minne om det Stern omtaler som ”møteøyeblikk” (Stern 1985/2000 i Bråten 2009, Stern 2007).

Forskning om speilnevroner synes å understøtte ovenstående teori om altersentrisk deltakelse (Damasio 1996 i Bråten 2009). Dette nevronale speilsystem i menneskehjernen, der aktivitet blir utløst som delaktig speiling hos den som ser en annen utføre noe og de musklene (motornevroner) som den iaktttatte anvender i handling, er de samme som delvis blir aktivisert hos iakttageren.

I 3-6 års alderen skjer et sprang i barns språktilegnelse og deltagelse, og barnet blir i stand til å forestille seg andres følelser og forestillinger i mer simuleringsmessig eller reflektert forstand. Det mer modne barnet med tilgang til en språkkulturell livsverden kan både forstå og begripe hva samtalepartnere mener, og i tillegg kan barnet delta i hva den andre er i ferd med å si. Dette kan betegnes med det engelske uttrykket ”Theory of Mind”, som betyr den teori om andres sinn som barn kan ha dannet seg og som de kan bruke til å trekke slutninger om hva en annen tenker eller forestiller seg (Bråten 2009:23). Rommetveits teori (1972:178) foregrep dette gjennom temaet ”komplementaritet i språkhandlingen” (Bråten 2007).

3.3. ICDP

ICDP står for *International Child Development Programmes*. Det ble utarbeidet i Norge i løpet av nittitallet ved Universitetet i Oslo, og er et veiledningsprogram basert på humanistisk psykologi (Rye 2007). ICDP-programmet er anvendt ved ulike internasjonale og nasjonale prosjekter (Hundeide 2001). ICDP er også en del av offentlig satsning i Norge, og benyttes i mange kommuner. Programmet ble utviklet med utgangspunkt i to anerkjente veiledningsmetoder; *Marte Meo* og *More Intelligent and Sensitive Child*-programmene, fordi det ofte er behov for kvaliteter som representeres i begge disse programmene (Rye 2002). ICDP fokuserer på voksenrollen og de oppfatninger og holdninger som ligger til grunn for hvordan man er i samspill med barn, og på å forbedre samspill og kommunikasjon mellom omsorgsgiver og barn (Rye 2007). ICDP-programmets målsetting er å sensitivisere omsorgspersoner og støtte sider ved deres naturlige samspill som en anser som viktige for å fremme barns positive utvikling og tilpasning (Hundeide 2001). Omsorgsgivere kan defineres som foreldre eller profesjonelle omsorgsgivere som lærere, førskolelærere og andre.

ICDP-programmet består av følgende hoved- komponenter: 1) Omsorgsgivers oppfatning av barnet (barnet som person). 2) Åtte temaer for godt samspill og de tre dialoger. 3) Prinsipper for sensitivisering. 4) Prinsipper for implementering. 5) Opplegg for spesielle målgrupper. Veiledningen tar utgangspunkt i de tre dialoger og de åtte temaer for godt samspill. Dialogene består av 1. Den emosjonelle dialogen, 2. Den meningsskapende og utvidende dialogen og 3. Den regulerende dialogen. Gjennom den emosjonelle dialogen fokuseres det på å fremme et positivt samspill mellom omsorgsgiver og barn, og dialogen er spesifisert i samspilltemaene 1) Vis positive følelser, 2) Juster deg til barnet og følg barnets initiativ, 3) Snakk til barnet om det er opptatt av og prøv å få i gang en følelsesmessig samtale, og 4) Gi ros og anerkjennelse for det barnet klarer å gjøre. Den utvidende og meningsskapende dialogen handler om omsorgsgivers veiledende og pedagogiske rolle for å fremme barnets læring og utvikling. Dialogen er spesifisert i samspilltemaene 5) Hjelp barnet til å samle sin oppmerksomhet, 6) Gi mening til det barnet opplever av omverdenen ved å beskrive det dere opplever sammen og ved å vise følelser og entusiasme og 7) Utdyp og gi forklaringer når du opplever noe sammen med barnet. Den regulerende dialogen handler om å fremme barns selvkontroll og evne til å planlegge, og er spesifisert i tema 8) Hjelp barnet til å kontrollere seg selv ved å sette grenser for det på en positiv måte, ved å lede det, vise positive alternativer og ved å planlegge sammen (Hundeide 2001, 2007).

Hundeide framhevet at samspilltemaene i ICDP-programmet vil, når de er i bruk, være del av en genre, det vil si det er en egen måte eller stil å snakke på som er tilknyttet karakteristiske situasjoner. Hundeide eksemplifiserer med et barn som faller og slår seg og løper gråtende tilbake til moren. I selve situasjonen vil det være visse temaer og måter å snakke på som er passende og som framtvinges av selve situasjonen, og eller det situasjonen inviterer til. Det at moren svarer med trøstende kommentar innenfor den emosjonelle dialogen, det vil si temaene ”følge barnets initiativ” (2), ”vise positive følelser” (1), ”snakke intimt med barnet (3) og ”gi bekreftelse på det barnet har opplevd med anerkjennelse” (4). Temaene kommer som naturlige svar på barnets utspill og den situasjonen som er oppstått (Hundeide 2001,s.49)

3.3.1. Bruk av ICDP i dette forskningsarbeidet:

I denne studien vil jeg kun benytte programmets hovedkomponent 2, som omhandler de åtte samspilltema. De tre ulike dialogene som ovenfor ble beskrevet i forbindelse med de åtte samspilltema blir vesentlig vektlagt i selve ICDP-programmet. I min studie tillegges de tre dialoger ikke vesentlig vekt gjennom innsamlingen av data eller under drøftingen.

ICDPs åtte tema for samspill og kommunikasjon	Dialogtype
1. Vis positive følelser og at du liker eleven 2. Responder og følg elevens initiativ og signaler 3. Ha en fortrolig og positiv personlig dialog; verbal og non- verbal emosjonell kommunikasjon. 4. Gi ros og bekreftelse	Emosjonell-ekspressiv dialog
5. Delt oppmerksomhet. Og ha fokus på barnets oppmerksomhet 6. Medier mening; navngi, beskriv med entusiasme 7. Utvid/ekspander og forklar	Meningsskapende og utvidende dialog
8. Regulering	Regulerende dialog

Figur 2: ICDPs åtte tema for samspill tilpasset skolenivået, og de tre dialogtyper (Hundeide 2001,2007, Pavlovic 2005).

4. METODE

Studiens mål er å belyse samspillpraksis under logopedisk undervisning av en elev med tale- og kommunikasjonsvansker i form av oral og verbal dyspraksi, der det ble naturlig å benytte kvalitativ forskningstilnærming. Fokus i forskningsprosjektet er samspill tilknyttet en logopeds logopediske undervisning og det vil bli benyttet ICDPs åtte tema for samspill med tilhørende operasjonaliseringer som ”fokus- spørsmål” i undersøkelsen. ICDPs åtte samspilltema med tilhørende operasjonaliseringer er utformet med tanke på den voksne i samspillet (Hundeide 2001, Pavlovic 2005). Dette anser jeg forenlig med Postholm (2005) sitt syn der hun hevdet at kvalitativ forskning er utforskning av menneskelige prosesser i en virkelig setting. Studien utforsker prosessen samspill ved hjelp av ICDPs samspilltema, i en setting som består av analyseenheten en logoped som gir logopedisk undervisning til en elev med tale- og kommunikasjonsvansken verbal og oral dyspraksi.

I løpet av studien har jeg forsøkt å belyse et sentralt aspekt ved den sosiale enheten en elev og en logoped. I følge Postholm (2005) er et mikroetnografisk studium et nærstudium av en liten sosial enhet hvor man kan rette oppmerksomheten mot et sentralt aspekt ved enheten, og studien ble naturlig å definere innenfor mikroetnografiske rammer.

I mikroetnografiske forskningsarbeid blir det benyttet mange ulike former for datainnsamlingsstrategier, deriblant samtaler, dokumentstudier og filmobservasjon (Postholm 2005) som jeg har benyttet i min studie. I mikroetnografiske studier er det nødvendig å beskrive historien til den studerte enheten, i en begrenset form (op.cit). Jeg har beskrevet bakgrunnen til Oddrun og Per, der jeg fikk opplysninger via samtaler med Oddrun, dokumentstudier og filmobservasjon. Utvalgte filmopptak ble transkribert, og samspill ble videre registrert, der informasjonen fra dokumenter og samtaler fungerte som en støtte.

4.1. Studiens sosiale enhet

Den sosiale enheten i studien bestod av en logoped og hennes elev, der oppmerksomheten for studien var rettet mot samspillet innenfor enheten. For å få en helhetlig forståelse av den sosiale enheten vil jeg presentere logopeden Oddrun, eleven Per og deres kontekst.

4.1.1. Logopeden Oddrun.

Jeg tok kontakt med en tidligere studievenninne fra logopedutdanningen, som gav logopedisk undervisning til en elev med tale- og kommunikasjonsvansken dyspraksi. Det ble forklart i store trekk hva forskningsprosjektet ville gå ut på. Hun stilte seg villig til å delta i prosjektet.

Jeg vil presentere henne under det fiktive navnet ”Oddrun”. Vi ble enige om at jeg skulle studere hennes samspill med en elev som jeg har gitt det fiktive navnet ”Per”.

Jeg ønsket å benytte en godkjent logoped med god erfaring fra logopedisk arbeid gjennom spesialundervisning i skole. Gjennom tidligere samarbeid visste jeg at Oddrun hadde opparbeidet seg logopedisk erfaring og kompetanse i forhold til skolebarn med tale- og kommunikasjonsvansker. Jeg visste også at hun ville være i god stand til å formidle informasjon om egen praksis gjennom samtaler. Opplysninger om Oddrun benyttet i studien har jeg fått gjennom samtaler med henne før og etter besøk på deres skole for å foreta filmopptak, ved å se på filmopptakene og gjennom telefonsamtaler. Oddrun var 47 år under filmopptaksperioden. Hun var ferdig utdannet førskolelærer i 1983. I 1984 fullførte hun videreutdanning i småskolepedagogikk og i 2003 avsluttet hun logopedstudiet. Oddrun hadde fram til filmopptaksperioden jobbet elleve år i barnehage og undervist 15 år i grunnskole. Siden 2004 har hun jobbet 25 prosent stilling i barneskole som logoped/spesialpedagog, og 75 prosent stilling som kommunal logoped.

Oddrun hadde gitt logopedisk undervisning til Per i ca fem år da perioden med filmopptak foregikk. Gjennom samtaler fortalte Oddrun at hun og Per kjente hverandre godt og at de har et positivt vennskaplig forhold, at hun var opptatt av relasjonen til Per. Oddrun fortalte videre at hun mente dette hadde betydning for Pers utholdenhet for å trene og den framgangen han har vist. Oddrun har vektlagt at Per skulle være synlig og få plass når hun underviste ham. Hun har prioritert at Per skulle få komme med innspill om ulike forhold han er opptatt av, og at hun selv tilpasset seg dette og har forsøkt å utnytte dette til ”logopedisk” trening der det ble naturlig. Eksemplifisering fra datamaterialet: ”Per fortalte fra kinobesøk kvelden før, hvor Oddrun lyttet til Per og gav han bekreftelse på meningen i det han sa”. Tilfellet ved dette konkrete eksempelet var at Oddrun gav Per bekreftelse på et initiativ, men valgte her å ikke foreta seg annet enn nettopp det å verdsette Pers initiativ ved å bekrefte det. Eksemplet er hentet fra studiens utvalgte filmklipp. For å ha en best mulig forståelse av Oddrun som logoped viser jeg til kapittel 2 hvor benevnelsen logopedi ble forklart.

4.1.2. Eleven Per.

Per gikk under observasjonsperioden i fjerde klasse (opplysninger og referanser vedrørende Per var samlet i elevmappe¹⁶). Per hadde tre hele spesialundervisningstimer ut fra enkeltvedtak hver uke, som ble fordelt til 20-25 minutters daglige økter. Utenom spesialundervisningen deltok Per i klassens undervisning og fulgte klassens undervisningsplan.

Per ble henvist til Oddrun av helsesøster i kommunen, nest siste året han gikk i barnehagen. Henvisningsgrunnen var at Per utviklet seg bekymringsfullt sent med artikuleringen sammenlignet med like gamle barn. Artikulasjonsvanskene var omfattende, og av en slik grad at både barn og voksne hadde store problemer med å forstå hva han sa.

Oddrun og Per møttes regelmessig to ganger per uke i løpet av Pers siste år i barnehagen. Den logopediske treningen ble gitt i barnehagen. Dette året arbeidet Oddrun med utgangspunkt i at Per hadde en fonologisk språkvanske¹⁷. Oddrun benyttet hovedsakelig lek-orientert lyttetrening som pedagogisk framgangsmåte, for eksempel det å lage lyder bak et forheng og gjette på hvilken lyd det er. Etter hvert begynte de å jobbe med frontale (fremre) og velare (bakre) artikulasjonslyder, deretter utførelse av språklyder rettet mot bokstavlyder.

Bakgrunnen for arbeidet lå i en metode som heter Metafon-metoden (Thomsen 2000).

Pers vansker viste seg å bli en utfordring å få ”behandlet”, den forventede forbedringen uteble. Oddrun og Per fortsatte å trene to ganger i uken når Per begynte på skolen. Da Per kom til slutten av første klasse fikk han stilt diagnosen den oralmotoriske forstyrrelsen verbal og oral dyspraksi. Etter at diagnosen om dyspraksi ble stilt bestemte foresatte, skole, logoped og PPT seg for å samarbeide enda tettere. Samarbeidet innebar tettere kontakt uten at det ble avholdt flere formelle møter. Dette medførte videre at spesialundervisningen ble økt til daglige økter, ca 25-30 minutter med tale- og kommunikasjonstrening. Årsaken til økningen av spesialundervisningen var den kunnskap man hadde om dyspraksi, som tilsa det som nødvendig, viser til kapittel 2.2 om dyspraksi. PPT framhevdet i sakkyndig uttalelse at trening i forhold til Pers vanske måtte bli sett i et lengre perspektiv. PPT anbefalte i sakkyndig uttalelse tre timer spesialundervisning pr uke, og at ressursen skulle bli fordelt til 25-30 minutter fem dager pr uke. PPT anbefalte også at spesialundervisningen skulle bli gitt som

¹⁶ **Elevmappe**; diverse tester, testrapporter, individuelle opplæringsplaner, halvårsrapporter, sakkyndig uttalelser fra PPT, fra 2004 til 2009.

¹⁷ **Fonologiske vansker**: er vansker med å motta, overføre og produsere språklyd, samt vansker med talens rytme og prosodi (McAllister 2008).

eneundervisning av pedagog med reell og formell kompetanse, som i dette tilfellet var en logoped. Det var satt som en målsetting at Per skulle klare å følge målene i opplæringsloven i alle fag for eget trinn, noe han har mestret fram til og med våren 2009).

Når det gjelder Pers symptomer for verbal dyspraksi, ble det under observasjonsperioden observert vansker med nasalitet, vokaler, uttale av diftonger (eks ei, ai, øy), overgang mellom språklyd- sekvenser (koartikulasjon), prosodi (melodi i språket, det å ha en variert stemmebruk). Aspirasjon var vanskelig i forbindelse med lesing. Pers utføring av oralmotorikk og artikulasjon varierte og det gikk ofte i lås når han tenkte på hvordan utførelsen skulle være. De orale vansker hos Per ble under observasjonsperioden observert som en liten grad mimikkfattige bevegelser i ansiktet og rundt munnen under tale. Oddrun kunne i tillegg beskrive at Per hadde noe vansker med skrivemotorikk og noe usikre bevegelser ved fotballsparking. Usikre bevegelser ved fysisk aktivitet mente man det ikke hadde vært behov for å beskrive som eget målområde i Pers individuelle opplæringsplan, og vil heller ikke få oppmerksomhet i mitt forskningsprosjekt.

Som innhold i spesialundervisningen skoleåret 2008/2009 er det blitt øvd på munnartikulatoriske bevegelser uten fonasjon (lyd), munnartikulatoriske bevegelser med fonasjon, språklydsammensetninger, ord og setninger. Som metoder til dette er det for eksempel blitt benyttet lister med utvalgte ord eller stavelser, lottospill med skrevne stavelser og ord på kortene. For eksempel ble det under observasjonsperioden øvd på de frikative lydene kj og s, og ord som for eksempel kylling, kirke og kjøleskap. Det er videre blitt benyttet lesing som metode hvor tekster er hentet fra ordinær undervisning med fokus på ulike tale- oppgaver underveis i lesingen, for eksempel uttale av lyder og stavelser, prosodi, tempo, uttale, betoning, aspirasjon. Det har vært fokusert på mening og forståelse ved ord, noe som ifølge McAllister (2008) er vanlig ved tiltak for verbal dyspraksi. Lesetekstene ble hentet fra trinnets ordinære undervisning for samme periode. For å automatisere skrivemotorikk ble det øvd skrivebevegelser og skrivetempo (McAllister 2008, samtaler med logoped 2009, Pers elevmappe 2009).

Under samtaler med Oddrun har hun beskrevet at Per som oftest har fremstått som lærevillig og motivert for å tilegne seg kunnskap. Oddrun har vist til at Per har hatt en framgang som er positiv tatt i betraktning at diagnosen dyspraksi er vanskelig å behandle. Hun er ambisiøs på Pers vegne, og vil ofte gjennomgå mye fagstoff som en integrert del av Pers spesifikke trening i de timene hun har med Per i løpet av uken. Hun har alltid vektlagt belønning etter en

passende periode med trening, i form av at de har gjort en hyggelig aktivitet sammen som Per har vært med på å velge, gjerne bake og servere for klassen. Dette mente Oddrun har hatt betydning både for å bygge relasjon og for Pers motivasjon i logopedtimene.

4.2. Presentasjon av forskningskontekst

I mars 2009 fikk jeg anledning til å komme til Oddrun og Pers skole for å foreta datainnsamling. De holdt til på en middels stor offentlig skole i Norge. Den logopediske undervisningen ble utført i et skjermet rom, ved siden av Pers klasserom. Rommet hadde en dør inn til seg, veggene var lysmalte og størrelsen var ca 15 kvadratmeter. Det var et vindu inn til rommet, tildekket med lyse gardiner med noe mønster og farger. Rommet var avlangt, og langs den ene langveggen ca på midten var vinduet. Her stod det to arbeidsbord mot hverandre, og fire stoler. Langs den andre lange veggen stod det flere arbeidsbord med en rekke datamaskiner. Under logopedisk undervisning satt Per og Oddrun overfor hverandre ved de to arbeidsbordene. De hadde datamaskinene på en side og vinduet på den andre siden. Rommet kunne romme en liten gruppe, og det kunne foregå ulike typer aktiviteter. Nedenfor vises en beskrivelse av konteksten hvor undervisningen foregikk:

Per og Oddrun sitter på hver sin stol på hver sin side av bordet inne i det lyse og lille rommet med vindu. Det jeg ser er et lite undervisningsrom som kunne vært i hvilken som helst skole i Norge. Oddrun og Per ser blidt mot hverandre. De snakker om en lekse i norskfaget som Per skulle øve på. Per forteller at han allerede har øvd, og får ros av Oddrun for det. Stemningen er vennlig og positiv. Leseboken ligger klar på bordet med en side bladd fram. Per vet hva han skal gjøre uten at dette ble sagt direkte med ord, og begynner å lese høyt. Oddrun gir fortløpende, nesten usynlig, støtte til Per ved lesingen ved å føre en finger lett og like ovenfor ordene han leser. Hun kommenterer at Per puster fint når han leser. Per har et konsentrert uttrykk i ansiktet, og Oddrun smiler og ler litt på en hyggelig måte. Per fortsetter å lese litt til, for så å bli stoppet av Oddrun som på en energisk samtidig tålmodig måte minner Per om å stoppe litt der det forekommer punktum. Pers ansiktsuttrykk kan tolkes som om at han slapper av og synes at det er greit å være der sammen med Oddrun.” (Fra filmopptak 1 den 18. mars 2009).

4.3. Grenser for forskningsarbeidet

I mikroetnografiske studier vil forskeren ha et bredt fokus for sine observasjoner i starten av forskningsprosjektet. Forskeren vil likevel ha klare formeninger om hva det skal forskes på. Mikroetnografiske studier innebærer at en forsker kan bestemme grensene for forskningsarbeidet. Noen bestemmelser kan være tatt på forhånd og noen grenser vokser fram under selve undersøkelsen (Postholm 2005).

4.3.1. Grenser som var bestemt før oppstart av forskningsarbeidet

I tilknytning til analyseenheten i dette mikrostudiet benyttet jeg utarbeidede operasjonaliseringer av ICDPs åtte samspilltema. Operasjonaliseringene har jeg kalt ”fokus-

spørsmål” og disse styrte mitt fokus ved registrering av samspill i utvalgte filmopptak. Operasjonaliseringene av samspilltemaene var forhåndsbestemt og uforandret ved transkriberings- og registreringsarbeidet.

I tilknytning til datainnsamling benyttet jeg samtaler med logopeden Oddrun. Samtalene skulle dreie seg om bakgrunnen til Oddrun og Per, undervisningsaktiviteter og undervisningsmål tilknyttet Pers spesialundervisning. Ved studie av dokumenter skulle jeg søke etter informasjon om Per som hadde betydning for undersøkelsesspørsmål. Jeg ønsket å studere eneundervisning med bakgrunn i at jeg ved denne undervisningsformen forventet at det på en naturlig måte skulle forekomme samspill. Med kun Oddrun og Per til stede var det mulig å unngå påvirkning fra andre, og slik representerte eneundervisning en fordel tilknyttet mengde påvirkning i samspillet.

Oddrun hadde begrenset kjennskap til ICDP programmet før og under perioden med filmopptak. Hun hadde også begrenset kjennskap til Marte Meo og More Intelligent and Sensitive Child programmene. Jeg presenterte henne kort for ICDP programmet før jeg foretok filmopptak, men jeg utdypet ikke samspilltemaene for henne, og jeg beskrev ikke de utarbeidede operasjonaliseringer av ICDPs samspilltema verken før eller under perioden der jeg foretok filmopptak. Bakgrunnen for dette valget var at jeg ønsket å unngå påvirkning av hennes samspillkompetanse. Jeg ønsket at Oddruns samspillferdigheter i størst mulig grad skulle gjenspeile den kompetanse en kan forvente å finne blant logopeder som gir logopedisk undervisning til grunnskoleelever.

Ved bruk av filmopptak som datainnsamlingsmetode er det en fare for at det blir filmet mer enn det vil være behov for (Vedeler 2000). Innenfor rammene til et masterprosjekt ble det for mye arbeid å transkribere alt filmmaterialet jeg fikk gjennom de foretatte filmopptakene, med videre registrering av samspill. Det måtte derfor bli foretatt en utvelging av filmsekvenser. Jeg utarbeidet kriterier for å sikre at filmsekvensene skulle inneholde tilstrekkelig med sentrale momenter, og disse vil videre bli presentert.

Det foregår gjerne flere former for undervisningsaktiviteter i løpet av en økt med logopedisk undervisning. Jeg valgte ut filmsekvenser med undervisningsaktiviteter hvor logopeden forsøkte å bidra til at eleven forbedret sin evne til tale- og kommunikasjon. I tillegg stilte jeg som kriterium at logopeden i utvalgte samspillsekvenser skulle bidra til at eleven økte sin forståelse av lærestoff, på områder fra trinnets ordinære undervisning hvor eleven ikke fikk tilstrekkelig læringsmessig utbytte som en konsekvens av sin dyspraksi- diagnose som

medførte at han trengte lengre tid på artikulatoriske og oralmotoriske oppgaver (McAllister 2008). Med lærestoff forstår jeg tema som kan relateres til de fag som det ble undervist i på trinnet. I slike undervisningsaktiviteter stilles det krav til logopeden om å være en aktiv part i samspillet med eleven, fordi logopeden må aktivt formidle lærestoff. Jeg ønsket videre å velge filmsekvenser hvor det var god flyt og lite avbrudd i forbindelse med organisering av materiale som bøker og lignende i undervisningen. Med utgangspunkt i de beskrevne kriterier valgte jeg ut to filmsekvenser med fem minutters varighet, hvor begge tilfeldigvis var fra filmopptak 1.

4.3.2. Grenser som vokste fram under forskningsprosessen

Under prøvefilmingen viste det seg at Per ble sjenert og brukte svakere stemme når jeg var i rommet. Denne sjenertheten avtok når jeg gikk ut av rommet, noe jeg observerte ved gjennomsyn etter prøveopptaket. Oddrun bekreftet denne observasjonen. Med dette reiste det seg et viktig spørsmål i forbindelse med å foreta direkte observasjon som datainnsamlingsstrategi. Med meg tilstede under logopedisk undervisning ville sannsynligvis Per bli berørt. Direkte observasjon ble valgt bort som en mulig datainnsamlingsmetode med bakgrunn i denne erfaringen. Videre valgte jeg derfor å ikke være tilstede under de senere foretatte filmopptak.

Ved gjennomgang av filmopptakene var mitt inntrykk at både Per og Oddrun opptrådte ubemerket av kameraet. Denne observasjonen stemte godt overens med mine tidligere erfaringer gjennom film- analysearbeid ved Marte meo- terapi. Utdrag fra samtale med Oddrun etter filmopptak 1: *"(... ..) de så ut som hain opptredd slik han ellers pleie. Æ (Oddrun) lot mæ ikke mærk med å bli filma"* (fra filmopptak 1, 18.mars 2009.)

Under transkriberingsprosessen med koding og nedskrivning av samspillpraksis fra film til papir erfarte jeg nødvendigheten av å benytte tydelige koder og å være nøktern ved valg av omfanget med koder. Transkripsjonene er vedlegg i appendix, og beskrivelse av transkriberingsprosessen står senere i metodekapittelet.

4.4. Tidsdimensjon

Et mikroetnografisk studium vil ikke ha tidsbegrensning (Postholm 2005). Feltarbeidets varighet innenfor mikroetnografiske studier vil være avhengig av problemstillingen og analyseenheten. Det ble gjort filmopptak av tre ulike undervisningstimer i tillegg til prefilm, noe som viste seg å være et tilstrekkelig filmmateriale. Hensikten med prefilm var å teste ut

om det var hensiktsmessig å foreta filmopptak med eller uten meg tilstede, om det var forhold i rommet der filmopptakene skulle foregå som måtte justeres og om filmutstyret var godt nok i forhold til rom og kontekst. Filmopptakene inkludert prefilm ble foretatt i løpet av uke 12 og 13 i 2009. Filmopptakene (inkludert samtale før og etter) startet ca klokken halv ti, og avsluttet ca klokken halv tolv. Observasjon av filmopptak startet med en gang opptakene var utført, og var ikke ferdig før de siste registreringene av samspill var utført i januar 2010. Arbeidet med transkripsjoner, det vil si å skrive ned dialogene startet under filmopptaksperioden uke 12 og 13 2009, og varte fram til juli 2009. Registreringer av samspill startet i august 2009 og varte fram til januar 2010. Totalt benyttet tid til observasjon av filmopptak, transkripsjoner og registreringer estimeres til ca 240- 250 timer. Det ble benyttet ganske lang tid på dette observasjons-, transkriberings- og registreringsarbeidet, noe som kan ha hatt betydning for mine fortolkninger. Vedeler (2000) omtalte begrepet observatørdrift som hun forklarte med at en observatør kan gradvis endre oppfatning over tid, og jeg kan altså ha endret oppfatning av operasjonaliseringer over tid.

Jeg hadde samtaler med Oddrun før og etter samtlige filmopptak. Disse samtale hadde ulik varighet, fra 10 til 45 minutter. I tillegg hadde vi samtaler på telefonen 2 ganger, datoene 24.mai og 8.november 2009. Hver av disse samtale varte i ca 45 minutter. Til sammen ble det brukt nærmere fire timer til samtaler. For å foreta studie av dokumenter fikk jeg anonymiserte kopier av dokumenter fra Pers elevmappe. Studiet av dokumenter foregikk i tidsrommet medio mars 2009 til medio oktober 2009.

4.5. Forberedelse til datainnsamling

Oddrun tok kontakt med Pers foresatte på mine vegne og forespurte om godkjenning av datainnsamling gjennom filmopptak og lesing av elevdokumenter fra elevmappe og samtaler med logoped. Hun overbrakte foresatte et skriftlig brev om samtykke som de underskrev. Oddrun tok også kontakt med skolens rektor på mine vegne for godkjenning. Dagen før første skolebesøk kontaktet jeg Oddrun for å forsikre meg om at det ikke var noen hindringer for å foreta datainnsamling. Ved oppstart av datainnsamling er det altså gitt skriftlig samtykke fra foresatte og godkjenning fra rektor. Eleven selv ble på forhånd spurt og informert av mor og Oddrun, og han syntes det var greit å bli filmet i logopedisk undervisning. Det ble skrevet kontrakt med Oddrun. Informasjonsskriv ble sendt til skolesjef i kommunen og skolens rektor, til orientering (se vedlegg 4).

4.6. Datainnsamling

4.6.1. Samtaler som datainnsamlingsmetode

Det ble benyttet samtaler som datainnsamlingsmetode. De samtaleformene jeg benyttet omtales av Befring (2007) som feltintervju og telefonintervju. Samtalene hadde en fri form, med rom for allsidige spørsmål og svar, parallelt med at det var planlagte tema som utgangspunkt. Befring (2007) omtaler denne intervjuformen som uformelt eller ustrukturert intervju. Jeg hadde med meg noen stikkord, men skrev ikke underveis i samtalene. Det ble skrevet et kort notat fra samtalene like etterpå. Fordel med å benytte denne form for samtaler som datainnsamlingsmetode er at formen er uhøytidelig, personlig og kan bli utført når og hvor som helst (Befring 2007), noe som passet godt for studien. I forkant av telefonsamtalene sendte jeg Oddrun e-mail med stikkord om emner vi skulle snakke om. Samtalene med henne ble utført før og etter samtlige filmopptak, med en varighet fra 10-45 minutter. Det tok lengst tid de første gangene og kortere etter hvert. Innholdet i samtalene før og etter filmopptakene dreide seg om undervisningens mål og innhold, og om bakgrunnen til Per og Oddrun, og om Pers dyspraktiske symptomer. Jeg observerte filmopptak mellom de foretatte skolebesøkene, noe som medførte en påvirkning av samtalenes innhold. Beskrivelse av tidsdimensjonen ved samtalene er beskrevet i avsnitt 4.4.

4.6.2. Dokumentstudie som datainnsamlingsmetode

Studie av dokumenter startet ved skolebesøket i forbindelse med prefilm 16.03.2009. Oddrun og jeg så gjennom elevens dokumenter i elevmappen, og jeg fikk en anonymisert kopi av de dokumentene jeg hadde nytte av. Dette var på forhånd avklart med foresatte. Dokumenter som ble kopiert var sakkyndige vurderinger, individuelle opplæringsplaner, halvårsrapporter og utredninger. Disse kopiene hadde jeg til oppbevaring¹⁸ og benyttelse til forskningsarbeidets slutt. Deretter ble dokumentene makulert.

4.6.3. Observasjon

Observasjon er en forskningsmetode som gir direkte tilgang til å studere et fenomen fra det virkelige liv. I observasjonsarbeidet tok jeg i bruk alle sanser som kunne være med på å påvirke opplevelsen og dermed observasjonene (Postholm 2005). Som kvalitativ forsker vil jeg forstå det jeg sanser gjennom mine subjektive individuelle teorier som vil være med å

¹⁸ Forskriftsmessig oppbevart; innlåst i et skap.

farge og fokusere det jeg observerer (op.cit). Et viktig spørsmål vil da være min rolle som observatør. Vedeler (2000) framhever forskerens rolle som vesentlig ved observasjonsforskning, og i forbindelse med spørsmål om i hvilken grad man kan stole på en undersøkelses resultat og konklusjoner. Dette omhandler hvor dyktig og trent observatøren er i datainnsamling, og hvor bevisst observatøren er på egne holdninger og svakheter som i så fall kan motvirkes (op.cit). Før forskningsarbeidet hadde jeg erfaring med å foreta filmopptak og tilhørende analyse av samspill som Marte meo- terapeut overfor lærere, førskolelærere og assistenter i skole/ barnehage. Som logoped har jeg erfaring med å gi eneundervisning tilsvarende som i forskningsarbeidet, og også med barn som har dyspraksi. Jeg hadde erfaring med å analysere samspill, men ikke erfaring med å analysere en annen logopeds samspill under logopedisk undervisning, eller mitt eget samspill under gitt logopedisk undervisning. En kvalitativ forsker vil ha fokus for sine observasjoner som er systematiske og hensiktsmessige (P.A.Adler & P.Adler 1998 i Postholm 2005), ved at forskeren benytter teorier som angir retning for forskerens observasjoner (Postholm 2005). Den kvalitative forsker er samtidig opptatt av å observere naturalistisk. Mine observasjoner ble fokusert og systematisert ved at jeg på forhånd leste samspillteori grundig, og i tillegg benyttet operasjonaliserte samspilltema som retningsangiving for mine observasjoner i en sosial virkelighet. Jeg benyttet operasjonaliserte samspilltema som hjelpemiddel til å forstå samspillprosessene som ble observert. Operasjonaliseringene var ment å fungere som et filter som forskningsfeltet skulle bli opplevd gjennom. Operasjonaliseringene skulle være uforandret under filmobservasjonene.

Undersøkelsesspørsmål, teorier og forforståelse la et grunnlag for et deduktivt møte med praksisfeltet. Jeg møtte empiri som gjorde at jeg måtte gå grundigere inn i kjent teori for å forstå observasjonene gjennom operasjonaliseringene. Studiens beskrivelse og forklaring til samspilltemaene fant jeg nødvendig å studere om igjen mange ganger underveis i prosessene med registreringsarbeidet for å øke egen forståelse. I løpet av registreringsprosessen fant jeg det også nødvendig å gå dypere inn i teori som beskrev diagnosen dyspraksi for bedre å kunne forstå konsekvensene av diagnosen i forhold til Pers evne til tale og kommunikasjon, og dermed få bedre grunnlag for å forstå Oddruns benyttelse av samspill.

4.6.3.1. Observasjon gjennom filmopptak som datainnsamlingsmetode

Opptak med filmsekvenser er et nyttig forskningsinstrument for å studere menneskelig atferd som kommunikasjon og samspill, spesielt med tanke på ikke- språklig samspill (Stern 1992).

Filmopptak vil gi meg mulighet for å studere en og samme situasjon om igjen så mange ganger jeg føler det er behov for, og studere ulike faktorer.

Det ble foretatt pre- filmopptak før det ble gjort de filmopptak som skulle brukes til transkripsjoner og registreringer av samspill. Undersøkelsessituasjonen bestemmer om forskeren skal undersøke fra sidelinjen. Ved opptak av prefilm opplevde jeg at mitt nærvær førte til at atferden til eleven endret seg vesentlig, eleven ble mer sjenert og brukte svakere stemme. Derfor ble observasjon uten forskers nærvær å foretrekke og jeg valgte å observere film uten selv å delta i situasjonen (Thagaard 2006). Thagaard (2006:71) sier: ”Det er særlig i situasjoner som er kjent fra tidligere at forskeren kan observere uten å delta i miljøet”. Som logoped har jeg undervist elever i eneundervisning gjennom noen år, tilsvarende som i dette forskningsarbeidet, og er på det grunnlaget kjent med situasjonen. Erfaringer via pre-filming var at to datamaskiner i undervisningsrommet som stod på ble slått av fordi de laget en liten forstyrrende bakgrunnslyd. Filmsekvensene ble filmet med et Panasonic NV-GS35 digitalt filmkamera, som hadde tilstrekkelig god lyd- og bildekvalitet for senere transkribering. Dato og tidsbruk for opptak ble registrert.

Filmopptakene fant sted;

Mandag 16.03.09 innenfor tidsrommet klokken 10.00-10.30 (prefilm)

Onsdag 18.03.09 innenfor tidsrommet klokken 09.30-10.00 (Film nummer 1)

Mandag 23.03.09 innenfor tidsrommet klokken 09.30-09.55 (Film nummer 2)

Onsdag 25.03.09 innenfor tidsrommet klokken 09.30-10.00 (Film nummer 3)

Kameraet ble plassert slik at logopeden og eleven ble filmet fra siden i 90 graders vinkel. Oddrun og Per satt på hver sin stol på hver sin side av et bord rett mot hverandre, med ca 70 centimeters avstand. Det var få muligheter for å variere plasseringen av kameraet i rommet hvor spesialundervisningen fant sted. Jeg plasserte kameraet på et arbeidsbord ca 1 ½ meter fra Oddrun og Per. De ble begge med i bildet, med hode og overkropp. Lite av bakgrunnen ble med på bildet. Det var en stor fordel at spesialundervisningen foregikk slik at elev og logoped satt i ro overfor hverandre på hver sin side av bordet.

Kvaliteten på både bilde og lyd syntes å være tilfredsstillende god på de gjennomførte filmopptakene. Lydkvaliteten virket å være tilstrekkelig god til utskrivning av ytringer og dialoger. I videre arbeid med koding og fortolkning ble datamaterialet i form av filmopptak uvurderlig. Å ha skreddersydd utvalget av samspillsekvenser via utvalgsriterier viste seg å være tidsbesparende. Det var imidlertid en fare for at bildet kunne virke forstyrrende på

utskrivning av tale. Filmopptak kan ikke gi en fullstendig registrering av atferd, og vil ikke kunne erstatte en forskers ører og øyne fullt ut. Det ble valgt ut to fem- minutters sekvenser fra filmopptak 1. Filmopptak 1 varte i underkant av 17 minutter. Undervisningstimen var noe forkortet fordi Per skulle delta på en undervisningsaktivitet på trinnet. De to utvalgte fem minutters filmsekvensene er i sin helhet transkribert og vedlegg nr. 1 i appendix.

4.7. Transkribering av filmsekvenser

Å transkribere betyr å oversette eller endre fra en form til en annen form (Kvale 2007).

Transkriberte filmsekvenser er sentralt ettersom det i avhandlingen er krav om anonymisering og ikke mulighet for å legge fram filmopptakene. Til transkripsjon er det valgt ut to sekvenser med 5 minutters varighet. Planen var først å ha fire sekvenser med 5 minutters varighet hver, men jeg ble nødt til å redusere ned til to sekvenser på grunn av stor arbeidsmengde i forbindelse med transkripsjon og registrering. Transkripsjonene er vedlegg 1 i appendix. Filmsekvensene observerte jeg via en tv-skjerm, oversatte og presenterte i skriftspråklig uttrykksform. Filmmaterialet har underveis kun vært i filmformat og ikke blitt kopiert til pc. Filmopptak gir auditive og visuelle data, noe jeg anser for å være vesentlig i observasjon av samspill. Gjennom filmopptak får vi vite presist hvem som sier hva, hvem som tar initiativ og lignende.

Det er ulike fordeler og ulemper tilknyttet transkribering av filmmateriale. Transkripsjon innebærer å fortolke og velge ut observasjonsdata, noe som påvirket min utføring av transkribering (Kvale 2007, Vedeler 2000), bevisst og sikkert ubevisst. Utarbeidelse av den skriftspråklige transkriberingen medførte bedre kjennskap med og nærhet til data, og økt bevissthet tilknyttet fortolkning i forbindelse med registrering. Jeg opplevde det som en utfordring å få med meg alt som skjedde i observasjon av samspill i spesialundervisning. Filmopptak ble til stor hjelp når det ved transkribering skulle være en detaljert og korrekt gjengivelse. Atferden som stod i fokus på filmopptaket ble i ettertid sett og hørt om igjen mange ganger både ved transkribering og registrering (Vedeler 2000). Filmopptak krever teknisk innsikt og øvelse hos den som gjør opptak. Jeg hadde tidligere erfaring med filmopptak og filmanalyse i forbindelse med Marte Meo terapeutisk arbeid gjennom stilling i PPT over flere år, som jeg dro nytte av under transkribering og fortolkning.

Jeg utførte transkriberingsarbeidet selv ettersom jeg er godt kjent med den studerte situasjonen. På denne måten fikk jeg på en best mulig måte ivarett kompleksiteten i tale med uttale, pauser og intonasjon osv. (Vedeler 2000). Jeg valgte å nedskrive ord for ord den

dialekten som Oddrun og Per hadde, det samme med setningsoppbygning. Den utøvende dialekten kan ha betydning for mening i det som blir sagt og dermed påvirke samspillet mellom Oddrun og Per. Ifølge Vedeler (2000) er dette en vanlig form for transkripsjon. Uttale valgte jeg også å nedskrive slik den forekom, da hovedpoenget med studiet er å studere en logopedes benyttelse av samspill under spesialundervisning av en elev med tale- og kommunikasjonsvanske. Det vokste underveis fram et spørsmål om å benytte det internasjonale fonetiske alfabets skriftform som kode- moment ved transkripsjon der det spesifikt ble øvet på artikulasjon, fordi det kunne se ut som at det ville skape en dypere forståelse av samspill hvis dette ble brakt inn i fortolkningene. Etter nærmere utprøving og betraktning fant jeg det ikke nødvendig å benytte det internasjonale fonetiske alfabetet. Der det forekom utfordringer for eleven å artikulere og dette ikke ble tydelig for leser, markerte jeg dette med understrekning av fonem, for eksempel /r/ eller /k/.

Nonverbalt språk har Burton og Dimbleby (1995 i Nyborg 2007) forklart som paraspråklige uttrykk og kroppsbevegelser. Jeg valgte å transkribere lyd og uttale ved paraspråk, men valgte ut de lyder og uttalemåter som syntes å ha betydning for konteksten. Det samme gjaldt for kroppsbevegelser og ansiktsmimikk. Paraspråklige former for lyduttrykk kan eksempelvis være uttrykk som ”hmm” eller ”aaa”, og vil bli registrert slik; (aaa). Tilsvarende former for kroppsbevegelser kan for eksempel være ”peking” eller ”smil”, og vil bli registrert slik; (smil) og (peker). En annen side ved paraspråk er variasjon ved lyd og uttale av ord, og eksempel på det er at emosjoner knyttes til uttale som eksempelvis latter, at enkeltlyd kan dras ut, variabel intonasjon, lydnivå og betoning kan variere, eller hastighet kan variere, og det kan forekomme tvetydige lyder. For å beholde en best mulig lesevennlig tekst ble dette registrert slik; (latter), (smil), (lys stemme), (hviskestemme), (rask tale) etc. Der det forekom naturlige pauser i tale, ble dette registrert slik; (.) eller (..). En prikk betyr kort pause, ca 0,5 sekund, og to prikker betyr litt lengre pause.

Jeg erfarte på grunn av arbeidsmengde nødvendigheten av å være nøktern ved valg av kode-momenter når det gjaldt registrering av samspillpraksis fra film til papir, slik at studien ikke skulle bli for omfattende for et masterstudium. På ulike steder i transkripsjonen ble det naturlig å beskrive handlingen som forekom. Dette står med skråstilt skrift for eksempel slik; (*hun ryddet bort boka*). Av og til forekom det at Per sa noe uforståelig. Dette ble da registrert slik jeg oppfattet å høre det som ble sagt, for eksempel slik; *siji* eller *fd*. Der setninger er stilt som spørsmål, vil det stå et spørsmålstegn bak.

4.8. Registrering av data ved hjelp av ICDPs samspilltema

For å kunne benytte ICDPs åtte samspilltema var det behov for en bearbeidelse av temaene. I tråd med Vedeler (2000) kan en slik klargjøring kunne betegnes som det å operasjonalisere samspilltemaene. Pavlovic (2005) har i sitt masterarbeid benyttet operasjonaliseringer av ICDPs samspilltema for å analysere samspill av lærer i skole, som det ble hensiktsmessig for meg å benytte (Pavlovic (2005)).

Videre vil hver av ICDPs åtte tema for samspill, tilpasset skolenivået, bli presentert og forklart. I tillegg presenteres de åtte samspilltemaenes operasjonaliseringer som ble benyttet til å registrere samspill i logopedisk undervisning av Per i filmklippene. Disse operasjonaliseringene er hentet og oversatt fra Pavlovics (2005) masterarbeid, med støtte fra Hundeide (2001,2007) og Tekle (2004).

4.8.1. Forklaring og presentasjon av ICDPs 8 samspilltema, og de utarbeidete operasjonaliseringer.

Samspilltema 1: Vis positive følelser

Forklaring av samspilltema 1:

Lærer viser at hun/han er interessert i eleven (kan være gruppe/ klasse) som person, at hun gir ansvarsfull omsorg for eleven, og at hun viser eleven at hun vil samarbeide og hjelpe eleven til å trives og lære i skolen, noe som er viktig for elevers tillit og følelse av trygghet. Lærer viser interesse for enkeltindividet som person og bestreber seg på å etablere et emosjonelt bånd med eleven gjennom å uttrykke at hun liker han/hun, viser at hun bryr seg om og aksepterer eleven, uavhengig av elevens individuelle behov eller ønsker, interesser, temperament, personlighet, evner og muligheter. Dette poenget er viktig fordi mange elever vil ikke forstå læreren på grunn av ordene hun velger å benytte, men på grunn av følelsene som læreren utstråler (Hundeide 2007, Pavlovic 2005).

Operasjonalisering av samspilltema 1:

- 1a: Læreren viser interesse for eleven som en person med individuelle kvaliteter.
- 1b: Læreren viser omsorg for eleven.
- 1c: Læreren viser hun vil samarbeide med eleven.
- 1d: Læreren viser at hun vil hjelpe eleven til både å trives og lære i skolen.

Samspilltema 2: Responder og følg elevens initiativ og signaler

Forklaring av samspilltema 2:

Læreren tilpasser sin arbeidsmåte i forhold til eleven og tolker og bekrefter elevens initiativ og individuelle læremåte i så høy grad som mulig. Læreren må være sensitiv for elevens ønsker, følelser, handlemåter og individuelle måte å lære på, verbalt og non- verbalt, videre innstille seg etter dette, for så å følge det den enkelte eleven er interessert i eller opptatt av. Det er viktig for elevens utvikling å bli fulgt i sine initiativ, og at eleven ikke alltid blir styrt inn i aktiviteter av andre (her læreren) (Hundeide 2007, Pavlovic 2005).

Operasjonalisering av samspilltema 2:

- 2a: Tilpass samarbeidet til eleven.
- 2b: Tilpass faglig arbeidsform til eleven.

2c: Følg elevens initiativ.

2d: Møt/ anerkjenn elevens individuelle væremåte.

Samspilltema 3: Ha en fortrolig og positiv personlig dialog; verbal og non- verbal emosjonell kommunikasjon

Forklaring av samspilltema 3:

Lærer lar sin undervisning være relatert til områder som eleven er interessert i, og inviterer eleven til å ta del i dialog om innholdet i undervisningstemaene som lærer presenterer. Dette for at eleven skal bli personlig involvert og motivert. Lærers måte å snakke på til eleven, er viktig for elevens sosiale og språklige utvikling (Hundeide 2007, Pavlovic 2005).

Operasjonalisering av samspilltema 3:

3a: Lærers instruksjoner relateres til det eleven er interessert i.

3b: Læreren inviterer eleven til deltagelse i dialog i overensstemmelse med presenterte tema.

3c: Læreren lar eleven være personlig involvert i undervisningen.

3d: Læreren lar eleven delta i det som det blir undervist i ved at eleven får fortelle om sine erfaringer og meninger.

Samspilltema 4: Gi ros og anerkjennelse

Forklaring av samspilltema 4:

Lærer gir ros til eleven og særlig når eleven bestreber seg på å samarbeide, følger lærers instruksjoner, og yter høy innsats ut fra egne evner. For at eleven skal utvikle normal selvtillit og initiativ, er det viktig at lærer får eleven til å føle seg verdsatt og kompetent, gjennom forklaringer på hvorfor noe er bra og fortjener ros. Det å uttrykke aksept, anerkjennelse og ros er grunnleggende for barnets sosiale og praktiske utvikling (Hundeide 2007, Pavlovic 2005).

Operasjonalisering av samspilltema 4:

4a: Gi ros og anerkjennelse til eleven når eleven gjør en innsats for å samarbeide, følger dine rettleddninger og bruker sine individuelle forutsetninger.

Samspilltema 5: Hjelp elevene med å samle sin oppmerksomhet

Forklaring av samspilltema 5:

Læreren må være sikker på å ha elevens fulle oppmerksomhet når hun underviser, veileder eller i øvrig arbeid med eleven. Delt oppmerksomhet og erfaring er forutsetning for kommunikasjon. Uten å ha gjensidig erfaring med ting eller forhold i ens omgivelser er det vanskelig å snakke eller kommunisere med hverandre. Læreren er en mediator som fokuserer elevens oppmerksomhet med tanke på å nå et mål, mot noe nytt å lære om som barnets oppmerksomhet kan rettes mot (Hundeide 2007, Pavlovic 2005).

Operasjonalisering av samspilltema 5:

5a: Læreren forsøker å oppnå elevens fulle oppmerksomhet.

5b: Læreren hjelper eleven å fokusere sin oppmerksomhet gjennom å få han motivert for det som skjer.

5c: Læreren hjelper eleven å fokusere sin oppmerksomhet gjennom å gjøre timen mer spennende eller attraktiv.

5d: Læreren hjelper eleven å fokusere sin oppmerksomhet ved benytte ulike læringsstrategier og klasseromsorganisering.

Samspilltema 6: Gi mening til elevenes opplevelser (påvirkning)

Forklaring av samspilltema 6:

Læreren gjør undervisningen meningsfull, ved å ha respekt til temaet hun snakker om, ved å demonstrere og forklare, og ved også å vise engasjement overfor stoffet hun underviser i. På denne måten vil læreren lede elevens forståelse mot at noe er mer viktig enn andre ting, for eksempel når det gjelder verdier, normer og tradisjoner. Emosjonell innlevelse hos lærer bidrar til å tydeliggjøre mening i handling og personlige erfaringer. Når lærer beskriver, navngir og demonstrerer følelser for eleven i en gjensidig delt erfaring, vil erfaringen skille seg ut og eleven vil huske det som noe viktig og meningsfylt (Hundeide 2007, Pavlovic 2005).

Operasjonalisering av samspilltema 6:

6a: Læreren viser personlig engasjement i stoffet hun underviser i.

6b: Læreren oppfordrer eleven til å verbalisere det de selv har erfart vedrørende undervisningsinnholdet.

6c: Læreren oppfordrer eleven til å sette ord på sine følelser ved disse erfaringer.

6d: Læreren benytter elevens erfaringer som et verktøy når hun underviser.

Samspilltema 7: Utdyp og gi forklaringer

Forklaring av samspilltema 7:

Læreren hjelper eleven å relatere innhold i det de jobber med til andre fag- og lærings- aktiviteter. Lærers holdning vil inspirere elevens nysgjerrighet og motivasjon for læring, gi forståelse og hjelpe eleven til å forme assosiasjoner, utvikle begreper og oppnå en mer helhetlig kunnskap og erfaring av den virkelige verden (Hundeide 2007, Pavlovic 2005).

Operasjonalisering av samspilltema 7:

7a: Læreren hjelper eleven med å finne assosiasjoner ut fra det de jobber med.

7b: Læreren hjelper eleven å knytte sammen innholdet i det han arbeider med på tvers av fagområder og faglige aktiviteter.

7c: Læreren forklarer detaljer og lar eleven stille spørsmål.

Samspilltema 8: Regulering**Forklaring av samspilltema 8:**

Hjelpe eleven(e) til en personlig og faglig tilpasning til skolens miljø og aktiviteter. Dette kan lærer bidra til gjennom en klar planlegging av aktivitetene og personlige, forutsigbare holdninger og reaksjonsmåter. Ved å la eleven bidra til planlegging av aktiviteter og gi forståelige forklaringer når noe ikke er mulig, oppnås større motivasjon til samarbeid. Forutsigbarhet er bedre enn stadige irettesettelser og forbud. Oppmuntre barnet til å stå ansikt til ansikt med utfordringer og oppgaver som er tilpasset aldersnivå og kapasitet og den virkelighet det vil møte når det vokser opp. La eleven venne seg på realistiske utfordringer, ved å gi støtte, hjelpe, forberede situasjoner og eller oppmuntre eleven underveis. Formidle kompetanse og ros når eleven oppnår de mål som er satt. Gi utfordringer der eleven kan følge sine egne initiativ og ideer, for å utvikle autonomi og selvstendig tenkning. La eleven utvikle og redegjøre for egne handlinger og ansvarlighet for egne handlinger i en dialogisk prosess hvor lærer og elev er likestilte partnere. Lær barnet å hjelpe når det er nødvendig (Hundeide 2001/2007, Pavlovic 2005).

Operasjonalisering av samspilltema 8:

8a: Læreren hjelper eleven til personlig tilpasning til skolens miljø og aktiviteter.

8b: Læreren har en klar planlegging av aktiviteter.

8c: Læreren har personlige og forutsigbare holdninger og reaksjonsmåter.

8d: Læreren lar eleven bidra til planlegging av aktiviteter og gi forståelige forklaringer når noe ikke er mulig.

8e: Fremme elevens mestring og handlekraft.

8f: Fremme moralsk bevissthet, pålitelighet og ansvarlighet.

(Hundeide 2001,2007, Pavlovic 2005, Tekle 2004).

4.9. Videre arbeid etter transkripsjon

Etter utført transkribering kopierte jeg alt transkriberingsmaterialet i åtte eksemplarer. Hvert hefte merket jeg med hvert sitt nummer ut fra nummeret i rekkefølgen i ICDP – programmets åtte tema for samspill. Deretter ble det enkelte samspilltema fortolket og registrert hver for seg. På denne måten ville jeg i størst mulig grad unngå at de enkelte temaene skulle bli påvirket av hverandre. Denne framgangsmåten ble valgt med bakgrunn i erfaringer fra tidligere Marte Meo- terapeutisk arbeid hvor jeg hadde erfart at ulike samspilltema ofte kan opptre samtidig ved samspillsekvenser. Siden merket jeg av all forekomst av samspill inn i transkripsjonene. Transkripsjonene inkluderte på denne måten alt registrert samspill. Jeg opplevde det som nyttig å kombinere transkripsjoner og filmsekvenser ved registrering av operasjonaliseringene, og måtte pendle mellom transkripsjoner, filmklipp, teori og

operasjonaliseringer. Operasjonaliseringer benyttet tilnærmet som ”brilleglass” for å fortolke og registrere samspill. Fortolkning og registrering ble preget av min kompetanse og mitt skjønn. Og her synes jeg det er viktig å nevne det Postholm framhevet om at det er forskeren med sin forståelsesramme som vil være det viktigste forskningsinstrumentet både før, under og etter forskningsprosessen. Forskeren tar med egne erfaringer og egne allerede fortolkede teorier inn i forskningsfeltet, som vil danne forståelsesrammen for analysene som startet opp med en gang forskeren entret settingen der forskningen skulle foregå (Merriam 2002 i Postholm 2005).

Resultatet kan betegnes som en analyse av hvordan logopeden fungerte med hensyn til benyttelse av samspill i lys av kontekst i situasjonen, og en analyse av fordeling av bruk av ICDPs samspilltema. Tilnæringsmåten ble valgt med bakgrunn i behov for et bredt kunnskapstilfang knyttet til å vurdere logopedens benyttelse av samspill i logopedisk undervisning av en elev.

Resultat inneholdt informasjon fra mange enheter, der det ble viktig å benytte en systematisk framstillingsmåte for å sammenligne enhetene (Thagaard 2006). Jeg så det nyttig å framstille resultatet av registreringene av samspill i en oversiktlig matrise for å skape en helhetlig forståelse av dataene i studiens resultatkapittel. I tillegg anså jeg det nyttig å eksemplifisere de enkelte samspilltema i en figur for å skape en oversikt over de foretatte fortolkninger (Thagaard 2006), og denne er vedlegg i appendix.

Underveis i registreringene av samspill dukket det opp noen utfordringer underveis. En av utfordringene var i forhold til kroppsspråket. Oddrun hadde mye uttrykksfullt kroppsspråk, og Per hadde noe stiv ansiktsmimikk, noe jeg opplevde hadde betydning i kommunikasjon og samspill og det var derfor viktig å få registrert. Jeg vurderte det slik at Oddrun benyttet tydelig ansiktsmimikk for å understreke det hun uttrykte verbalt og for å vise hvordan det bevegelsesmessig skulle utføres. Her var det naturlig å ha fokus mot ansiktsmimikk og gester og det ble naturlig å registrere skjønnsmessig ut fra kontekst. Ved registrering av noen operasjonaliseringer, eksempelvis 2c: *Følg elevens initiativ* ble jeg nødt til å lese mer teori og dobbeltsjekke registreringene.

Samspilltemaene hadde ulikt antall operasjonaliseringer, som kunne medføre at resultatet ble feil eller skjevt. For eksempel hadde samspilltema 4 bare en operasjonalisering, mens eksempelvis samspilltema1 og 2 hadde fire operasjonaliseringer hver. Samspilltema med flere operasjonaliseringer ble noen steder registrert flere ganger gjennom ulike operasjonaliseringer

for samme samspilltema. Her valgte jeg å telle alle registreringer først, for så å telle kun en samlet registrering for det enkelte samspilltemaet. Det ble valgt ut den operasjonaliseringen som virket å være mest framtrødende i kontekst. I resultatkapittelet presenteres en matrise som illustrerer registreringenes sluttsum før og etter denne bearbeidingsprosessen.

Transkripsjonene som er vedlegg i appendix inneholder alle registrerte operasjonaliseringer.

Jeg vurderte det slik at operasjonalisering 8a, 8b og 8c, avspeilet i svært høy grad logopedens generelle væremåte i de utvalgte filmklipp, og at sluttsummen på operasjonalisering 8a, 8b og 8c representerte et urettferdig lavt tall i forhold til sluttsummene på de andre operasjonaliseringene. Skulle denne studiens resultat få best mulig relevans i praksisfeltet kunne det derfor blitt utført en omregning av tallene, noe jeg etter overveininger utelot av hensyn til studiens omfang og usikre kvalitetsvurderinger omkring slike beregninger.

5. RESULTAT OG DRØFTING

Målet i denne studien har vært å se på en logopeds benyttelse av samspill ved logopedisk undervisning av en elev med tale- og kommunikasjonsvansker, med problemstillingen: *Hvilke samspillkvaliteter kommer til uttrykk i interaksjonssekvenser mellom en logoped og en elev med tale- og kommunikasjonsvansker, forårsaket av verbal og oral dyspraksi, i logopedisk ene- undervisning?* Studien har bygget på humanistiske teorier om kommunikasjon og samspill, utviklet av Rommetveit (1972) og Bråten (2007, 2009). I arbeidet er det i tillegg benyttet utvalgt del av *International Child Development Programmes* (ICDP), som også er humanistisk forankret. Jeg valgte ut den delen av ICDP-programmet som omhandler de tre dialoger bestående av åtte tema for samspill. Samspilltemaene ble operasjonalisert og benyttet i undersøkelse og registrering av samspill i logopedisk undervisning av et barn med tale- og kommunikasjonsvansker.

Jeg vil være varsom med å trekke bastante konklusjoner fordi studien omhandler kun ett kasus med observasjoner fra til sammen 10 minutter film, og fordi det er begrenset med tidligere forskning som kan bekrefte resultatet (Postholm 2005, Thagaard 2006). Først presenteres en matrise over forekomst av de registrerte operasjonaliseringer og det prosentfordelte sluttresultatet av registrert forekomst av ICDPs åtte samspilltema. Deretter en figur som illustrerer prosentvis fordeling av registrert forekomst av de åtte samspilltema, og til sist fortolkninger og drøftinger av resultatet.

5.1. Forekomst av ICDPs åtte samspilltema

5.1.1. Matrise med oversikt over forekomst av registreringer av operasjoniseringer og samspilltema.

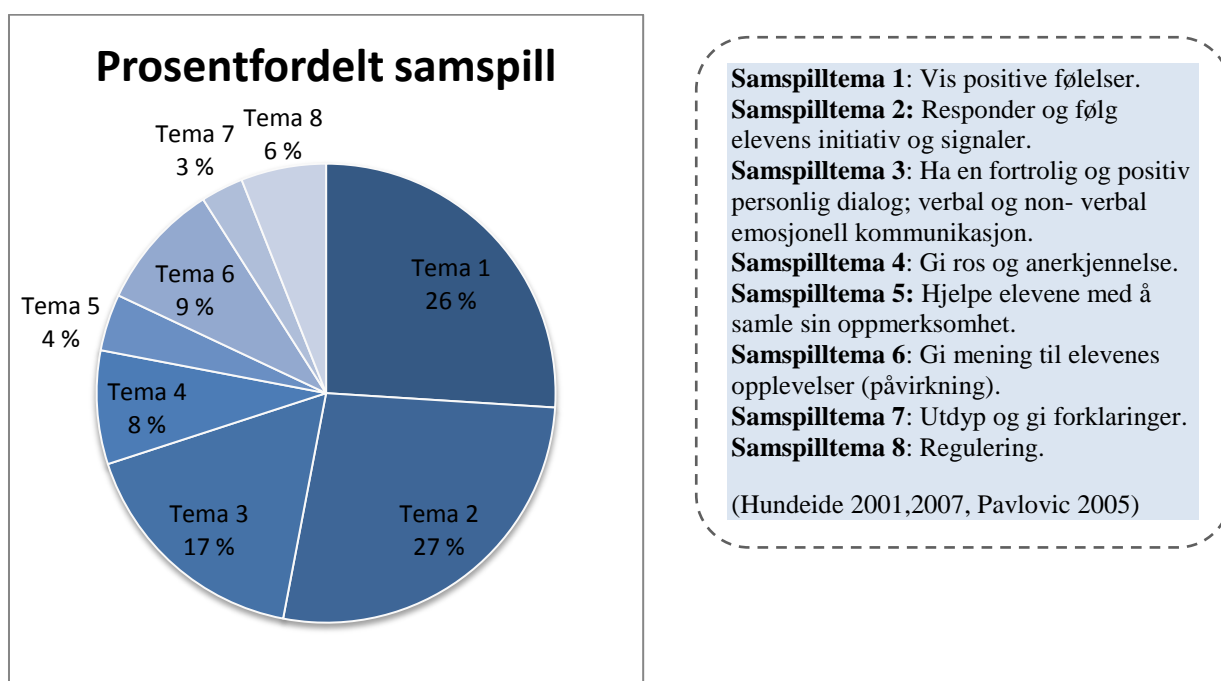
Tabell 1: Samlet antall registreringer av operasjoniseringer av logopedens benyttelse av ICDPs åtte samspilltema, presentert enkeltvis og prosentvis:

Operasjonisering	Antall registrert	Sluttsum antall registrerte operasjoniseringer pr samspilltema	Omregning av antall registrerte operasjoniseringer pr samspilltema	Prosentfordeling av samspilltema etter omregning
1a	49	257	106	26,4
1b	83			
1c	55			
1d	70			
2a	190	393	110	27,4
2b	77			
2c	85			
2d	41			
3a	17	116	69	17,2
3b	37			
3c	30			
3d	32			
4a	33	33	33	8,2
5a	4	18	16	4,0
5b	4			
5c	2			
5d	8			
6a	28	42	35	8,7
6b	7			
6c	1			
6d	6			
7a	7	9	10	2,5
7b	3			
7c	0			
8a	0	24	23	5,7
8b	0			
8c	0			
8d	0			
8e	22			
8f	2			
Sum	892	892	402	100,0

Fremgangsmåte for omregning av antall registreringer pr samspilltema (kolonne fire) er forklart i avsnitt 4.9. Kolonne fem (siste kolonne mot høyre) regnes som resultat i studien, og her tydet det på at samtlige av ICDPs samspilltema ble registrert i de utvalgte filmklipp, og det så ut til at samspilltema 1 og 2 var dominerende og tema 3 forekom i middels grad, og resterende samspilltema i mindre grad.

5.1.2. Illustrasjon av resultatets prosentfordelte forekomst av ICDPs samspilltema.

Tabell 2: Resultatets forekomst av ICDPs samspilltema, illustrert i prosentvis fordeling:



Alle av ICDPs samspillkvaliteter kom til uttrykk i interaksjonssekvensene mellom Oddrun og Per, men de varierte i prosentvis forekomst. Samspilltema 1 og 2 forekom i høy grad, og samspilltema 3 forekom i middels høy grad. De øvrige samspilltema forekom i lavere grad.

5.2. Presentasjon og drøfting av ICDPs 8 samspilltema med høy og middels høy prosentvis forekomst

De samspilltemaene som hadde høy (1,2) og middels høy (3) prosentvis forekomst vil videre presenteres og drøftes. Det ville vært interessant å gjøre en presentasjon og drøfting også av samspilltemaene med lavere forekomst med utgangspunkt i at de åtte samspilltema

representerer kvaliteter i samspillet en antar vil være avgjørende for barnets helhetlige utvikling (Hundeide 2001, 2007). De samspilltema med lav prosentvis forekomst vil ikke bli prioritert ved denne anledning på grunn av tidsbruk og omfang ved masterarbeidet, men også med bakgrunn i problemstillingens underspørsmål; Påvirket tale- og kommunikasjonsvansker i form av verbal og oral dyspraksi samspillet mellom elev og logoped på en spesifikk måte? Og her vil samspilltema med høy forekomst være spesielt interessante.

5.2.1. ICDPs samspilltema 1: Vis positive følelser.

Samspilltema	Operasjonaliseringer	Eksempler fra empiri
1: Vis positive følelser.	<p>1a: Læreren viser interesse for eleven som en person med individuelle kvaliteter.</p> <p>1b: Læreren viser omsorg for eleven.</p> <p>1c: Læreren viser hun vil samarbeide med eleven.</p> <p>1d: Læreren viser at hun vil hjelpe eleven til både å trives og lære i skolen.</p>	<p>(D9): <i>(Per og Oddrun samarbeider om å organisere et spill som de skal spille (1c)</i> <i>O: /vi tar de spælle vi spælt i går tænke æ/ (1a,1d)</i> <i>P: /næhi/ (uttaler med innpust) (tar en bunke kort fra Oddruns saker og gjemmer de. Oddrun ser det ikke)</i> <i>O:/hvis de e her da/ (leter)</i> <i>P: (setter seg på kortbunken) /lita pølse/ (snakker lavt)</i> <i>O: (legger spillet på bordet)</i> <i>P:/lita pølse/ (ser med forventning mot O)</i> <i>O: (leter etter kortbunken som Per har gjemt) /itur/ (1b,1d).</i> <i>P: /din tur/ (legger kortene på bordet) (smiler)</i> <i>O: /itur (..)der har du dæm ja, du har gjømt dæm du din luring/ (blid lys stemme)(smiler) (1a,1b,1c,1d)</i></p>

Per og Oddrun satt mot hverandre ansikt til ansikt, med et bord mellom seg, der de hadde god oversikt over hverandres verbale og nonverbale uttrykk underveis i kommunikasjon og samspill. Under dialogsekvens 9 samarbeidet Per og Oddrun om å organisere et spill som de etterpå skulle spille. ”Vi tar det spillet vi spilte i går” sa Oddrun mens hun ordnet med det praktiske. Per svarte her: ”næhi”. Så prøvde Per å lure Oddrun ved å gjemme en kortbunke som tilhørte spillet, noe Oddrun ikke oppfattet. Det at Per svarte ”næih” når Oddrun sa de skulle spille spillet de spilte i går, har jeg tolket som at Per likte å finne på litt ablegøyer – og som han var trygg på at det ikke ville komme negative reaksjoner på fra Oddrun. Jeg har ikke tolket denne reaksjonen som at Per var negativ overfor det foreslåtte spillet, med bakgrunn i fortolkning av kontekst som dialogsekvens 9 alene ikke illustrerte så godt. Oddrun begynte å lete etter kortene. Per lot som ingenting, og begynte å si ”lita pølse”, og så forventningsfullt mot Oddrun, som svarte ”itur”¹⁹ mens hun her lette etter kortene. Deretter tok Per fram

¹⁹ ”ordet” er et tulle- og lekeord som ikke har en egen egentlig mening

kortene og la de på bordet, og sa ”din tur”. Med blid lys stemme sa Oddrun ”du ha gjømt dæm du din luring”.

1a: Oddrun viste interesse for Per som en person med individuelle kvaliteter ved; se på han, smile til han, å tilby et spill han kjente til og som hun visste at han likte.

1b: Oddrun viste omsorg gjennom; å ha ansikt til ansikt- kontakt, smile til han, snakke med vennlig stemme.

1c : Oddrun viste at hun ville samarbeide ved å; svare Per med ”itur”,- ”lita pølse”, som egentlig ikke var en uttalelse som var en del av det å forberede spillaktiviteten, ved å smile til han, ved å se på han, være vendt mot han og ha et åpent ansikt, og ved å snakke med vennlig stemme.

1d: Oddrun viste Per at hun ville hjelpe han med å trives og lære i skolen ved; å aktivt oppstarte dialog med Per selv om Per ikke snakket til henne først, og ved å reagere positivt på at Per lurte henne, ved å smile til han, ha et åpent ansikt, være vendt mot han, og ved å snakke til han med vennlig stemme.

Diskusjon: Jeg valgte å se operasjonaliseringene til samspilltema 1 under ett. Beskrivelsene og fortolkningene av operasjonaliseringene av samspilltema 1 viser at operasjonaliseringene går noe over i hverandre, særlig med tanke på kroppsbevegelser og ansiktsmimikk. Jeg synes det passer godt å beskrive Oddruns handlinger ut fra det perspektivet at hennes orienteringssentrum og perspektiv var sentrert i Per, og at Oddruns handlinger førte til at Pers orienteringssentrum ble orientert mot Oddruns handlinger (Bråten 2007, 2009). Dette vil jeg knytte til Bråtens (op.cit) omtale av ”altersentrisk deltagelse”, som han forklarer som en medfødt evne til å oppleve hva en annen opplever, uten at en er oppmerksom på det. Dette er en opplevelsesakt som er ufrivillig, ens orienteringssentrum og perspektiv er på et vis sentret i den andre, hvor man deltar i den andres opplevelse. Videre beskriver Bråten dette som menneskets grunnleggende intersubjektive evne som muliggjør imitering, empati, sympati, følelsesmessig smitte og identifisering (op.cit). Samspilltema 1 omhandler å vise positive følelser overfor barnet, og det vil her være naturlig å trekke inn det Bråten (2007, 2009) omtaler som ”vitalitetskonturer” og ”affektiv avstemming”, som han hevder er nært knyttet til altersentrisk deltagelse. Kort repetert betyr ”Affektiv avstemming” å oppleve hva som følelsesmessig ledsager utøvelsen av handlingen hos den som blir iaktatt (Bråten 2007, 2009). ”Vitalitetskontur” er det dynamiske forløp av følelsesmessige tilstandsendringer under subjektive opplevelser (Damasio 1996 i Bråten 2009). Bråten forklarte at altersentrisk delaktighet åpner for intersubjektive opplevelser av vitalitetskonturer tilknyttet handlingen

hos den som iakttas (Bråten 2009) (se nærmere omtale i studiens teori). Altså, den medfødte evne til altersentrisk delaktighet fører til at Oddrun opplever hva Per opplever og dette åpner for deltagende opplevelse av det følelsesmessige hos Per og deltagende opplevelse av hennes følelsesmessige tilstandsendringer. Det samme vil motsatt gjelde for Per også. Dette kan en kjenne igjen i trinn 1 i ”den kommunikative utviklingstrapp” (Bråten 2007, 2009).

5.2.2. ICDPs samspilltema 2: Responder og følg elevens initiativ og signaler.

Samspilltema	Operasjonaliseringer	Eksempler fra empiri
2: Responder og følg elevens initiativ og signaler.	<p>2a: Tilpass samarbeidet til eleven.</p> <p>2b: Tilpass faglig arbeidsform til eleven.</p> <p>2c: Følg elevens initiativ.</p> <p>2d: Møt/ anerkjenn elevens individuelle væremåte.</p>	<p>D5: <i>P: (ser i boka)/(peker i boka)/der e å en sånn/ (=start av ny dialog)</i> <i>O: /mm de e de (2a,2b,2c,2d)</i> <i>P:(leser i boka:)/de ær ikke så mange utlendinger ee flyktninger som har funnet veien til island/</i> <i>O:(følger leseteksten med finger) /bra/(2a,2b,2c,2d)</i> <i>P: (leser i boka:/selv om vi er et lite folk me en stålt og gammel historie har_ (vanskelig å uttale r)vi kommet dete detere på verden/</i> <i>O:/m m(.) det orde tar vi ein gång te/ (peker på ordet) (2a,2b,2c,2d)</i> <i>P: /dettere (.) dettere/</i> <i>O: /ka heite den lyden som e først/(2a,2b)</i> <i>P: /teterere/</i> <i>O: /ja/(2a,2b,2c)</i> <i>P: /teterere/</i> <i>O: /t/(fremhevet oralt bevegelsesmønster) (2a,2b)</i> <i>P: /t (.) teterere/</i> <i>O: /tettere ja (tydeliggjorte lyd og kropps- og ansiktsbevegelser ved uttale av ordet)bra/ (2a,2b,2c,2d)</i></p>

Under dialogsekvens 5 leser Per høyt fra tekst, der målet med aktiviteten er å øve uttale av ”t” i forbindelse med lesing av ord.

2a: Oddrun tilpasset sitt samarbeid til Per gjennom: å respondere i form av å si ord, og gjennom blick og nikk, lyder som ”m-m”, gjentakelse av ord som Per har øvet på på en tydelig måte med både verbalt språk, kroppsspråk og ansiktsmimikk, peke i teksten der Per leste.

2b: Oddrun tilpasset faglig arbeidsform til Per her ved: å arbeide en til en i undervisningen, ved å sitte rett overfor hverandre ansikt til ansikt, benytte lesing som blir naturlig for Per som vinkling til trening av uttale av for eksempel lyder som ”t” og ”r”. Hun gav tilbakemelding om Pers utførelse av oralmotorikk og artikulasjon ved selv å gjenta ordet ”tettere” og ved å tydeliggjøre egen utførelse med å benytte kroppsspråk og ansiktsmimikk.

2c: Oddrun fulgte Pers initiativ ved: blikkontakt, ved å gi kontinuerlig tilbakemelding til Per etter hvert som han leste og øvde på å uttale ord. Oddrun forholdt seg til Per på en slik måte at Pers øving av uttale i ord gjennom lesing i dialogsekvens 5 fungerer som en naturlig dialog eller samtale mellom de to.

2d: Oddrun møtte Pers væremåte her ved: å anerkjenne innholdet i det Per sa, positiv bekreftelse av Pers ytringer, og ved å ikke direkte rette på feil uttale.

Diskusjon: Beskrivelsene og fortolkningene av operasjonaliseringene går her noe over i hverandre når det gjelder kroppsbevegelser og ansiktsmimikk. Operasjonalisering 2a: *”Tilpass samarbeidet til eleven”* viste 190 registreringer, dobbelt så høyt tall som neste operasjonalisering som var 2c med 85, altså tydet 2a på å være en operasjonalisering som forekom i veldig høy grad i empiri.

”Altersentrisk deltagelse” som er drøftet under samspilltema 1, er knyttet til den medfødte evnen til ”altersentrisk persepsjon”²⁰ ifølge Bråten (2009). Ovenfor så man at Oddrun hjalp Per ved å gjenta ord han øvde på. Hun gjentok ordene på en tydelig måte og ved hjelp av kroppsspråk, ansiktsmimikk og ved tydelig artikulering og å framheve orale bevegelser. En si Oddrun benyttet altersentrisk deltagelse og allosentrisk persepsjon i samspill med Per og at hun framhevet benyttelsen av allosentrisk persepsjon. Motsatt benyttet Per de samme egenskapene i samspill med Oddrun, men at Oddruns framhevede benyttelse av allosentrisk persepsjon kanskje var støtte for Per.

Bråten forklarte videre at ”altersentrisk deltakelse” understøttes av forskning om speilnevroner (Damasio 1996 i Bråten 2009). Speilnevroner antas å være et medfødt nevronalt speilsystem i menneskehjernen, der aktivitet blir utløst som delaktig avspeiling hos den som ser en annen utføre noe og med de musklene med tilhørende motor- nevroner, som den iaktatte anvender i handling, er de samme som delvis blir aktivisert hos iakttageren (op.cit). Kanskje kan dette bli knyttet til Pers diagnose som er oral og verbal dyspraksi, en tilstand som innebærer en medfødt nevrologisk forårsaket svakhet i taleplanlegging og programmering av oralmotoriske og artikulatiske sekvenser, altså vansker med oral- motorikk og artikulering (McAllister 2008). Dyspraksi er nærmere beskrevet i kapittel 2. En kan forstå dette som at Oddrun utfører en modellhandling overfor Per, der Per deltar altersentrisk i Oddruns modellhandling, og at dette gir Per stimulans til deltagende speiling og til aktivering av

²⁰ ”Altersentrisk persepsjon” kort fortalt betyr sanseopplevelse av egne kroppsbevegelser og egen posisjon (Bråten 2009)

handling i delvis de samme motor- nevroner som Oddrun aktiviserer. Dette kan en kjenne igjen i trinn 1 i ”kommunikativ utviklingstrapp” (Bråten 2009).

5.2.3. ICDPs samspilltema 3: Ha en fortrolig og positiv personlig dialog; verbal og nonverbal emosjonell kommunikasjon.

Samspilltema	Operasjonalisering	Eksempler fra empiri
3: Ha en fortrolig og positiv personlig dialog; verbal og nonverbal emosjonell kommunikasjon.	<p>3a: Lærers instruksjoner relateres til det eleven er interessert i.</p> <p>3b: Læreren inviterer eleven til deltagelse i dialog i overensstemmelse med presenterte tema.</p> <p>3c: Læreren lar eleven være personlig involvert i undervisningen.</p> <p>3d: Læreren lar eleven delta i det som det blir undervist i ved at eleven får fortelle om sine erfaringer og meninger.</p>	<p>D14: <i>P: (trekker et kort. Leser høyt) /bruker du kjevle/ (spørsmål) (Per legger ned kortet)</i> <i>O: /kan du les en gång te? Æ hørt itj så godt/ (Vender øret mot P) (3b)</i> <i>P: /bruker du kjevle/ (vanskelig for Per å artikulere” kjevle”)(Per banker fingre i bordet)</i> <i>O: (avventer(..) (3b)</i> <i>P:/ bruker du kjevle/</i> <i>O: /de bruke æ vet du/ (smiler)(trykk på de)(3b)</i> <i>(De to ser på hverandre)</i> <i>P:/ æ å/</i> <i>O: /du å ?/ (spørsmål) (3d)</i> <i>P: /ja, ska bruk når æ bake bolle/</i> <i>O: /kjevle du bolla å no du da/ (vennlig stemme) (3d)</i> <i>P:/ ja/</i> <i>O:/ flatbolla/ (ser avventende på P) (3c)</i> <i>P: /nei, æ mene pizza/</i> <i>O:/ pizza (.) kanelbolla kanskje, da kjevle du/ (ser på Per) (3c)</i> <i>P:/ja/ (.....)</i></p>

Per og Oddrun var i gang med å spille et kortspill der de trakk et kort annenhver gang. Kommunikasjonen var preget av gjensidig interesse som ble formidlet gjennom både ansiktsmimikk, kroppsspråk og talespråk. Per trakk et kort og leste høyt fra kortet. Oddrun ba han gjenta, og sa at hun ikke hørte så godt, og vendte øret mot Per. Per gjentok ”kjevle”, et ord som var vanskelig å si korrekt, Per banket her med fingre mot bordet, kanskje ubevisst fordi det var vanskelig å uttale ordet. Oddrun avventet uten å si noe. Per sa ”bruker du kjevle”. Oddrun sa at det kunne hun. De to så på hverandre, og Per sa at det kunne han også. ”Du og”? Spurte Oddrun Per. Dette førte til at Per fortalte at han brukte kjevle når han bakte boller, uten å selv oppfatte at han sa feil. Oddrun prøvde å oppklare det Per sa ved å si ”kjevle du bolla å du no da?” ”Ja” svarte Per, og oppfattet heller ikke her at det ble feil bruk av ordet. Jeg har fortolket dette slik at Per var opptatt av å uttale korrekt at han mistet tilstrekkelig fokus mot å bruke ordet riktig. Oddrun sa ”flatbolla?” Her hørte Per at eget utsagn ble feil,

og rettet til pizza. ”Pizza” bekreftet Oddrun. Oddrun foreslo om det ikke var kanelboller som kunne kjevles. ”Ja” bekreftet Per. Oddrun sa at det hadde de gjort. ”Ja” sa Per. Det egentlige treningsmålet her var ”kj”-lyden i seg selv, og at Per benyttet ”kj”-lyden i samtale med Oddrun.

Operasjonalisering **3a** hadde lav prosentvis forekomst og ble ikke tatt med her.

3b: Oddrun inviterte Per til deltagelse i dialog i overensstemmelse med Oddruns presenterte tema både ved: direkte oppfordring og ved å si ”*kan du les en gång te? Æ hørt itj så godt*”. Oddrun vendte øret mot Per og utnyttet eget kroppsspråk for å vise at hun ville Per skulle lese det samme en gang til. Lenger ned i dialogsekvensen oppfordret Oddrun Per til å fortelle om ”kjevle” samtidig som ”kjevle” var et øveord.

3c: Oddrun lot Per være personlig involvert i undervisningen ved: å åpne for at Per fikk komme med konkrete forslag ut fra egen erfaringsbakgrunn, der Per foreslo at man kan ”*bake bolle*”. Oddrun benyttet videre Pers bakeforslag som samtaleemne videre i dialogsekvensen.

3d: Oddrun lot Per delta i det som det blir undervist i ved: å la han fortelle om sine erfaringer og meninger. Først sa Oddrun at hun brukte kjevle og åpnet for at Per kunne fortelle, der Per svarte og sa at han også brukte kjevle. Videre fulgte en dialog om hva man kan bake med kjevle med bakgrunn i Pers erfaringer med kjevling.

Diskusjon: Jeg har valgt å se operasjonalisering 3b, 3c og 3d til samspilltema 3 under ett. Bråten (2009) omtalte objektorientert oppmerksomhetskontakt med intensjonal og emosjonell henvisning til gjenstander for felles oppmerksomhet og følelsesmessig fargelegging i trinn 2 i ”kommunikativ utviklingstrapp”. Under dialogsekvensen var det en målsetting at Per skulle øve konsonantforbindelsen ”kj” via ordet ”kjevle”. Øving av lydforbindelsen og ordet vil jeg knytte til ”intensjonal henvisning til gjenstand”, at ordet ble en form for tenkt gjenstand. Oddruns positive og entusiastiske væremåte vil jeg her knytte til at hun intensjonelt og emosjonelt henviste til ”treningsordene”, som i denne sammenheng ble ”gjenstander” for felles oppmerksomhet og følelsesmessig fargelegging. Dette åpner for meningstilskrivelse gjennom delaktig innlevelse i den andres objekthandtering som innbyr til gjendanning av handlingen og senere av ledsagende tale (op.cit). Oddruns innlevelse i Pers artikulasjonsøving av ord skapte en større mening for Per i hans øvingsarbeid, som medførte at Per fortsatte øving av ”kj” via ordet ”kjevle”.

Oddrun og Per kjente hverandre godt og Oddrun kjente til en del erfaringer og interesser Per hadde fra før. Oddrun og Pers historikk medvirket til at de kunne ha en meningsfylt

samtaleutfoldelse og at både Oddrun og Per kunne ha førstehånds forståelse av dialogpartneren mening i kraft av felles symbolverden (talespråk kombinert med kroppsspråk, mimikk, lyder) og delaktighet i hverandres talehandlinger som om den andre selv var medforfatter slik det står beskrevet på trinn 3a i den kommunikative utviklingstrapp (Bråten 2007, 2009). Vil her relatere til Rommetveits (1972) beskrivelse av de usagde føresetnader.

Samspilltema 3 fanget opp Pers innspill, i form av verbale uttrykk med et språklig innhold, i kommunikasjon og samspill mellom han og Oddrun. Dermed ble det relevant å knytte samspilltema 3 til Rommetveits (1972) omtale av det at selve språkhandlingen etablerer et intersubjektivt og entydig ”nå”. Han framhevet at det å fastsette et presist punkt for kronologisk tid, sted og navn på taler og tilhører, vil være å observere kommunikasjonshandlingen og kommunikasjonsintensjonen utenfra (ibid). Det intersubjektivt etablerte ”nå”- et har en forankring i kronologisk tid, men det får sitt innhold og utstrekning fra blant annet det emnet taler og tilhører er opptatt av.

5.2.4. Oppsummering av studiens hovedproblemstilling

Resultatet tydet på høy prosentvis forekomst av samspilltema 1 og 2, og middels høy prosentvis forekomst av samspilltema 3.

Blant de tre samspilltemaene utpekte samspilltema 2 seg og særlig operasjonalisering 2a. 2a omhandlet hvordan Oddrun tilpasset sitt samarbeid til Per, og det vil her være viktig å huske at kontekst er en øve- situasjon og at Per øvde på å si lyder ved å si utvalgte ord. Oddrun gjentok ofte ord Per nettopp hadde sagt og ved disse gjentakelsene var Oddrun tydelig i sin kommunikasjon og hun benyttet verbalt språk, kroppsspråk og ansiktsmimikk.

De tre samspilltemaene var slik jeg fortolket det relevante å se i lys av Rommetveits (1972) beskrivelse av at budskap kan formidles uten tale, som for eksempel via å peke eller å vise ansiktsuttrykk der poenget er at informasjon formidles. Han beskrev at muntlig tale og språklyder som medium i menneskelige kommunikasjonshandlinger er innfelt i en ramme av tid, sted, taler og tilhører. Det samme gjelder beskrivelsen om de subtile og innfløkte usagde føresetnader ved en ytring.

Bråtens (2009) teori var relevant i tilknytning til samspilltema 1, 2 og 3, der jeg trakk fram temaene altersentrisk deltagelse, delaktig avspeiling, allosentrisk persepsjon, affektiv avstemming og vitalitetskonturer objektorientert oppmerksomhetskontakt med intensjonal og

emosjonell henvisning til gjenstander for felles oppmerksomhet og følelsesmessig fargelegging.

5.3. Hadde elevens diagnose betydning for samspillet?

Underspørsmålet i studien tar opp dette med spørsmålet; Påvirket *tale- og kommunikasjonsvansker i form av verbal og oral dyspraksi samspillet på en spesifikk måte?* Teorien om dyspraksi beskrev at denne vansken er medfødt og at det er problemer med oral og verbal dyspraksi.

ICDPs samspilltema som fokusspørsmål i undersøkelsen er utformet slik at det er mest fokus mot hva den voksne gjør i samspillet med eleven. I et slikt perspektiv synes jeg det er viktig å huske på hva Rommetveit (1972) beskrev, det at det er to mennesker som deltar i kommunikasjonshandlingen, som forutsetninger for hverandre, og de er to instanser som utfyller hverandre.

Pers vansker er i avsnitt om begrepsavklaringer beskrevet som vansker med sensomotorisk planlegging av taleproduksjon. Tidligere under drøftinger ble det beskrevet allosentrisk persepsjon og delaktig avspeiling. Kanskje kunne det være slik at evne til "Allosentrisk persepsjon" i samspill var negativt påvirket av Pers evne til sensomotorisk planlegging av taleproduksjon. Og at Pers vansker med sensomotorisk planlegging av taleproduksjon påvirket negativt hans evne til delaktig avspeiling i samspill. Både allosentrisk persepsjon og delaktig avspeiling er elementer i samspill som har motoriske faktorer i seg, og det er mulighet for at dette hos Per er påvirket av hans reduserte evne til sensomotorisk planlegging ved taleproduksjon.

"Allosentrisk deltagelse", vitalitetskonturer" og "affektiv avstemming", var også "elementer" det tydet på at Oddrun benyttet i høy grad i samspillet med Per. Det kan tenkes det har sammenheng med at disse områdene er tett tilknyttet "Allosentrisk persepsjon" og "Delaktig avspeiling" (Bråten 2009).

"Meningstilskrivelse gjennom delaktig innlevelse i den andres objekthandtering" (Bråten 2009) i samspill benyttet Oddrun i middels høy grad, og dette vil jeg knytte til Pers diagnose fordi det var forbedring av tale- og kommunikasjonsferdigheter som var målet med logopedtimene, og bruk av denne "ferdigheten" i samspillet tydet på å skape mer øving hos Per, slik jeg fortolket det.

”Førstehånds forståelse av dialogpartnerens mening i kraft av felles symbolverden (Bråten 2009) var også et ”element” i samspill Oddrun benyttet i middels høy grad, som jeg vil knytte til Pers diagnose på den måte at de på grunn av hans diagnose har møttes mange ganger over flere år og at de dermed kjente hverandre godt, noe som bidro til at Oddrun bedre kunne forstå hva Per forsøkte å uttrykke og at hun dermed kunne være mer delaktig i hans talehandlinger som om hun var medforfatter (op.cit).

5.3.1. Oppsummering av underspørsmål.

Som oppsummering vil jeg si at både allosentrisk persepsjon og delaktig avspeiling er elementer i samspill som har motoriske faktorer i seg, og det er mulighet for at dette hos Per er påvirket av Pers reduserte evne til sensomotorisk planlegging ved taleproduksjon. På grunn av Pers vansker med verbal og oral dyspraksi var hans kommunikative utvikling ikke tilsvarende som en ville se hos jevnaldrende barn, og det er grunn til å tro at Pers ståsted i kommunikativ utvikling vil være årsak til at Oddrun benyttet høy grad av samspilltema 1 og 2, og middels grad av samspilltema 3.

5.4. Kvalitet i studien

Studiens troverdighet kan knyttes til kvaliteten av den informasjonen studien baserer seg på (Thagaard 2006). Det er forsøkt på en så grundig måte som mulig å redegjøre for den teori og kunnskap avhandlingen bygger på. Forskningsprosessen er dokumentert ved at prosedyrer for datainnsamling og kriterier for valg av kasus og filmklipp er beskrevet, og transkripsjonene er vedlegg 1 i appendix. Mine fortolkninger gjennom operasjonaliseringer av empiri er beskrevet i resultatet. De ulike registreringene av operasjonaliseringer er skrevet inn i transkripsjonene og er vedlegg i appendix. Bruk av film har gitt meg mulighet for å utvikle mer uavhengige data (op.cit) der observasjonene kunne studeres om igjen mange ganger, både ved transkripsjon, fortolkning og ved registrering av samspill.

Studiens troverdighet kan videre knyttes til hvordan jeg anvendte og videreutviklet informasjonen fra felten (Thagaard 2006). Utvalgte filmklipp ble transkribert av meg selv. Utarbeidede operasjonaliseringer av samspilltema ble benyttet som ”brilleglass” til fortolkning og registrering av samspill. For å fortolke og registrere logopedens benyttelse av samspill benyttet jeg i tillegg eget skjønn og kompetanse som en fortykkelse av ”brilleglassene”.

Studiens troverdighet kan knyttes til at min relasjon til logopeden i studiens sosiale enhet utviklet seg i løpet av studien, og relasjonens status vil sannsynligvis ha betydning for mine fortolkninger underveis og for slutninger tilknyttet studiens resultat (Thagaard 2006).

Det vil uansett være noe usikkert om jeg som forsker tross kunnskap innen logopedi og Marte meo- terapi, og tross bruk av film som datainnsamlingsmetode der jeg har mulighet for å studere filmklipp så mange ganger jeg vil, har oppfattet det fulle og hele av logopedens og elevens "felles verden av usagte forutsetninger" (Rommetveit 1972) som har forankring i et gitt "her", "nå" og "vi" (Rommetveit 1972), og videre den betydning dette vil ha for min analyse av samspill og for studiens resultat. Motsatt finnes det mulighet for at min kunnskap kan være en del av den sosiale enhets "felles verden av usagte forutsetninger" og dermed være vanskelig for meg som forsker å være fullstendig bevisst (Fettermann 1998 i Postholm 2005).

For å kunne danne seg en mening om overførbarhet av empiriske undersøkelser må konteksten som studeres analyseres ifølge Kleven (2002 i Nyborg 2007). I denne studien har jeg beskrevet kriterier for valg av den sosiale enhet og filmsekvenser. Det er gjort beskrivelser av logoped, elev og elevens vansker, og forskningsarenaen der den logopediske undervisningen foregikk. I resultatet er det beskrevet 2 eksempler på fortolkning av de enkelte operasjonaliseringene. På grunnlag av disse vurderinger kan andre ta stilling til ulikheter og likheter mellom konteksten der studien fant sted og konteksten man ønsker å anvende resultatene, enten det er forskning eller det er i praksisfeltet.

Generaliserbarhet av studiens resultat kan knyttes til valg av den sosiale enhet. Valget av logoped ble gjort med bakgrunn i at hun hadde god logopedisk kompetanse, og at eleven i studien har vist positiv utvikling for sine dyspraksi- vansker i løpet av femårs-perioden den logopediske undervisningen har foregått.

Å gjenta dette studiet på en eksakt måte på et senere tidspunkt vil sannsynligvis ikke være mulig 100 prosent. En årsak til dette vil være at de benyttede filmklippene vil etter avtale være makulert etter endt studie. En annen årsak vil være som Thagaard (2006) har beskrevet at situasjoner vil aldri være like, menneskene som studeres vil endre seg, relasjonen mellom forsker og informant vil være tilknyttet den spesifikke undersøkelsessituasjon (op.cit). Men det vil være mulig å gjenta et lignende studie ettersom det både er redegjort for studiens kunnskapsgrunnlag, og at det er benyttet operasjonaliserte samspilltema.

Ut fra en skjønnsmessig og helhetlig betraktning vurderte jeg det forefinnende samspill i resultatet i eget studie som gunstig. Å vurdere et resultat ut fra egen skjønnsmessig betraktning, kan knyttes til det Thagaard omtalte som det å ha en posisjon innenfor det miljøet som studeres, og dermed ha et godt grunnlag for å forstå det studerte fenomenet. Motsatt må man være oppmerksom på at tilknytningen til miljøet kan medføre at en overser det som er ulikt egne erfaringer, og dermed ha mindre åpenhet for nyanser i den studerte situasjonen (Thagaard 2006). Videre vil jeg sammenligne resultatet ved eget studie med Nyborgs (2007) doktoravhandling fra Universitetet i Oslo, der det var fokus mot interaksjon i eneundervisning/ spesialundervisning. I dette studiet var forskeren ikke logoped, spesialpedagogene i studiet var heller ikke nevnt å være logopeder, og eleven(e) hadde andre undervisningsmålsettinger enn eleven i min studie. Til sammenligning så tydet det på i Nyborgs (2007) case-studie at kriteriet *Fokusering* var svært dominerende i alle casene. I case 1 og 3 var *Uvidelse* dominerende, i case 2 var *Kompetanse* dominerende og i case 4 var *Atferdsregulering* dominerende. Øvrige kriterier som ikke er nevnt forekom i mindre grad i alle casene. Altså en ujevn fordelt prosentvis forekomst av interaksjonskriterier i alle Nyborgs case, både i casene og mellom casene, men en også en forskjellig prosentvis fordeling sammenlignet med min studie. Som nevnt så vurderte jeg skjønnsmessig at det forefinnende samspill i resultatet i min studie var gunstig. Dette er i likhet med Nyborgs (2007) analyse på enkeltsekvensnivå der han skjønnsmessig vurderte anvendelse av alle interaksjonskriterier som gunstig i alle avhandlingens 4 case. Men ingen av Nyborgs case` elever hadde vansker med kommunikativ utvikling, og kanskje kan dette være en årsak til de ulike resultatene til min studie. En annen faktor som kan være med på forme resultatene til Nyborg (2007) var at han valgte å ikke benytte kroppsspråk og ansiktsmimikk i sine analyser, noe jeg valgte å ta med i eget studie selv om dette var utfordrende.

Holten (1998) har beskrevet kroppsspråk og ansiktsmimikk i forbindelse med kommunikasjon og samspill med blant annet barn som er fremmedspråklige, barn med psykisk utviklingshemming, barn med autisme, og som har store språk- og kommunikasjonsvansker, og har sagt at disse barna tar ofte i bruk kommunikasjonskanalen ansikts- og kroppskommunikasjon som uttrykksmåter. Hun har videre hevdet at for å oppnå et godt samspill og god kommunikasjon må den voksne ta utgangspunkt i barnets kommunikasjonsform i samspillet med barnet og svare barnet slik barnet kommuniserer, (Holten 1998). I mitt studie der jeg studerte samspill i logopedisk undervisning av et barn med tale- og kommunikasjonsvansker, viste resultatet at ansiktsmimikk og kroppsspråk var

betydningsfullt i kommunikasjon og samspill. Hvis jeg hadde utelukket ansiktsmimikk og kroppsspråk i analyser i eget studie ville dette sannsynligvis medført et annet resultat.

5.5. Ethiske refleksjoner

I empirisk forskning vil barn og unge være en utsatt gruppe, og det vil være særlig viktig å unngå belastninger for de som skal delta (Befring 2007). Det vil være et generelt krav om innhenting av et fritt og informert samtykke for å forhindre krenking av personlig integritet, og dette skal være innfridd i studien gjennom skriftlig samtykke fra foresatte. I tillegg har foresatte og logopeden i studien snakket med barnet og fått klarsignal om å kunne foreta filmopptak i spesialundervisningen (se vedlegg 5 i appendix). Det ble videre tatt hensyn til barnets negative reaksjoner med meg til stede ved filmopptak av logopedisk undervisning ved at jeg gikk ut av rommet der det ble undervist.

Forskningsprosjektet har medført noe grad av skjult forskning. Dette innebærer at Oddrun fikk bare en kort presentasjon av ICDP programmet før jeg foretok filmopptak, og hun fikk ikke presentert forklaringer og operasjonaliseringer av de åtte samspilltemaene, verken før eller under perioden der jeg foretok filmopptak. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å unngå påvirkning av hennes samspillkompetanse under datainnsamlingsperioden. Jeg ønsket at Oddruns samspillferdigheter i størst mulig grad skulle gjenspeile den kompetanse en kan forvente å finne blant logopeder som gir logopedisk undervisning til grunnskoleelever. Her vurderte jeg på forhånd hvilken betydning dette ville få for resultatene til forskningsprosjektet. Jeg vurderte også på forhånd at Oddrun ville tåle en slik belastning og at hun sannsynligvis ikke vil få mistillit til min studie slik Thagaard (2006) har påpekt.

Studien inneholder ingen personnavn, adresse, navn på skole, kommune eller fylke. Studien innebærer ingen behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler. På denne bakgrunn er studien ikke melde- eller konsesjonspliktig gjennom Norsk Samfunnsvitenskaplige datatjeneste²¹ (Ringdal 2007).

²¹ <http://www.nsd.uib.no/personvern> 2010

6. Konklusjon

Resultatet i studien av samspill i logopedisk undervisning av en elev med tale- og kommunikasjonsvansken oral og verbal dyspraksi viste høy prosentvis forekomst av ICDPs samspilltema 1 og 2, og middels høy forekomst av tema 3. Operasjonalisering 2a utpekte seg i med høyere forekomst, der det kom fra at Oddrun tilpasset sitt samarbeid til Per ved å benytte både ansiktsmimikk, kroppsbevegelser og verbalt språk i samspillet.

Det kunne tyde på at allosentrisk persepsjon og delaktig avspeiling (Bråten 2009), som er elementer i samspill som har motoriske elementer i seg, var påvirket av Pers reduserte evne til sensomotorisk planlegging ved taleproduksjon.

Som en siste konklusjon viser jeg til Hundeide (2001) som omtalte at forekomst av samspilltema alltid vil være en del av en dialog som vil være en del av en genre, det vil si det er en egen stil eller måte å snakke på som igjen svært ofte er tilknyttet karakteristiske situasjoner (Hundeide 2001, s 49).

Hvert enkelt samspilltema i egen studie kan i seg selv anvendes som utgangspunkt for forskningsarbeid og en kunne foretatt dybdestudier av hvordan logopeden praktiserte samspilltemaene. Dette forskningsarbeidet hadde lite rom for slike analyser. Dybdestudium av logopeders benyttelse av de enkelte samspilltema i logopedisk undervisning av mennesker med andre språk-, tale- og kommunikasjonsvansker enn i eget studie vil også kunne være nyttige bidrag til forskning. Resultatet ved studien kan i så måte bidra til å skaffe til veie et grunnlag for å formulere relevante spørsmål og problemstillinger for en mer omfattende empirisk kartlegging (Befring 2007).

Referanseliste

- Aarts, M. (2000). *Marte Meo Grundbog*. Aarts Productions 2000, Harderwijk, Holland.
- Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske Samlaget.
(2.utg.)
- Bråten, S. (2007). *Kommunikasjon og samspill*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, S. (2009). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Carlson, Neil R. (1998). *Physiology of behavior*. Sixth edition. Massachusetts: Allyn and Bacon. A Viacom Company.
- Caruso A.J og Strand E.A. (1999). *Clinical management of motor speech disorders in children*. New York: Thieme Medical Publishers.
- Espenakk U., Frost J., Høigaard B., Klem M., Monsrud M. & Ottem E. (2007).
Språkveilederen. Oslo: Bredtvet Kompetansesenter.
- Feuerstein, R., Rand, Y. og Hoffman, M.D. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: the learning potential assessment device theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Holten, S. (1998). *Videoveiledning i spesialpedagogisk rådgiving*. Spesialpedagogikk 10/98.
- Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill*. Nesbru: Vett & viten AS. (2.utg.)
- Hundeide, K. (2007). *Innføring i ICDP-programmet*. Oslo: Stiftelsen ICDP.
- Klein, P. (1989). *Formidlet læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage.
- Liegeois, F, Baldeweg, T, Connelly, A, Gadian, D. G., Mishkin, M, Vargha-Khadem, F. (2003). Language fMRI abnormalities associated with FOXP2 gene mutation. *Nature Neuroscience* 6 (11), 1230-1237.
- Mcallister, A. (2008). *Oralmotoriske størningar hos barn og ungdomar*, i: Hartelius, L., Nettelbladt, U., Hammarberg, B. (2008). *Logopedi*. Hungary: Elanders Hungary Kft. Norsk Logopedlags informasjonshefte 2008.
- Nyborg, G. (2007). *Interaksjon mellom lærere og elever i spesialundervisning*. En studie av kvalitet av mediert undervisning. Avhandling for graden PhD. Universitetet i Oslo.
- Nylenna M. (2009). *Medisinsk ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Luria A. R. (1989). *Hjernen*..Viborg: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S.(1.utg.1975)
- Pavlovic, T. (2005). *Communication between teacher and pupils in the classroom*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.

- Portwood, M. (1996). *Developmental dyspraxia – Identification and invention. A manual for parents and professionals*. 1st ed. London: David Fulton Publishers.
- Portwood, M. (1999). *Developmental dyspraxia – Identification and invention. A manual for parents and professionals*. 2nd ed. London: David Fulton Publishers; 1999.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold* 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendahl akademisk.
- Shriberg L.D., Aram D.M., & Kwiatowski J. (1997). Developmental apraxia of speech: 1-3. *JSLHR*. 40, 273-337.
- Stern, D. (1992). *Et spedbarns dagbok. Hva ditt barn ser, føler og opplever*. Oslo: Universitetsforlaget. AS
- Stern, D. (2007). *Her og nå*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Taule R. (1989). *Escolas ordbok*. Oslo/ Gjøvik: Escola Forlag.
- Tekle T.K. (2004). *Care and support in the classroom*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomsen, I.B. (2000). *Metafonundervisning*. Herning: Special- pædagogisk forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vargha-Khadem, F., Watkins, K.E., Price C.J., Ashburner, J., Alcock, K.J., Connely, A., Frackowik, S., Friston, K.J., Pembry, M.E., Mishkin, M., Gadian, D.G., Passingham, R.E. (1998). Neural basis of an inherited speech and language disorder. *Proc Natl Acad Science*, 695-700.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Appendix

Vedlegg 1:

Transkriberinger av filmsekvenser, og registreringer av operasjonaliseringer.

Registrering av operasjonaliseringene er her innbakt i transkribert tekst. Merkingen eksempelvis "D1" betyr dialogsekvens en.

Filmsekvens 1:

D1:

(Tid: 0.00)

O: /nårsklæksa/ (ser på Per)(5a)

P: /men dein hadd æ jo/(uttales på en spørrende måte)(ser ned i bok)

O: /mm (.)den du ha te i mårrå/ (ser på Per) (1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,3b)

P: /den har æ lest/(ser ned i boka)

O: /har du lest den/(spørsmål) (uttaler med lys stemme) (1a, 1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,6a)

P: /mm/

O: /når har du lest den da/ (snakker fort og med lys stemme) (1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d)

P: (reagerer ikke synlig (ser ned i boka))

O: /lamme a Mimmi/ (spørsmål)(ser på Per) (1a,1b,1c,2a,2b,2c)

P: (nikker)

O: /bra/ (.) da får du en ekstra gang med øving du da/(ser på Per)(dialog slutt) (O retter opp kroppen og hodet kommer høyere opp) (1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,3b,4a,5b,6a,)

D2:

(O har lagt trinnets lesebok i norsk med en tekstsida opp foran Per)(1d)

P: (starter her å lese fra lesebok; "/i familie med dronningen (.) jeg føler mei i familie me dråningen/

O: (lytter) (hjelper Per med gjennomføringen av lesingen ved å føre finger langs teksten der Per leser)(Krummer ryggen slik at ansiktet kommer i høyde med Pers ansikt)

(1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,5d,6a)

P: (.) (ser på O)

O: (ser på Per og smiler) /ka gådt (.) kjeint du, no fikk du pusta (.) kjeint du de/ (spørsmål) (1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,3b,4a,5b,6a,6b,6c,6d,8e)

O: (ler)

P: (smiler til O)

O: /du e litt kjapp du når du læs/(1a,1b,1c,2a,2b,2c,3b)

D3:

P: (leser tekst fra lesebok:) /de fleste av oss stammer fra nårske vikinger/

O: (fortsetter med å smile når Per leser)/mm bra (.) her va det et ord som har vært vanskelite da Per (.) men de jikk fint no/ (mer alvorlig stemme) (1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,4a,5b,8e)

(Tid: 1.00)

P: (leser videre:) /men vi synes vi ær i nær familie med mennesker i andre noriske (vanskelig å uttale rd) land eeh (innpust på eeh)å så vi har/

O: (holder fremdeles finger langs tekst der Per leser) /nei men du sjå (.) har va de nå du glømt av/ (1b,1c,1d,2a,2b,2c,3b)

P: /de e ikke ein ini der/

O: /nææi (.) men du må stopp atme punktuman/ (Holder finger ved der Per leser)(ser ned mot ordet i boka) (1b,1c,1d,2a,2b,2c,3c)

D4:

P: /åsså (leser videre i tekst i boka:) Vi har tråss alt vikingene til felles (.) og språkene våre og vår måte å tenke på ligner værandre/

O: (fører finger i tekst) /ja(..) no ska vi (ser på Per)nei vent no litt (.)itj ha de så travelt/ (blikkontakt) (1b,1c,1d,2a,2b,2c,4a,6a,6d)

P: (ler kort)(ser på O)

O: (kaster et kort blikk til Per)/nææi (.) no(.) mens vi les ræstn(.) ska vi tænk vældi på (trykk på vældi) (stopper og fanger blikket til Per) åsså(.) stopp ve punktuman/ (1b,1c,1d,2a,2b,)

P: (sitter urolig på stolen)/ å/

O: /pust godt (.) pust/ (1b,1c,1d,2a,2b)

P: (ser på O)

O: /pust ætte punktum/ (1b,1c,1d,2a,2b,)

P: /åhå/ (ser på O)

O: /m m (.) men aller viktigst ætte punktum (.) åsså puste/ (ser på Per, nikker mens hun snakker)(dialog slutt) (1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,3c,3d,4a,6a)

D5:

P: (ser i boka)(peker i boka) /der e å en sånn/ (=start av ny dialog)

(Tid: 2.00)

O: /mm de e de/(1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,3c,3d,4a,8e)

P: (leser i boka:)/de ær ikke så mange utlendinger ee flyktninger som har funnet veien til island/

O:(følger leseteksten med finger) /bra/(1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,4a,6a)

P: (leser i boka:)/selv om vi er et lite folk me en stålt og gammel historie har_ (vanskelig å uttale r)vi kommet dete detere på verden/

O:/m m(.) det orde tar vi ein gång te/ (peker på ordet) (1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,3b,3c,4a)

P: /dette_ (.) dette_/

O: /ka heite den lyden som e først/(1b,1c,1d,2a,2b)

P: /tete_/

O: /ja/(1b,1c,1d,2a,2b,2c,4a)

P: /tete_/

O: /t/(fremhevet oralt bevegelsesmønster) (1b,1c,1d,2a,2b,3c)

P: /t (.) tete_/

O: /tettere ja (tydeliggjorte orale-, og kropps- og ansiktsbevegelser ved uttale av ordet) bra/

(1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,4a,6a,8e)

D6:

P:/leser videre i boka:)/islan er et s(.) supermodærne (drar ut o-lyd)land (.) de ær kikket_spør du mei/ (problem med å uttale s og rt)

O: (nikker) /mm (.)der va de ett med/(blikkontakt) (1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,3b,3c, 4a,6a)

P: /---/ (=uforsståelig tale)

O: /en gång te/1b,1c,1d,2a,2b,3a,3c,3d)

P: /kikket_ (.) kikke_/ (problemer med å uttale s og rt)

O: /står de kikkert her/(spørsmål) (1b,1c,1d,2a,2b,2c,3b,3c,3d)

(Tid 3.00)

P: /nei (.) kiket_/ (blikkontakt med O)

O: /første lyden/(1b,1c,1d,2a,2b,2c,3b,3d)

P: /kiket_/ (blikkontakt)

O: /første lyden/(ser på Per) (1b,1c,1d,2a,2b,2,3d)

P: /sikkert/ (O ser på Per)

O: /ja/ (fra dyp til lys intonasjon i a) (1b,1c,1d,2a,2b,2c,3b,3c)

P: /sier noe som ikke er forståelig tale/

O: /ein gång te/(1b,1c,1d,2a,2b,3a,3c,3d)

P: /sikkert(.) spør du mei/

O: /få hør den siste linja/(1b,1c,1d,2a,2b)

P: /spør du mei/

O: /ja å da får vi dein derrin vetdu/ (O peker på et ark lagt inn i boka) (1b,1c,1d,2a,2b,2c,4a,6a,8e)

P: /spør du/

O: /ja bra/(1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,4a)

D7:

O: /du, da tar vi den siste setningen/ (peker ned i boka der P skal lese) (1c,1b,1d,2a,2b,3a,3c,5a,)

P: /islan ær et supermodærneland (.) de ær sikkert spør du mei/

O: /ja(.) no va de bærrer et ord/(peker i teksten der Per leser) (1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,3a,3b,3c,3d,4a,6a)

P: /supermodærne/

O: /ja (.)siste setninga (.) siste gangen/(1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,3a,3b,3c,3d,4a)

P: /islan ær et supermodærne land (.) de ær sikkert spør du mei/

O:/ja/ (ser et kort blikk på Per) (1b,1c,2a,2b,2c,2d,4a,8e)

D8:

P: /pinla videsen/

O: /ja ka betyr de/(spørsmål) (1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,3a,3b,3c,3d,5a,6a,7b,)

P: /den som ha skrevi e/ (blikkontakt)

O:/mm (nikker)ja/(1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,3b,4a,8e)

(Tid. 4.00)

P: /fra en islan ordbok (.)prøv å lese islansk (.) va betyr de/

O:/ mm (.) du (.) æ ska lesae te dæ (trykk på dæ) ska du få hør de (ser på

Per)(.) ska du sjå om du finn ut ka de betyr (leser:)Palli heitur teiknad andlit/(ser på

Per) (1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,3b,4a,5d,6a,6b,7b)

P: /ser mot O/ (blikkontakt)(smiler)

O: /ka kain det bety (smil+ ler kort) Palli heitur teiknad andlit/ (leser tydelig og rolig)

(1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,3b,3d,6a,6b,7a)

P: /ee (.) islandsk for fløyte/

O: /jamen e de de vi held på med no da/(ser på Per) (1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c)

P: /nei/(uttrykkes lavt)

O:/ nei (trykk i nei) no va de her vi va/ (peker i tekst) (1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c)

P:/ palli/

O: /æ kan fortæll dæ at Palli de e et navn/(trykk på palli og navn) (1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,6a,7a)

P: /ja/ (uttrykkes med lavt volum)

O: /palli (.) ein som heite palli/ (1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c)

P:(skal til å si noe samtidig med at O snakker, men stopper)

O:/prøv ein gång te (.) palli heitur teiknad andlit/(1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,3b,6a)

P: /den betyr aldri/

(Tid: 5.00) Filmsekvens 1 slutt.

Filmsekvens 2:

(Tid: 11.10)

D9:

(Per og Oddrun organiserer et spill som de skal spille. (1c,)

O: /vi tar de spælle vi spælt i går tænke æ/ (1a,1d,2a,2b,3b,5c,6a,6d)

P: /næhi/ (uttaler med innpust) (tar en bunke kort fra

Oddruns saker og gjemmer de. O ser det ikke)

O: /hvis de e her da/ (leter)

P: (setter seg på kortbunken) /lita pølse/ (snakker lavt)

O: (legger spillet på bordet)(2a)

P:/lita pølse/ (ser med forventning mot O)

O: (leter etter kortbunken som Per har gjemt) /itur/ (1b,1d,2b,2c,2d,3c)

P: /din tur/ (legger kortene på bordet) (smiler)

O: /itur (..)der har du dæm ja, du har gjømt dæm du din luring/ (blid lys stemme)(smiler)
(1a,1b,1c,1d,2a,2c,2d,3c,8f)

D10:

P: /lita pølse/ (holder kortbunken og forsøker å ta av strikken)

O:/ itur (.) pusur/ (1a,1b,1d,2a,2b,2c,3c,8e)

P: /de va vanskli/

O:/ itur/ (..)avventer) (1a,1b,1c,1d,2a,2c,2d,3c)

P: (får tatt strikken av kortbunken)

O: /dær sjø (.) vart det/ (1a,1b,2a,2c,2d,4a,8e)

P: /litta pølse (.) (Per og Oddrun organiserer spillet på bordet sammen) dehr/

O: /ska vi sjå/

P: /kan ta bå brætte (Per og Oddrun ser på hverandre) vinnaj (.) vinnerbrætte/ (problem med uttale av r)

O: /vinnerbrætte (.) (1c,2c,3c)

D11:

O: men du (.)ka e de vi øve på no (.) på her spælle/ (spørsmål) (1a,1b,1d,2a,2b,3a,3b,3d,5a,6b,6d)

P: /haj du (.) fåj du/(lang uttalt u-lyd) (problem med uttale av r)

(Tid: 12.10)

(Blikkontakt)

O: (nikke bekræftende)/m m/(1a,1b,2b,2c,2d,4a)

P: /like (.) likej du/(utfordring for Per å artikulere r)

O: /mm/ (nikker bekræftende)(1b,2a,2b,2c,2d,4a)

P: /liker du (.) liker du/ (øver seg på artikulering av r)

O: /ja (.) de øve vi på (.) så e de ein ting te vi øve på/ (1b,1d,2a,2b,2c,2d,3b,4a,6a,6b,6d)

P: /ær du/

O: /i samme spælle/(blikkontakt)(1b,2a,2b,2c)

P: /kj/

O: /ja/(2c,2d,4a,)

P: /k/

O: /ja (lang uttalt a) vi har vel ikke nån me/ (drar ut ordet med) (1b,1d,2a,2b,2c)

P: /kirsebær/

O: /ja vi har de inni ja (.) bra(trykk på ordet)(.) to ting (.)jepp/ (blikkontakt) (2a,2b,2c,2d,3a,4a,6a,8e)

D12:

(Her starter de å spille spillet)(5c)

O: (Holder fram et spillkort) (1a,1b,2a,2b)

P: (Leser høyt fra spillkortet) haj du (vanskelig å artikulere)(ser på Oddrun)

O: /ha/ (avventer med å si mer(..)) (2a,2b,2c,3a,3b,3c,3d)

P: /tjokke kinn/

O: /har du/ (avventer(..)) (1b,2a,2b,2c)

P: /haj du tjokke kinn/ (r=utfordring)

O: /mm (.) ja men du/ (1b,1d,2a,2b,2c,3b,3d,4a,6a)

P: /har du tjokke kinn/ (r=utfordring)

O: /a (lang uttalt a, som en bekræftelse) (nikker) supert/ (1a,1b,2c,2d,4a,8e)

D13:

P:(ser på spillplate) /å (.) æ sjer da gjennom/ (peker ned mot spillet)

O:/men dejør da itj nå (.)jør de de da/ (spørsmål)(1a,1b,2b,2c,3c,3d)

P: /ja (.) de e fali/ (viser en tulle-grimase til logoped)

O: (smiler) (holder fram et kort)(1a,1b,1d,2a,2b,2c,2d,3a,3b, 5d)

P: /Ser du en kilo/ (spørsmål) (tar kortet)

O: /de ser æ (.) men de va ikke på mitt brætt/ (smiler) (1b,2a,2c,2d,3b)

P: (henter en plastbrikke og dekker til kilo på eget spillbrett) /no sjer æ itj så mytji tån/

O: /næi (.)din tur/ (2c,)

P: /min (.)a (lang uttalt a)

D14:

P: (trekker et kort. Leser høyt) /bruker du kjevle/ (spørsmål)

(Per legger ned kortet)

O: /kan du les en gång te? Æ hørt itj så godt/ (Vender øret mot P)(1a,1b,1d,2a,2b,3a,3b,5d,6a)

P: /bruker du kjevle/ (vanskelig for Per å artikulere "kjevle")(Per banker fingre i bordet)

O: (avventer(..))(1c,2a,2b,3b)

P: /bruker du kjevle/

O: /de bruke æ vet du/ (smiler)(trykk på de)(1b,2a,2c,2d,3b,7a,8e)

(De to ser på hverandre)

P: /æ å/

O: /du å ?/ (spørsmål) (1a,2a,2b,2c,3d,6a,6b)

P: /ja, ska bruk når æ bake bolle/

O: /kjævle du bolla å no du da/ (vennlig stemme) (1a,1b,2a,2c,3d,7a)

P: /ja/

O: /flatbolla/ (ser avventende på P) (2c,3c,3d,7a)

P: /nei, æ mene pizza/

O: /pizza (.) kanelbolla kanskje, da kjevle du/ (ser på Per) (1a,1b,1d,2a,2b,2c,3a,3c,6a,7a)

P: /ja/

O: /de har vi gjort/(1a,1b,1d,2a,2c,3c,3d,5d,6a,6d)

P: /ja/

P: /snat e de før påske/ (ser på logoped og smiler)

O: /snart/ (gjentar ordet "snart" på en tydelig måte med overdrevde muskelbevegelser; visualiserer hvordan "snart" skal artikuleres overfor Per)

(1a,1b,1d,2a,2b,2c,3d,6b,8e)

P: /snart/(..)

D15:

P: (har trukket et kort)(leser høyt) /har du kikkert/ (spørsmål)

O: /kikkert ja, de har æ/ (trekker plastbrikke som hun legger på

eget spillbrett) (1a,1c,2a,2b,2c,2d,3a,3b,3c)

P: (slår med fingrene mot bordplata)

O: /Æ har kikkert/ (gjentar ordet kikkert på en tydelig måte med overdrevde muskelbevegelser)(2a,2b,2c,3b,5a,6a)

P: (slår fortsatt med fingrene mot bordplata)

O: /ikke bråk sånn/ (uttrykkes på en tydelig, stille og rolig måte)

P: (løfter begge hendene og kjenner på egne kinn. Åpner munnen litt.)

D16:

(8a,8b,8c)

O: (holder fram et nytt kort. Ser på Per)(1b,1d,2a,2b,)

P: /ser du kylling/ (K=utfordring å artikulere)

(Tid: 14.10)

O:/ mm (smiler)(ser på P) les den ein gång te/ (1b,1d,2a,2b,2c,2d,3b,6a)

P: /har du/(.)e (.) ser du en kylling/

O: /æ sern ja (.) det gjør du å sjer æ /(smiler) (1a,1b,1d,2a,2c,2d,3a,3b,3c,3d,4a,5b,8e)

P: (Smiler fornøyd)(Ler)

O: /en liten blå kylling/(peker på et punkt på spillet som jeg antar er bilde av en kylling) (1a,1b,2a,2b,2c,3b)

D17:

P: (Trekker et kort, leser) ”har du kaffekjele”

O: /vet du, no hørt itj æ så godt / (Oddrun later som hun hører dårlig) (1c, 2a,2b,3a,3b,3c,3d, 5d,6a)

P: /har du en kaffekjele/

O: /nei, æ har ikke de/(1a,1d,2a,2c,2d,8e)

O: (Holder opp et nytt kort)(1b,1d,2a,2b)

P: /Ser du et kjøleskap/

O: (Nikker) /flått lest/(1b,2c,2d,4a,8e)

P: (Tar fram et kort)/ser du ei kiste/

O: /nja/ (tar kortet og holder fram til P) (1c,2a,3a)

P: /ser du ei kiste/

O: (nikker)(2c,8e)

P: /min tur/ (uttrykkes raskt)

O: /min tur trur æ/

D18:

O: (tar opp og holder fram et kort)(ser på Per)(1a,1b,1d,2a,2b,)

P: /Like du kyj/

O: /men du/(1d,2a,3b,3d)

P: /kyl/

O: (ler)(1a,1d,2b,2c,2d,3c)

(Tid: 15.10)

P: (ler) /liker du kyl/

O: /jha (uttrykkes med innpust) like dæm, men itj så nært/ (ser på P) (1b,1c,1d,2c,3b,4a,6a,8e)

P. (ser ned)

O: /æ like itj å ha dæm så nært (.) der kyrn/ (1b,1d,2a,2c,2d,3b,5d,6d,7b)

P: (ser på O)(Per rister samtykkende på hodet)

D19:

P: (Per tar opp et kort som han leser) /går i kirka/

O: /no lest du litt fort ja/ (1a,1b,1d,2a,2b,3a)

P: /går du i kirka/

O: /mm/(1b,2c,4a,8e)

P: /ja de jør æ me hatt på/(ser smilende på O)

O: /de (.) de hørt æ før en dag ja/(ser smilende på Per) (1a,1b,1d,2a,2b,2c,2d,3b,3c,3d,)

O: (holder fram et kort til P) (1b,1c,1d,2a,2b)

P: /har du en kjelke/

O: /å fint læst (.)æ har en kjælke ja(Per skal til å gjenta setningen her, men stopper når han hører positiv bekreftelse fra O). (1a,1b,2a,2c,2d,4a,6a,8e)

D20:

P: /de e friminutt no/(Per benytter en forsiktig forvridt stemme)

O: /din tur (.) /vi spælle no ferdi først da/ (uttrykkes med en tydelig stemmebruk) (1d,2a,2b,3a,5d,6a,8f)

P: /ja (sier ja på en stille måte)

P: (tar opp et kort) heei (.) liker du kjøtt/ (spørsmål) (ser på O)

O: /liker du kjøtt (.) like de/ (1a,1b,1c,1d,2a,2b,2c,2d,3a,3b,3c,3d,4a,6a,8e)

P: /æ næ/

O: (holder fram et nytt kort) (1b,1c,1d,2a)

P: (leser)/var du på kino i dag/ (spørsmål)

O: /Kan du ta de ein gång te/ (spørsmål) (1b,1d,6a)

P: /var du på kino/ (spørsmål)

O: /m m/(nikker) (1b,1c,2c,2d,4a,8e)

D21:

P: /æ slapp ikke inn på siste filmen i går/

O: /å (.) sistfilmen ?/ (spørsmål)(1a,1c,2a,2b,2c,3b,3c,3d)

P: /sistefilmen på kino i går/

(Tid: 16.10).

O: "ja"(3c,3d)

P: "fd d at æ mått varra ti år"(litt sint stemme)

O: "jah"(1a,1c,2a,2c,2d,3c,3d)

P: "siji eller elleve eller mer"

O: "ja"(1c,2a,2c,3c,3d)

P: "æ fekk ikke vara ni"(småsint stemme)

O: "nei"(1c,2c,3c,3d)

P: "æ bli jo ti"

O: "ja ja (.) men du bli nå førti å(Undervisningsaktivitet slutt) (1a,2c,2d,3c,3d,7a,8e,8f)

Vedlegg 2:

Fortolkninger av samspill fra filmsekvenser og transkripsjoner via ICDPs 8 samspilltema og operasjonaliseringer.

Her presenteres noen eksempler av fortolkninger av samspill i logopedisk ene- undervisning av elev med tale- og kommunikasjonsvansker, fortolket gjennom operasjonaliseringer av ICDPs 8 samspilltema. Den enkelte operasjonalisering er eksemplifisert fra empiri.

Samspilltema	Operasjonalisering	Eksempler fra empiri
1: Vis positive følelser.	<p>1a: Læreren viser interesse for eleven som en person med individuelle kvaliteter.</p> <p>1b: Læreren viser omsorg for eleven.</p> <p>1c: Læreren viser hun vil samarbeide med eleven.</p> <p>1d: Læreren viser at hun vil hjelpe eleven til både å trives og lære i skolen.</p>	<p>(D9:) <i>(Per og Oddrun samarbeider om å organisere et spill som de skal spille (1c)</i> <i>O: /vi tar de spælle vi spælt i går tænke æ/ (1a,1d)</i> <i>P: /næhi/ (uttaler med innpust) (tar en bunke kort fra Oddruns saker og gjemmer de. Oddrun ser det ikke)</i> <i>O:/hvis de e her da/ (leter)</i> <i>P: (setter seg på kortbunken) /lita pølse/ (snakker lavt)</i> <i>O: (legger spillet på bordet)</i> <i>P:/lita pølse/ (ser med forventning mot O)</i> <i>O: (leter etter kortbunken som Per har gjemt) /itur/ (1b,1d).</i> <i>P: /din tur/ (legger kortene på bordet) (smiler)</i> <i>O: /itur (..)der har du dæm ja, du har gjømt dæm du din luring/ (blid lys stemme)(smiler) (1a,1b,1c,1d)</i></p> <p>(D 14:) <i>P: /bruker du kjevle/ (vanskelig for Per å artikulere” kjevle”)(Per banker fingre i bordet)</i> <i>O: (avventer(..))(1c)</i></p>

<p>2: Responder og følg elevens initiativ og signaler.</p>	<p>2a: Tilpass samarbeidet til eleven.</p> <p>2b: Tilpass faglig arbeidsform til eleven.</p> <p>2c: Følg elevens initiativ.</p> <p>2d: Møt/ anerkjenn elevens individuelle væremåte.</p>	<p>(D11:) <i>O: men du (.)ka e de vi øve på no (.) på her spælle/ (spørsmål) (2a,2b)</i> <i>P: /haj du (.) fáj_du/(lang uttalt u-lyd) (problem med uttale av r)</i> <i>(Blikkontakt)</i> <i>O: (nikke bekreftende)/m m/ (2b,2c,2d)</i> <i>P: /like (.) likej du/(utfordring for Per å artikulere r)</i> <i>O: /mm/ (nikker bekreftende)(2a,2b,2c,2d)</i> <i>P: /liker du (.) liker du/ (øver seg på artikulering av r)</i> <i>O: /ja (.) de øve vi på (.) så e de ein ting te vi øve på/ (2a,2b,2c,2d)</i> <i>P: /ær du/</i> <i>O: /i samme spælle/(blikkontakt)(2a,2b,2c)</i> <i>P: /kj/</i> <i>O: /ja/(2c,2d)</i> <i>P: /k/</i> <i>O: /ja (lang uttalt a) vi har vel ikke nån me/ (drar ut ordet med) (2a,2b,2c)</i> <i>P: /kirsebær/</i> <i>O: /ja vi har de inni ja (.) bra(trykk på ordet)(.) to ting (.)jepp/ (blikkontakt) (2a,2b,2c,2d)</i></p>
<p>3: Ha en fortrolig og positiv personlig dialog; verbal og nonverbal emosjonell kommunikasjon.</p>	<p>3a: Lærers instruksjoner relateres til det eleven er interessert i.</p> <p>3b: Læreren inviterer eleven til deltagelse i dialog i overensstemmelse med presenterte tema.</p> <p>3c: Læreren lar eleven være personlig involvert i undervisningen.</p> <p>3d: Læreren lar eleven delta i det som det blir undervist i ved at eleven får fortelle om sine erfaringer og meninger.</p>	<p>(D7:) <i>O: /du, da tar vi den siste setningen/ (peker ned i boka Der P skal lese) (3a,3c)</i> <i>P: /islan ær et supermodærneland (.) de ær sikkert spør Du mei/</i> <i>O: /ja(.) no va de bærre et ord/(peker i teksten der Per leser) (3a,3b,3c,3d)</i> <i>P: /supermodærne/</i> <i>O: /ja (.)siste setninga (.) siste gangen/ (3a,3b,3c,3d)</i> <i>P: /islan ær et supermodærne land (.) de ær sikkert spør du mei/</i> <i>O: /ja/ (ser et kort blick på Per)</i></p>
<p>4: Gi ros og anerkjennelse.</p>	<p>4a: Gi ros og anerkjennelse til eleven når eleven gjør en innsats for å samarbeide, følger dine rettleddninger og bruker sine individuelle forutsetninger.</p>	<p>(D5:) <i>P: (ser i boka)(peker i boka) /der e å en sånn/</i> <i>O: /mm de e de/ (4a)</i> <i>P: (Leser i boka:)/de ær ikke så mange utlendinger ee flyktninger som har funnet veien til island/</i> <i>O: (følger leseteksten med finger) /bra/ (4a)</i> <i>P: (leser i boka: /selv om vi er et lite folk me en stålt og gammel historie har (vanskelig å uttale r)vi kommet dete detere på verden/</i> <i>O: /m m(.) det orde tar vi ein gång te/ (peker på ordet) (4a)</i> <i>P: /dettete (.) dettere/</i> <i>O: /ka heite den lyden som e først/</i> <i>P: /tete/</i> <i>O: /ja/ (4a)</i> <i>P: /tete/</i> <i>O: /t/</i> <i>P: /t (.) tetere/</i> <i>O: /tettere ja (overdrevet lyd og ansiktsbevegelser ved uttale av ordet)bra/ (4a)</i></p>

<p>5: Hjelpe eleven med å samle sin oppmerksomhet.</p>	<p>5a: Læreren forsøker å oppnå elevens fulle oppmerksomhet.</p> <p>5b: Læreren hjelper eleven å fokusere sin oppmerksomhet gjennom å få han motivert for det som skjer.</p> <p>5c: Læreren hjelper eleven å fokusere sin oppmerksomhet gjennom å gjøre timen mer spennende eller attraktiv.</p> <p>5d: Læreren hjelper eleven å fokusere sin oppmerksomhet ved benytte ulike læringsstrategier og klasseromsorganisering.</p>	<p>(D8:) <i>P: /pinla videsen/ O: /ja ka betyr de/(spørsmål) (5a) P: /den som ha skrevi e/(blikkontakt) O:/mm (nikker)ja/ P: /fra en islan ordbok (.).prøv å lese islansk (.). va betyr de/ O:/mm (.). du (.). æ ska lesae te dæ (trykk på dæ) ska du få hør de (ser på Per)(.) ska du sjå om du finn ut ka de betyr (leser:)Palli heitur teiknad andlit/(ser på Per) (5d) P: /ser mot O/ (blikkontakt)(smiler)</i></p> <p>(D11:) <i>O: men du (.).ka e de vi øve på no (.). på her spælle/(spørsmål) (5a) P: /haj du (.).fåj_du/(lang uttalt u-lyd) (problem med uttale av r)</i></p> <p>(D3:) <i>P: (leser tekst fra lesebok:)/de fleste av oss stammer fra nårske vikinger/ O: (fortsetter med å smile når Per leser)/mm bra (.). her va det et ord som har vært vanskelite dæ Per (.). men de jikk fint no/ (mer alvorlig stemme) (5b)</i></p> <p>(D9:) (Per og Oddrun organiserer et spill som de skal spille. O: /vi tar de spælle vi spælt i går tænke æ/ (5c) P: /næhi/ (uttaler med innpust) (tar en bunke kort fra Oddruns saker og gjemmer de bort.</p> <p>(D12:) <i>(Her starter de å spille spillet)(5c) O: (Holder fram et spillkort)</i></p> <p>(D14:) <i>P: (trekker et kort. Leser høyt) /bruker du kjevle/(spørsmål) (Per legger ned kortet) O: /kan du les en gång te? Æ hørt itj så godt/ (Vender øret mot P)(5d) P: /bruker du kjevle/ (vanskelig for Per å artikulere” kjevle”)(Per banker fingre i bordet) O: (avventer(...))</i></p>
<p>6: Gi mening til elevens opplevelser (påvirkning).</p>	<p>6a: Læreren viser personlig engasjement i stoffet hun underviser i.</p> <p>6b: Læreren oppfordrer eleven til å verbalisere det de selv har erfart vedrørende undervisningsinnholdet.</p> <p>6c. Læreren oppfordrer eleven til å sette ord på sine følelser ved disse erfaringer.</p>	<p>(D1:) <i>O: /nårsklæksa/ (ser på Per) P: /men dein hadd æ jo/(uttales på en spørrende måte)(ser ned i bok) O: /mm (.).den du ha te i mærrå/ (ser på Per) P: /den har æ lest/(ser ned i boka) O: /har du lest den/(spørsmål) (uttaler med lys stemme) (6a) P: /mm/</i></p> <p>(D2:) <i>(O har lagt trinnets lesebok i norsk med en teksts side opp foran Per) P: (starter her å lese fra lesebok;”)/i familie med</i></p>

	<p>6d: Læreren benytter elevens erfaringer som et verktøy når hun underviser.</p>	<p>dronningen (.) jeg føler mei i familie me dråningen/ <i>O: (lytter) (hjelper Per med gjennomføringen av lesingen ved å føre finger langs teksten der Per leser) (Krummer ryggen slik at ansiktet kommer i høyde med Pers ansikt) (6a)</i> <i>P: (..)(ser på O)</i> <i>O: (ser på Per og smiler) /ka gådt (.) kjeint du, no fikk du pusta (.) kjeint du de/ (spørsmål) (6a,6b,6c,6d)</i> <i>O: (ler)</i> <i>P: (smiler til O)</i> <i>O: /du e litt kjapp du når du læs/</i></p> <p>(D11:) <i>O: men du (.)ka e de vi øve på no (.) på her spælle/ (spørsmål) (6b,6d)</i> <i>P: /haj du (.) fåj_du/(lang uttalt u-lyd) (problem med uttale av r)</i></p>
<p>7: Utdyp og gi forklaringer.</p>	<p>7a: Læreren hjelper eleven med å finne assosiasjoner ut fra det de jobber med.</p> <p>7b: Læreren hjelper eleven å knytte sammen innholdet i det han arbeider med på tvers av fagområder og faglige aktiviteter.</p> <p>7c: Læreren forklarer detaljer og lar eleven stille spørsmål.</p>	<p>(D14:) <i>O: /kan du les en gång te? Æ hørt itj så godt/ (Vender øret mot P)</i> <i>P: /bruker du kjevle/ (vanskelig for Per å artikulere" kjevle") (Per banker fingre i bordet)</i> <i>O: (avventer(..))</i> <i>P: /bruker du kjevle/</i> <i>O: /de bruke æ vet du/ (smiler)(trykk på de)(7a)</i> <i>(De to ser på hverandre)</i></p> <p>(D8:) <i>P: /pinla videsen/</i> <i>O: /ja ka betyr de/(spørsmål) (7b)</i> <i>P: /den som ha skrevi e/ (blikkontakt)</i></p> <p>(D 18:) <i>P: (ler) /liker du kyl/</i> <i>O: /jha (uttrykkes med innpust) like dæm, men itj så nært/ (ser på P)</i> <i>P. (ser ned)</i> <i>O: /æ like itj å ha dæm så nært (.) der kyrn/ (7b)</i></p> <p>Ingen registrerte 7c.</p>
<p>8: Regulering.</p>	<p>8a: Læreren hjelper eleven til personlig tilpasning til skolens miljø og aktiviteter.</p> <p>8b: Læreren har en klar planlegging av aktiviteter.</p> <p>8c: Læreren har personlige og forutsigbare holdninger og reaksjonsmåter.</p> <p>8d: Læreren lar eleven bidra til planlegging av aktiviteter og gi forståelige forklaringer når noe ikke er mulig.</p> <p>8e: Fremme elevens mestring</p>	<p>(D10:) <i>P: /lita pølse/ (holder kortbunken og forsøker å ta av strikken)</i> <i>O: /itur (.) pusur/</i> <i>P: /de va vanskli/</i> <i>O: /itur/(..)avventer)</i> <i>P: (får tatt strikken av kortbunken)</i> <i>O: /dær sjø (.) vart det/</i> <i>P: /litta pølse (.) (Per og Oddrun organiserer spillet på bordet sammen) dehr/</i> <i>O: /ska vi sjå/</i> <i>P: /kan ta bå brætte (Per og Oddrun ser på hverandre) vinnaj (.) vinnerbrætte/ (problem med uttale av r)</i> <i>O: /vinnerbrætte (.)</i></p> <p>(D16:) <i>O: (holder fram et nytt kort. Ser på Per)</i> <i>P: /ser du kylling/ (K=utfordring å artikulere)</i></p>

	<p>og handlekraft.</p> <p>8f: Fremme moralsk bevissthet, pålitelighet og ansvarlighet.</p>	<p><i>O: /mm (smiler)(ser på P) les den ein gång te/ P: /har du/(.)e (.) ser du en kylling/ O: /æ sern ja (.) det gjør du å sjer æ /(smiler) P: (Smiler fornøyd)(Ler) O: /en liten blå kylling/(peker på et punkt på spillet som jeg antar er bilde av en kylling)</i></p> <p>Ingen registrerte 8d.</p> <p>(D2:) <i>O: (lytter) (hjelper Per med gjennomføringen av lesingen ved å føre finger langs teksten der Per leser)(Krummer ryggen slik at ansiktet kommer i høyde med Pers ansikt) P: (..)(ser på O) O: (ser på Per og smiler) /ka gådt (.) kjeint du, no fikk du pusta (.) kjeint du de/ (spørsmål) (8e) O: (ler) P: (smiler til O)</i></p> <p>(D5:) <i>P: (ser i boka)(peker i boka) /der e å en sånn/ (8e) P:(leser i boka:)/de ær ikke så mange utlendinger ee flyktninger som har funnet veien til island/</i></p> <p>(D 9:) <i>P: /næhi/ (uttaler med innpust) (tar en bunke kort fra Oddruns saker og gjemmer de. O ser det ikke) O: /hvis de e her da/ (leter) P: (setter seg på kortbunken) /lita pølse/ (snakker lavt) O: (legger spillet på bordet) P:/lita pølse/ (ser med forventning mot O) O: (leter etter kortbunken som Per har gjemt) /itur/ P: /din tur/ (legger kortene på bordet) (smiler)</i></p> <p><i>O: /itur (..)der har du dæm ja, du har gjømt dæm du din luring/ (blid lys stemme)(smiler) (8f)</i></p> <p>(D 21:) <i>P: /æ slapp ikke inn på siste filmen i går/ O: /å (.) sistfilmen ?/ (spørsmål) P: /sistefilmen på kino i går/ O: "ja" P: "fd d at æ mått varra ti år"(litt sint stemme) O: "jah" P: "siji eller elleve eller mer" O: "ja" P: "æ fekk ikke vara ni"(småsint stemme) O: "nei" P: "æ bli jo ti" O: "ja ja (.) men du bli nå førti (8f)</i></p>
--	--	---

Vedlegg 3:

Avtale med logoped.

AVTALE OM DELTAGELSE SOM INFORMANT

15.3.2009

Med dette avtales deltagelse som informant i masterstudent Hege Holtes forskningsprosjekt.

Deltagelse er frivillig, og informant har mulighet for å trekke seg underveis mens forskningsprosjektet pågår.

Temaet for forskningen er ”samspill i spesialundervisning av elev med språkvanske”.

Informantens deltagelse innebærer å stille seg villig til å bli filmet i egen undervisning sammen med elev som av informanten gis spesialundervisning. Det vil være aktuelt å filme undervisning hvor eleven er deltager i mindre gruppe. Mengden film vil være fire eller fem undervisningssekvenser. I tillegg innebærer deltagelse å bli intervjuet om egen undervisning. Datainnsamlingen vil foregå i perioden fra mars og en tid ut over våren 2009.

Informant _____

Hege Holte _____

Vedlegg 4: Orientering til skoleansvarlig; rektor og oppvekstsjef.

Til skoleansvarlig

Til orientering

Trondheim 14.mars 2009

Jeg er masterstudent ved NTNU og har vært så heldig å få lov til å benytte en av deres dyktige lærere, nn, som informant til mitt forskningsprosjekt på masternivå innen spesialpedagogikk. Informanten vil bli filmet i undervisning av elev/ eventuelt en liten elevgruppe. Informanten vil også bli intervjuet. Det vil bli foretatt 4-5 filmopptak av undervisningssekvenser. Eleven(e) vil ikke lide annen belastning enn at jeg er tilstede under undervisningen med kamera og utfører opptak. Elevens og lærerens identitet, skolenavn og stedsnavn vil holdes anonymt i oppgaven, om ikke annet avtales. Filmer vil av anonymitetshensyn makuleres etter at oppgaven er innlevert og godkjent.

Med hilsen Hege Holte

masterstudent ved NTNU

Hvis spørsmål, ring undertegnedes telefon 98822171.

Vedlegg 5: Godkjenning fra foresatte.

Godkjenning

Hei. I forbindelse med mitt Masterstudium i spesialpedagogikk på NTNU 2008/ 2009 har jeg behov for å gjøre filmopptak av spesialpedagog med logopedisk bakgrunn og elev med dyspraktisk språkvanske. Hovedsakelig har jeg behov for å filme eleven alene sammen med lærer, i tillegg ville det vært fint å filme lærer og denne eleven som deltager i liten elevgruppe, for å benytte som datamateriale til mitt forskningsprosjekt. Sannsynlig vil det være behov for å filme undervisning 4- 5 ganger. Eleven(e) vil ikke ha annen kontakt med meg annet enn den tiden jeg er der og utfører filmopptakene. Av erfaring vet jeg barn gjerne er nysgjerrige på kameraet med det samme en anbringer det til et klasserom, og nyhetens interesse går vanligvis deretter fort over. Filmmaterialet skal kun bli benyttet til denne ene masteroppgaven, og vil bli makulert etter innlevering og godkjenning av arbeidet for å sikre anonymitet. Filmmaterialet vil kun bli studert av undertegnede. Elevnavn, lærers navn, skolens navn og stedsnavn vil holdes anonymt i den ferdige masteroppgaven.

Læreren vil bli intervjuet om sin undervisning. Jeg trenger også deres godkjenning om å få opplysninger om deres barns språklige vanske av lærer og eventuelt rapporter gjennom PPT. Barnets vanske vil bli beskrevet i masteroppgaven, på en anonym måte.

Opplyser om at dere som foresatte har rett til å trekke deres godkjenning underveis i forskningsprosjektet.

Godkjenning om at det gjøres filmopptak av vårt barn i undervisning på skolen, og at det innhentes opplysninger om barnets vanske Det er en forutsetning at alt materiale holdes anonymt.

Foresattes underskrift: _____

Dato: _____

Tusen takk

Med hilsen fra Hege Holte.

Hvis spørsmål ring meg på telefon 98822171

Vedlegg: 6: Sakkyndig uttalelse fra PPT 2008/2009

①

Pedagogisk Psykologisk Tjeneste

Journr 132/05

Dato 12.04.05
Arkiv mappeUnntatt off. etter off.lovens § 5a, jfr.
Forvaltningslovens § 13.

Rektor

Uttalelse om behov for spesialpedagogisk tilrettelegging for skoleåret 2005/2006.
Gjelder:**INFORMASJON****Bakgrunn for henvisning**

har fonologiske vansker og det var ønskelig med en vurdering av behov for spesialpedagogisk tilrettelegging kommende skoleår.

Uttalelsen bygger blant annet påMelding om vurdering av behov for spesialundervisning – mottatt februar 2005
Individuell opplæringsplan (IOP), januar 05

Logopedtjenesten: Uttalelse vedrørende søknad om timer, 13.03.05

FUNKSJONSBEKRIVELSE**Vurderinger**

har fonologisk vansker. Dette fører til at han har vansker med å skille ulike språklyder. Talen hans kan derfor være vanskelig å forstå. Dette medfører at han trenger mye mer trening på bokstaver og lyder enn andre barn. Viktig at man kan satse å egne økter med trening dette første året, for å komme i forkant og kunne nyttegjøre seg den undervisningen som blir gitt i klassen når det gjelder lese- og skriveopplæringen. Dette et viktig arbeide for å forebygge lese- og skrivevansker.

Elevens tilbud inneværende barnehageår.

har hatt oppfølging av logoped.

MÅLSETTING

Avvik i forhold til den alminnelige opplæringen i L97 (grunnskolens gjeldende læreplanverk), og som krever egen individuell opplæringsplan (IOP), kan gjelde lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler. For må opplæringsmålene endres/reduseres på områder jfr.

Vedlegg 7: Individuell opplæringsplan 2008/2009

34

SKJEMA 4

Unntatt off.etter off.lovens § 5 jfr. Forv.lovens § 13.

IOP GENERELL DEL.

For neste skoleår

Frist: 10. januar

Elev:	Født:
Trinn:	Skoleår: 2008/2009.

MÅL:	-Å kunne følge målene i opplæringsloven også i norskfaget -Tydelig tale -Automatisere skrivinga
INNHold:	Trene automatisering både av munnbevegelser og skrivebevegelser Trene automatisering av enkeltlyder, lydsammensetninger og ord
ORGANISERING:	Ei lita økt alene sammen med lærer på grupperommet hver dag.
LÆREMIDLER:	Aski Raski dataprogram Selvlagede spill
EKSTERNE TILBUD:	
FORELDRE- SAMARBEID:	Kontaktmøte 1 gang pr. halvår. Ellers etter behov.
VURDERING:	Norsk fonemtest, august 2008 Carlstens lesetest, mai 2009 Ordkjedetesten, mai 2009 Halvårsrapport januar og juni 2009 Ellers mer uformell vurdering underveis.

Sted og dato:	Kontaktlærer:		<i>K. Øster</i>
<i>23/1-08</i>			

Vedlegg 8: Halvårsrapport høst 2008/2009

8

SKJEMA 2

Unntatt off.etter off.lovens § 5 jfr. Forv.lovens § 13.

HALVÅRSRAPPORT SPESIALUNDERVISNING

(Frist for høsthalvåret: 10.januar. For vårhalvåret: 5.juni)

Elev:	Født:
Trinn:	Skoleår: 08/09

Tidsrom: Høst -08

Bruk av ressurser, timefordeling på de enkelte fagene/ opplæringsområdene:

har hatt 3 timer enkeltvedtak + logopedtilbud. I og med at logoped og spesialpedagog er samme person, har disse timene vært sett i ett.

Han har hatt ei lita økt med alenetrening stort sett hver skoledag også dette halvåret. Innimellom har andre elever fått være med, men da har øvinga vært tilpassa dette.

Måloppnåelse/ evaluering av opplæringsområdene

Lesing: "Øke lesefarten fra 56 ord/min."

Vi har dette halvåret brukt lesetreningsprogrammet "Aski Raski" nokså mye, for å øve automatisering.(både i forhold til lesetempo og uttale) På Carlsten lesetest tatt nå i desember, fikk han en lesehastighet på 65 ord/min.

trenger nå spesiell trening på leseflyt. Når han leser så blir det mange leseflytbrudd for å "ta seg igjen". Han leser raskere enn han har teknikk til, dermed oppstykket flyten av "eeeeehh..." "mmmm.." osv.

Skrijving: "Øke tempoet"

For å bevisstgjøre på økt arbeidstempo har vi brukt tidtaking og tegnet kurver over tidsbruk. Vi brukte den samme teksten til testskrijving 3 ganger i løpet av en periode på 2 mnd, da vi hadde spesielt fokus på dette. Fra 1. til 3.gang ble skrivetiden bortimot halvert, men dette er jo ikke representativt for skrivesituasjonene i klassen. Så vi må fortsatt minne ham på å komme raskt i gang og prøve og holde konsentrasjonen til han er ferdig med arbeidet. Tror det kan være lurt å ha slike "kampanjer" med jevne mellomrom, for at dette skal føre til en raskere arbeidsstil, generelt.

Tale: "Kunne leseleksa så godt at han kan lese den uten uttaleproblemer"

Vi har øvd uttale på neste dags leseleksa. legger ned stor innsats, og er svært ivrig på å gjenta om og om igjen de ordene som han sliter med riktig uttale på. Dette gjelder særlig ord som har flere av de vanskelige lydene plassert i samme ordet. (f.eks "H C Andersen", "kjøleskap" o.l.)

Dette har ført til at han stort sett har greid å lese leseleksa neste dag uten særlige uttalefeil.

"Lære riktig uttale av 10 "vanskelige" ord"

Her har vi stort sett brukt de ordene som er henvist til i forrige punkt. Disse har vi etter hvert laget lotto av, og spilt jevnlig, slik at de blir "holdt varme". Automatisering tar svært lang tid, men det ser ut til at han nå har automatisert de 12 ordene vi har øvd spesielt på.

"Automatisere G-lyden (kylling, kirke, osv)"

"Få flyttet s- og t-lyden framover i munnen"

"Automatisere stemt/ustemt lyd"

Disse tre områdene har vi øvd svært mye på, og viser tydelig framgang. Men det er vanskelig å måle fremgangen kvantitativt, det blir mer en kvalitativ vurdering målt ut fra kvaliteten på lydene. Det typiske for dyspraktiske vansker er jo nettopp det usystematiske i produksjonen av lyder/lydsammensetninger/ord. Men når helheten i talebildet hans blir vurdert, er det helt tydelig at jobbingen med disse tre siste punktene har ført til at tale er blitt mye mindre avvikende fra det som forventes ut fra alderen.