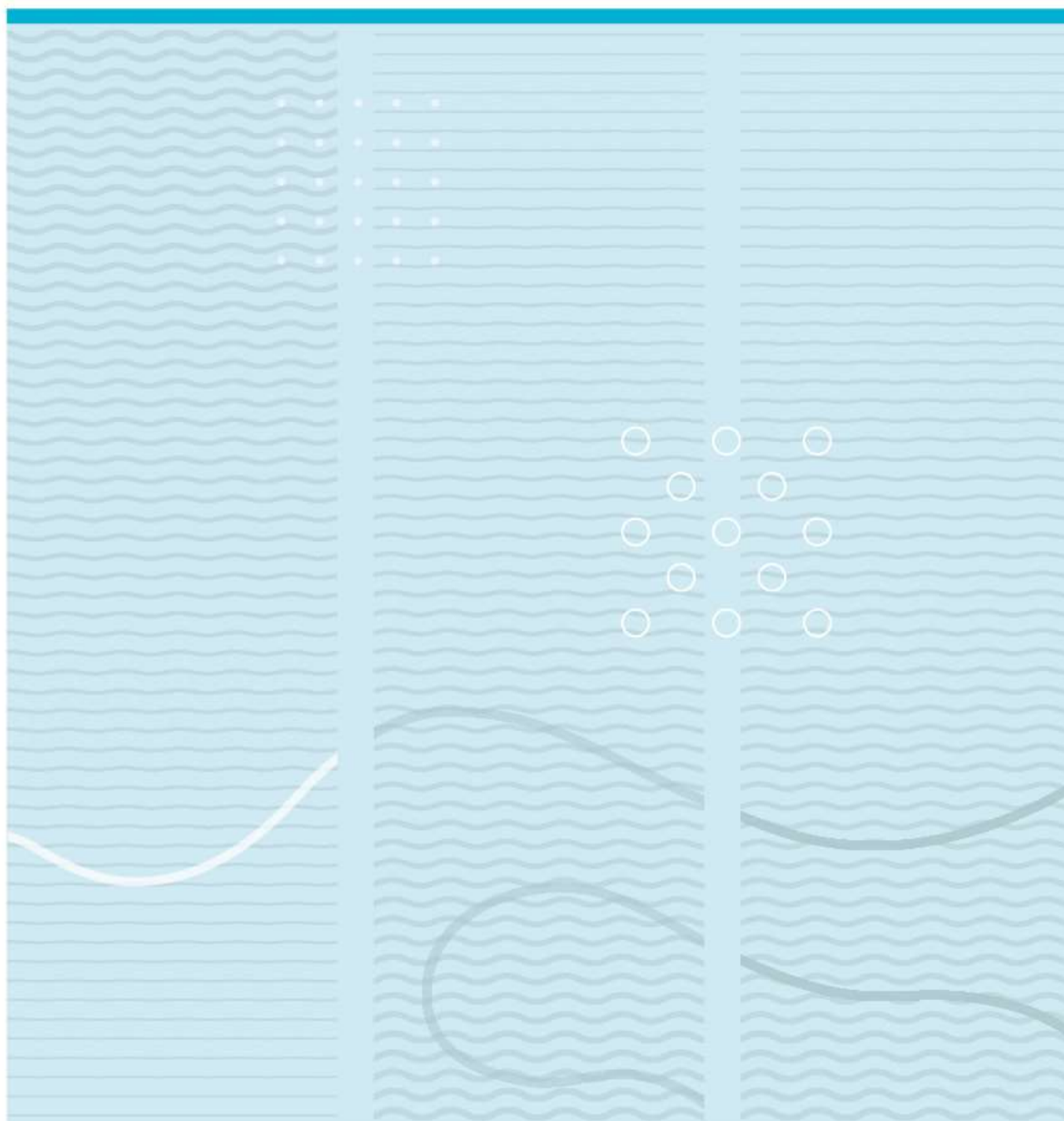


Melissa Tuva Nathan

## Kan du vise tegnet for rød?

Guidet deltakelse i samhandling





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Melissa Tuva Nathan

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Undersøkelsen retter søkelys på interaksjonelle praksiser og guidet deltakelse i skolens undervisningsaktiviteter. Studien undersøker samhandlingen i en undervisningsøkt mellom tre elever og en lærer hvor en av elevene har komplekse kommunikasjonsutfordringer -og kommunikasjonsmessige tilretteleggingsbehov.

For å gå dypere inn i dette ser jeg på følgende problemstilling:

***Hva karakteriserer samhandlingen i en undervisningsaktivitet mellom lærer og tre elever på barnetrinnet, hvor én av elevene har Down Syndrom og hørselshemming og bruker tegn som sin prefererte kommunikasjonsmåte?***

Lave og Wenger (1991) skapte en forståelse av at *læring i praksisfellesskap* skjer gjennom en vektlegging av *deltakelse i praksisfellesskap*, som er grunnleggende både for *hva* og *hvordan* mennesket lærer. Kermit (2016, s.56) beskriver derfor hørselshemmede elevers rolle i sine egne klasser som «besøkende», mer enn selvsikre deltakere, med de læringsmessige og psykososiale konsekvensene dette kan medføre. Mange hørselshemmede elever har ikke en eneste venn i skolen og opplever oftere utestengelse og negativ adferd fra jevnaldrende enn ungdommer flest.

Lave og Wenger (2003 s. 36-41) beskriver legitim perifer deltakelse som en forklaring på en persons deltakelse inn i et sosialt fellesskap hvor læringen skjer som en integrert komponent. Det er her snakk om hvordan vi mennesker lærer som en del av sosiale sammenhenger. Det er godt dokumentert at elever med hørselshemming og utviklingshemming lett kan bli kommunikativt isolert, der de ofte er alene eller er i ett lite mindretall blant elever og lærere som ikke behersker eller forstår deres viktigste kommunikasjonsmodaliteter (Keating & Mirus, 2003).

Det å studere samhandlingsstrategier i atypisk interaksjon, hvor blant annet multimodale aspekter av interaksjonen er av interesse. Krever en metodisk tilnærming og et forskningsdesign som kan fange opp samhandlingens detaljer. Noe som førte til at videoopptak ble sett på som eneste aktuelle innsamlingsmetode. Dette ble transkribert og analysert i samarbeid, men en større forskningsgruppe som dette masterprosjektet er en del av.

God og riktig kompetanse er avgjørende for å kunne forebygge kommunikativ isolasjon, skape et inkluderende læringsfellesskap og gi god opplæring til elever med komplekse tilretteleggingsbehov.

I denne undersøkelsen hvor vi har sett på sosial interaksjon mellom en elev med komplekse kommunikasjonsutfordringer, lærer og jevnaldrende elever så vi at en slik kompetanse ikke bare omfatter et individuelt fokus på eleven med komplekse kommunikasjonsutfordringer, men inkluderer alle deltakerne.

Vi kan konkludere med at kompetansen til pedagogen, er avgjørende for å øke inkluderingen og deltakelsen av elever med komplekse kommunikasjonsutfordringer, det er viktig at de for den oppfølgingen og tryggheten som krever for å kunne øke inkluderingen.

## Abstract

The survey focuses on interactional practices and guided participation in the school's teaching activities. The study examines the interaction in a teaching session between three students and a teacher where one of the students has complex communication challenges and communication facilitation needs.

To go deeper into this, I look at the following issue:

What characterizes the interaction in a teaching activity between a teacher and three pupils in primary school, where one of the pupils has Down Syndrome and hearing impairment and uses signs as his preferred way of communication?

Lave and Wenger (1991) created an understanding that learning in communities of practice takes place through an emphasis on participation in communities of practice, which is fundamental both for what and how people learn. Kermit (2016, p.56) therefore describes the role of hearing-impaired students in their own classes as «visitors», more than self-written participants, with the learning and psychosocial consequences this may entail. Many hearing-impaired students do not have a single friend in school and more often experience exclusion and negative behavior from peers than most young people.

Lave and Wenger (2003 pp. 36-41) describe legitimate peripheral participation as an explanation for a person's participation in a social community where learning takes place as an integrated component. This is about how we humans learn as part of social contexts. It is well documented that students with hearing and developmental disabilities can easily be communicatively isolated, where they are often alone or in a small minority among students and teachers who do not master or understand their most important communication modalities (Keating & Mirus, 2003).

Studying interaction strategies in atypical interaction, where, among other things, multimodal aspects of the interaction are of interest. Requires a methodological approach and a research design that can capture the details of the interaction. Which led to video recordings being seen as the only current collection method. This was transcribed and analyzed in collaboration, but a larger research group of which this master's project is a part.

Good and correct competence is crucial to be able to prevent communicative isolation, create an inclusive learning community and provide good education for students with complex facilitation needs. In this study where we have looked at social interaction between a student with complex communication challenges, teacher and peers, we saw that such competence not only includes an individual focus on the student with complex communication challenges, but includes all participants.

We can conclude that the competence of the educator is crucial for increasing the inclusion and participation of students with complex communication challenges, it is important that they for the follow-up and security required to be able to increase inclusion.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>6</b>
<b>Forord</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Bakgrunn for undersøkelsen .....	12
1.2 Problemstilling.....	13
<b>2 Kunnskapsstatus og teoretisk rammeverk</b> .....	<b>15</b>
2.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon.....	15
2.2 Forskning på barn med Down Syndrom og sosial interaksjon.....	16
2.3 Tidligere forskning på hørselshemming og sosial interaksjon .....	18
2.4 Atypisk interaksjon og samhandlingspraksiser .....	19
2.5 Guidet deltakelse.....	21
2.6 Lærers relasjonskompetanse .....	24
2.7 Den inkluderende skolen.....	25
<b>3 Forskningsdesign og Metodologisk rammeverk</b> .....	<b>31</b>
3.1 Videobasert interaksjonsanalyse som observasjonsmetode.....	31
3.2 Gjennomføringen .....	33
3.2.1 Utvalgsstrategi og utvalgsbeskrivelser .....	33
3.2.2 Datainnsamlingen.....	34
3.2.3 Bearbeiding og analyse av datamaterialet .....	35
3.3 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet .....	37
3.3.1 Reliabilitet .....	37
3.3.2 Validitet og generaliserbarhet.....	37
3.4 Etske vurderinger .....	39
<b>4 Analyse</b> .....	<b>42</b>
4.1 Oversikt over deltakernes posisjonering og transkripsjon av samhandling.....	42
4.2 Mottakerutforming ved påkalling og koordinering av oppmerksomhet .....	44
4.3 Lære å delta – delta å lære.....	47
4.3.1 Fokus på fargeleggingsoppgave .....	48
4.3.2 Fokus på bruk av tegn .....	49



4.3.3	Fokus på involvering av medelever .....	50
4.3.4	Fokus på selvstendig involvering .....	51
4.4	Oppsummering.....	52
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>54</b>
5.1	Læring og deltakelse.....	54
5.2	Inkluderende praksiser .....	56
<b>6</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>60</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>61</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>70</b>

# Forord

Til deg som ønsker å lese dette spennende masterprosjektet.

Dette masterprosjektet har vært en berg- og dalbane av følelser. Frustrasjonen har tredd frem når jeg ikke har funnet så mye litteratur som kunne knyttes opp mot hoved fokuset i oppgaven. Det har dog vært en spennende reise med et høyst aktuelt tema, som jeg håper kommer mer i fokus i nær fremtid.

Jeg har lært mye, ikke minst å håndtere uforutsette hendelser. Coronaviruset kom brått og uventet til Norge. Noe som lagde store utfordringer for å kunne gjennomføre dette prosjektet, da jeg var helt avhengig av å være ute i felten for å samle inn data og informasjon. Jeg fikk ikke lov å komme ut på skolene for å samle inn det materiale som jeg trengte, da alt stengte ned og skoler gikk i rødt.

Tusen takk til Oddvar Hjulstad som har vært en tålmodig veileder og som har hjulpet meg masse gjennom hele prosessen. Din enorme kompetanse og kyndige veiledning har hjulpet meg fra første tanke om tema til ferdig levert masteroppgave. Jeg må også få rette en stor takk til prosjektgruppen som jeg er så heldig å få være en del av. Uten dere hadde jeg ikke i denne Corona tiden hatt noen å diskutere og spille på lag med for å oppnå nødvendig data. Dere har lært meg hvordan man arbeider med videoopptak og lager transkripsjoner, dette setter jeg stor pris på. Jeg må også få rette en ekstra stor takk til skolene som prosjektgruppen har brukt for å samle inn datamateriale, for at dere gir av deres privatliv slik at forskningen kan forbedres.

Takk til fine medstudenter for gode samtaler og diskusjoner gjennom mange lærerike og engasjerende år. Takk til Lillian som har vært til stor hjelp med korrekturlesing.

Helt til slutt vil jeg takke mannen min som har taklet alt mitt rot, med bøker og papirer over alt i forbindelse med skole -og masterarbeid. Ikke minst har du hjulpet meg gjennom fødsel og de første månedene med vår lille prinsesse. Like viktig er støtten fra resten av familien som har bidratt til å holde motet mitt opp i tøffe perioder.

Moss, 1. juni 2021

Melissa Tuva Nathan



# 1 Innledning

Undersøkelsen retter søkelys på interaksjonelle praksiser og guidet deltakelse i skolens undervisningsaktiviteter. Studien undersøker samhandlingen i en undervisningsøkt mellom tre elever og en lærer hvor en av elevene har komplekse kommunikasjonsutfordringer (KKU)- og kommunikasjonsmessige tilretteleggingsbehov. Fokus er på hva som karakteriserer samhandlingen med hensyn til samhandlingsstrategier og lærers rolle i dette interaksjonelle arbeidet. Med interaksjonelle praksiser siktes det generelt til alle de strategier og metoder som deltakerne bruker for å organisere interaksjonen, for eksempel turtaking, reparasjoner, oppmerksomhetspåkalling, og lignende. sekvensorganisering og generell strukturell organisering (f.eks. Drew og Heritage 1992; Filipi, 2019).

I denne undersøkelsen har én av elevene Down Syndrom og hørselshemming. Down Syndrom skyldes en genetisk feil, som kjennetegnes ved at man har et ekstra kromosom av kromosomet nummer 21. Dette resulterer i intellektuelle funksjonsnedsettelse og forsinket språkutvikling (Zampini, Fasolo, Spinelli, Zanchi, Suttora og Salemi, 2015). På grunn av dette, møter mange mennesker med Down Syndrom fysiske og kognitive utfordringer som blant annet påvirker deres tale og kommunikasjonsferdigheter. I tillegg er mennesker med Down Syndrom sårbare med hensyn til å utvikle hørselnedsettelse. En av elevene i denne undersøkelsen bruker alternative og supplerende kommunikasjon (ASK) i sin hverdag. Det vil si at hun bruker tegn og tale for å uttrykke seg. Hun trenger vanligvis tegn støtte, eller mer generelt; *visuelt orientert kommunikasjon*, for å forstå og delta i kommunikasjonsaktiviteter med jevnaldrende og voksne.

Elever med Down syndrom, med eller uten hørselshemming og bruk av tegn i undervisningen, har tradisjonelt vært forbundet med opplæring i segregerte settinger. Det vil si at skolegangen blir gjennomført i egne skoler som kun er for elever med utviklingshemming eller hørselshemming. I dag er det et sentralt opplæringsideologisk mål om at alle elever skal *inkluderes* i det ordinære skoletilbudet. Skolen skal tilpasses elevenes forutsetninger og ikke omvendt (Sebba & Ainscow 1996). Det betyr at også elever med Down Syndrom og andre elever med komplekse tilretteleggingsbehov skal primært få sitt skoletilbud ved sin bostedsskole og få undervisningen tilpasset sine evner og forutsetninger. Dette skal i hovedsak foregå innenfor klassefellesskapet (opplæringslova, 1998, §9A).

Vi vet at elever med KKV er i risiko, for å bli mindre deltagende i interaksjon med sine jevnaldrende elever og lærere i skolen (Keating & Mirus, 2003, s. 130, Poickey, 2018). Det å ikke ha tilgang til rollen som *legitim perifer deltaker i et praksisfellesskap* (Lave og Wenger, 1991) kan ha store konsekvenser for læring og psykososial utvikling. Gode rammer for stimulerende sosialisering er viktig for alle barn, uansett hvilken type funksjonsnedsettelse de måtte ha, eller ikke ha. Vennskap og lek styrker både kognitive og sosiale læringsmuligheter (Light & McNaughton, 2012, s. 35). For de fleste barn er nettopp skolen den viktigste arena hvor barna ofte deltar i sosiale interaksjoner og utvikler sosiale relasjoner med andre, både med jevnaldrende og signifikante voksenpersoner, dvs lærere, spesialpedagoger og av og til logopeder. Men for å lykkes med dette, forutsettes det jo at både lærerne og elevene kan kommunisere og forstå hverandre. Barn og elever med Down Syndrom har imidlertid ofte utfordringer med å etablere relasjoner (Poickey, 2018, s. 2), i alle fall uten hjelp og støtte fra en voksen/pedagog som kjenner barnet og barnets komplekse kommunikasjonsbehov godt. Lærernes kompetanse til å være gode og støttende samtalepartnere som potensielt kan fremme sosial samhandling og kommunikasjonsferdigheter for elever med Down Syndrom er nødvendig. Ettersom elever med Down Syndrom er en heterogen gruppe, er det avgjørende at lærere som arbeider med gitt gruppe kjenner det enkelte barns unike behov og har gode relasjoner til eleven. Det innebærer at lærers kompetanse omfatter mer enn faglig og didaktisk kompetanse. Likeså avgjørende er kompetansen til å kunne bygge gode relasjoner til alle elever, uansett elevenes individuelle ulikheter (Bjørk & Sørlie, 2016, s. 6).

Inkluderingsideologien står sterkt i fellesskolen. Skolen skal ta høyde for mangfoldet i barns styrker, faglige og sosiale utfordringer. Dette betyr et sterkt fokus på tilrettelegging og aktivt arbeid med deltakelse. Alle elever skal i utgangspunktet delta i klassefellesskapet og tilbys en undervisning som er tilpasset sine evner. Ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 88) er ekte deltaking (..) «noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger»

Elever med Down Syndrom følger som regel tilbudet om spesialundervisning i de fleste fag og tas ofte ut av klassefellesskapet. Samtidig vet vi at gjennomføringen av spesialundervisningen ofte er overlatt til assistenter (Nordahl et al., 2018, s. 215), som ikke nødvendigvis har tilstrekkelig

kompetanse til å styrke og kompensere for elevenes individuelle kognitive og språklige vanskeligheter. Men selv lærerne som har ansvaret for hele mangfoldet av elever i en klasse, har ikke nødvendigvis bred nok kompetanse for å tilfredsstille samtlige elever. Han eller hun kan eksempelvis ikke ha ASK innenfor sitt kompetanseområde, noe som kan skape vanker inn i kommunikasjon med elever som trenger dette. Spørsmålet blir da om hvorvidt skolen kan fremme samhandling og deltakelse i skolehverdagen uten å inneha tilstrekkelig kompetanse til å kommunisere med elever som bruker alternative kommunikasjonsmåter. Følgelig kan man spørre seg om hvordan skolen kan bidra til å bygge ned barrierer som hindrer elever med KKU å optimalt utnytte sine læringspotensialer?

En ting er prinsippet om inkludering, men hva vet vi om det som konkret skjer i klasserommet? På hvilken måte kan man si at elever med KKU deltar i det kommunikative fellesskapet i klasserommet? Hvordan tilrettelegges det for å muliggjøre og styrke elevenes deltakelse? Det finnes relativt mange studier om skolens praksiser (Kermit, 2018; Bachmann & Haug, 2006), men det er svært få studier som går i detalj og setter søkelys på de faktiske interaksjonspraksiser slik de utspiller seg i hverdagen. Ved bruk av videoopptak (Simonsen, Hjulstad, Kristoffersen, 2009) skal vi studerer mer konkret på hva som foregår. Vi vet lite om hvordan disse praksisene konkret organiseres, eller hva det innebærer i skolehverdagens aktiviteter.

Denne studien anvender en videobasert interaksjonsanalytisk tilnærming til samhandlingssituasjonene som er i fokus. I de senere år har vi sett stadig flere forskningsprosjekter som anvender interaksjonsanalytiske tilnærminger til undersøkelser av sosial samhandling som involverer én eller flere personer med kommunikasjonsrelaterte funksjonsnedsettelse (Norén, Samuelsson & Plejert, 2013). Dette forskningsfeltet omtales som atypisk interaksjon (AI) og er et tverrfaglig og tverrdisiplinært fagområde. Mye av forskningen retter fokus på mennesker som bruker alternative og/eller supplerende kommunikasjonsformer (ASK) og omfatter ofte sosial interaksjon i undervisnings-sammenhenger.

## **1.1 Bakgrunn for undersøkelsen**

Undersøkelsen er en masteroppgave for grunnskolelærere fra 5. til 10. klasse og inngår i et større forskningsprosjekt som er forankret ved Signo skole- og kompetansesenter i Andebu.

Forskningsprosjektet (Videre omtalt som Signoprojektet) er et samarbeidsprosjekt mellom Signo skole- og kompetansesenter og Institutt for pedagogikk ved Universitetet (USN). Signoprojektet,

som har tittelen: «Elever med nedsatt hørsel i kombinasjon med Down syndrom - interaksjon og kommunikasjon med jevnaldrende i bostedsskole og i deltidsopplæring», hadde oppstart i 2019 og estimert avslutning er i 2022. Prosjektet baserer seg i all hovedsak på videodata fra 14 skoler, hvor elever med nedsatt hørsel og Down syndrom får sin undervisning. Forskergruppen har bestått av tre forskere og tre masterstudenter, hvor masterstudentene har vært involvert og engasjert i de fleste av prosjektets aktiviteter. Jeg har selv vært deltagende i datainnsamlingen og gjort videoopptak i klasserom. Dataene i denne undersøkelsen er ikke hentet fra opptak som jeg gjorde selv, men er funnet frem i regi av prosjektet.

Bakgrunnen og min faglige interesse for å utforske rundt dette tema er et ønske om at en slik undersøkelse skal kunne bidra til å utvikle bedre forståelse av *hvordan* elever med KKU får *adgang* til- og *deltar* i klassefelleskapets samhandlinger. Dette gjøres ved å belyse hvilke kommunikative ressurser og modaliteter som anvendes for å etablere en meningsfull kommunikasjon i skolens aktiviteter.

Det å utvikle hensiktsmessige samtalestrategier for etablering av felles oppmerksomhet og forståelse, er en kompleks og svært krevende oppgave. Samtidig er det en viktig oppgave for lærere, da dette kan være et bidrag i arbeidet med hindre kommunikativ og sosial isolasjon blandt disse elevene.

## 1.2 Problemstilling

Det overordnede målet med undersøkelsen er å utvikle kunnskap, samt bevisstgjøre skolene og lærerne, om elever med KKUs særlige behov for støtte og tilrettelegging. Tanken er å synliggjøre interaksjonelle praksiser og strategier, som kan bidra til at elever og lærere skal kunne beherske de interaksjonelle redskaper som er nødvendig for å samhandle med hverandre.

Det er også et mål at undersøkelsen skal kunne synliggjøre behovet for kompetanse om alternativ og supplerende kommunikasjon samt andre kommunikative ressurser i skolen. Dette er som sagt kompetanse som er nødvendig for å kunne styrke elevenes involvering og deltakelse i klassefelleskapet og dermed et bidrag til fellesskolens oppdrag om å utvikle inkluderende praksiser hvor alle elever kan delta (Elkins & Grimes, 2009, i Ogden, 2015, s. 94). Det blir et stadig økende mangfold inn i klasserommene og denne undersøkelsen skal være et bidrag til at den inkluderende skolen skal kunne håndtere dette mangfoldet av kommunikativt mangfold

Problemstillingen er som følger:

Hva karakteriserer samhandlingen i en undervisningsaktivitet mellom lærer og tre elever på barnetrinnet, hvor én av elevene har Down Syndrom og hørselshemming og bruker tegn som sin prefererte kommunikasjonsmåte?

Mer spesifikt vil jeg besvare følgende spørsmål:

Hva slags strategier og kommunikative ressurser tar deltakerne i bruk for å påkalle hverandres oppmerksomhet og etablere felles oppmerksomhet?

Hvilken rolle inntar læreren med hensyn til å støtte samhandlingen mellom elevene og hvilke pedagogiske mål fremviser lærer under samhandlingen?

For å kunne besvare problemstillingen har det vært innhentet observasjonsdata ved bruk av videoopptak av naturlig oppstått samhandling i en undervisningstime hvor elevene løste en tegne- og fargeleggingsoppgave. Deretter har opptakene blitt transkribert og analysert, langt på vei i henhold til prosedyrer for interaksjonsanalyse. Interaksjonsanalyse gir forskere et sett med mikroanalytiske verktøy til å utforske menneskelig interaksjon slik det naturlig forekommer i både hverdagsinteraksjoner og i samhandling som forekommer i institusjonelle omgivelser. Den har sine røtter i en sosiologisk, og spesielt etnometodologisk forskningstradisjon. Dette vil redegjøres for ytterligere i metodekapittelet.

Videre i kapittel 2 presenteres teori og tidligere forskning om barn og unge med Down Syndrom og sosial interaksjon. Dette omfatter hørselshemming og bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon. Dette presenteres i lys av begreper som inkludering, deltakelse, lærers relasjonskompetanse og begrepet guidet deltakelse. De metodiske valgene i oppgavens forskningsdesign og gjennomføringen av undersøkelsen vil redegjøres og utdypes i kapittel 3. Analysene presenteres i kapittel 4, hvor jeg også drøfter sentrale funn relatert til det empiriske materialet og til tidligere forskning. Avslutningsvis i kapittel 5 oppsummeres funnene og analysene drøftes i hovedsak i forhold til mulige konsekvenser funnene vil ha, både med hensyn til hvordan vi forstår elevenes utfordringer og med hensyn til hva videre forskning kan bidra til.



## 2 Kunnskapsstatus og teoretisk rammeverk

Det finnes lite forskning på elever med nedsatt hørsel kombinert med Down syndrom.

Signoprojektet, har i samarbeid med universitetsbiblioteket ved USN gjort søk, hvor vi fikk treff på 341 kilder. De fleste er studier av medisinsk interesse og er i mindre grad aktuelle i denne studien. Et utvalg av de mest relevante søketreff er brukt i dette masterprosjektet.

Kunnskapsdepartementet (2011) anslår at det er cirka 2000 elever som bruker høreapparat i opplæringspliktig alder. Det er omtrent 400 elever som følger paragraf 2.6 i opplæringsloven (1998), som gir elever med tegnspråk rette til opplæring i og på tegnspråk. Denne gruppen følger også egne læreplaner i fire fag. Tall fra statelig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) viser at det er mellom 0,2 og 0,3 prosent av befolkningen i aldergruppen 0 til 20 år som har et hørselstap hvor man har behov for tilrettelegging og særskilte tiltak (Helgesen, 2017).

Tall fra folkehelseinstituttet (FHI) (2016) viser at det blir født cirka 50 personer med Down syndrom hvert år. Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning (NAKU), (2018) viser at fødetallet er cirka 12 per 10.000, det vil si at cirka 0,12 % av elevene i skolen har Down syndrom. Mange elever med Down syndrom vil ha en økt risiko for å utvikle nedsatt hørsel. Årsaken er at de fleste har trange ørekanaler som oftere fører til kroniske mellomørebetennelser, som igjen kan føre til permanente hørselsskader. Austeng et al. (2013), fant ut at omtrent 35% av barn med Down syndrom hadde et betydelig hørselstap.

### 2.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Tale er den kommunikasjonsformen som blir mest brukt blant den hørende befolkningen. Likevel er det mange som ikke utvikler tale, eller som har redusert talespråk. Disse trenger dermed enten et alternativt eller supplerende kommunikasjonsmiddel der hvor talen ikke strekker til, for å kunne gjøre seg forstått for andre (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.7). ASK er en forkortelse for alternativ og supplerende kommunikasjon (Udir, 2016a). Det finnes mange ulike varianter av ASK-hjelpemidler; både høy- og lavteknologiske, eksempler på lavteknologiske redskaper er tegnstøtte eller former for kroppslig berøring pekebøker, fotografier med mer. Høyteknologiske er ofte ulike former for talemaskiner, om for eksempel kan brukes med eller uten øyestyring, (Udir, 2016b)

(Beukelman & Light, 2020). Det er også vanlig å skille mellom hjulpet - eller ikke hjulpet kommunikasjon. Ikke-hjulpet former for ASK inkluderer enhver form for kommunikasjon, som er uavhengig av ekstern teknologi. Det vil si at man bruker kroppen til å uttrykke seg, som for eksempel tegnstøtte, kroppsbevegelser, gester, med mer. Mens ASK-hjelpemidler som involverer teknologiske redskaper brukt eksternt fra kroppen, som for eksempel talemaskiner omtales som hjulpet kommunikasjon. Det er imidlertid viktig å ikke mistolke begrepet *Ikke-hjulpet kommunikasjon*, som om det betyr at barnet nødvendigvis kan delta i sosial interaksjon uten hjelp av partnerstøtte fra en voksen eller andre som kjenner barnet. Ikke-hjulpet kommunikasjon er en kategorisering av typer av hjelpemidler som vanligvis brukes.

For at denne gruppen skal ha mulighet til å kunne bruke alternative eller supplerende kommunikasjonsmåter og å lære seg å kommunisere med andre, er det ofte nødvendig med omfattende kartlegging, tilpasninger og tilrettelegginger. Aktuelle tiltak for å fremme deres utvikling innenfor ASK, kan for eksempel være å danne situasjoner som trigger deres bruk av denne kommunikasjonsformen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.127).

## **2.2 Forskning på barn med Down Syndrom og sosial interaksjon**

Omtrent 80% av individer med Down syndrom har moderat utviklingshemming. Noen har alvorlig utviklingshemming, mens andre har IQ-score i gjennomsnittsområdet (Martin, m.fl., 2017, s. 3). Barn med utviklingshemming vil ofte ha ulike språkutfordringer (Næss, 2012). Til tross for betydelige individuelle forskjeller har de aller fleste barn med Down syndrom en bedre språkforståelse enn ekspressivt språk og noen helt spesifikke utfordringer innen fonologi og syntaks (Martin, Klusek, Estigarribia & Roberts, 2009, s. 112-113). For de yngre barna ser imidlertid ikke dette ut til å være til hinder for å interagere med andre barn. I en studie av barn i alderen 4,5 til 7 år med Down syndrom og deres interaksjon med barn med samme mentale alder (Guralnick, Connor og Johnson, 2011), fant man riktignok at barna med Down syndrom hadde betydelig mindre bruk av språklige uttrykk enn de som var på samme alder, men barna med Down syndrom var likevel sosialt aktivt på måter som forskerne mener kompenserte for barnets svakere språkferdigheter.

Selv om barn med Down syndrom kan følge en typisk kommunikasjonsutvikling innen visse områder, vil utviklingen vanligvis være senere enn hos jevnaldrende. Det er viktig å gi barna et redskap for å støtte opp under språk- og kommunikasjonsutviklingen, allerede før taleutviklingen kommer i gang, hevder Wilkinson og Finestak (2020). Dette kan bidra til at barnet kommer i gang med utviklingen tidligere og at de ikke skal falle lenger bak sine jevnaldrende med typisk utvikling. Flere studier, blant annet Romski, Sevcik, Barton- Hulse og Whitmore (2015, s. 14) viser at tidlig start med ASK ikke på noen måte forstyrrer taleutviklingen, tvert om.

“The evidence strongly indicates that AAC does not hinder the development of speech at the very beginning stages of language acquisition. Reports describe specific gains in speech development in addition to the use of AAC”

Flere studier tyder på at vanskeligheter med produksjon eller forståelse av språk kan være assosiert med antall interaksjoner initiert av foreldre eller barn, eller evne til å opprettholde pågående interaksjonssekvenser. Wilkinson og Finestak (2020) Observerte mødre under lek og måltider med sine barn med Down syndrom. Seksten mor-barn dyader (åtte med Down syndrom barn og åtte med typisk utviklende barn) ble undersøkt. Mødrene til barna med Down syndrom brukte mer «lærer- og hjelpeatferd», spesielt i måltidssammenheng og mindre positive ytringer enn mødre til typisk utviklende barn.

Pino (2006) fant også vesentlige forskjeller i samtalemønstre mellom mødre og barn med Down Syndrom, sammenlignet med de mellom mødre og typisk utviklende barn. Særlig gjaldt dette kvaliteten på kommunikasjonen. Barna med Down syndrom var omtrent 10% mindre aktive under interaksjonen og 80% flere av samtaleturene deres ble tolket som meningsløse vokaliseringer. Mødre til barna med Down syndrom var imidlertid like lydhøre overfor barnas kommunikasjon, som mødre til de typisk utviklede barna. Mødrene til barna med Down syndrom var likevel mer dominerende kommunikasjonspartnere, med hensyn til antall turer og at mødrene ytret et betydelig høyere antall befalinger, hele 2,3 ganger flere enn mødre til typisk utviklede barn.

Personer med Down syndrom vil ofte ha bruk for et uttrykksmiddel, de forstår godt hva andre sier til dem, men kan ha vansker med å kunne gi uttrykk for hva de selv mener.. Årsakene er ofte knyttet til fysiske og motoriske vanskeligheter. Kumin (1994) i Martin et al. (2009) fant ut at 95% av

foreldrene til barn med Down syndrom, rapporterte om at deres barn sin tale ikke er fullt forståelig for ukjente kommunikasjonspartnere. Noe som får Martin et al. (2009) til å konkludere med at "nesten alle individer med Down syndrom kan være vanskelig å forstå i det minste en del av tiden" (s. 115). På grunn av utfordringen med taleforståelighet, kan ASK i form av for eksempel tegn til tale være gunstig for å fremme optimale kommunikasjonsmuligheter hos individer med Down syndrom. Slik at de i større grad vil kunne kommunisere slik at andre forstår deres språklige uttrykksform (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66).

For barn med Down syndrom er bruk av tegn til tale også ofte utviklingsbetinget, det vil si at bruken også har som mål å framskynde utviklingen av bruk og forståelse av tale. Den kommunikasjonsformen som blir mest brukt av barn med Down syndrom er håndtegn (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 77-78).

## **2.3 Tidligere forskning på hørselshemming og sosial interaksjon**

Kermit (2016, s. 56) finner at hørselshemmede elever har betydelige utfordringer knyttet til å oppnå sosial deltakelse i skoler der de er alene eller blant få med samme sansemessige utfordringer. Skoler og barnehager hevder han, holder seg langt på vei til praksiser som er utviklet for typiske elever og som dermed fremmedgjør elever som har særlige tilretteleggingsbehov. Kermit (2016, s.56) beskriver derfor hørselshemmede elevers rolle i sine egne klasser som «besøkende», mer enn selvsikre deltakere, med de læringsmessige og psykososiale konsekvensene dette kan medføre. Mange hørselshemmede elever har ikke en eneste venn i skolen og opplever oftere utestengelse og negativ adferd fra jevnaldrende enn ungdommer flest.

I en gjennomgang av 21 studier med fokus på interaksjonen mellom jevnaldrende barn hvor en av barna har nedsatt hørsel og en uten nedsatt hørsel (Xie, Potěšil & Peters, 2014). Der kommer det frem at barna som har nedsatt hørsel sliter med interaksjon og kommunikasjon med den andre parten. Man finner også samsvarende resultater i norske studier. Dette ser man i forskningen på samtaler mellom barn, hvor den ene parten består av førspråklig døve med cochleaimplantat og hvor den andre parten er uten hørselsnedsettelse. Disse barna er i alderen fire til åtte år (Kermit, Mjøen & Holm, 2010). Det kommer her frem at barna med cochleaimplantat ikke klarer å føre en

samtale like sterkt som barna uten hørselsnedsettelse. De slet også med å være gode lyttere, til tross for at barnas hørsel med implantat skulle være god. I en nettundersøkelse (Kermit, Tharaldsteen, Haugen & Wendelborg, 2014) kommer det frem at unge i alderen 13-19 år føler at hørselsnedsettelsen hemmer deres oppfattelse av jevnaldrende sitt talespråk.

For personer med hørselsnedsettelse som ikke har norsk tegnspråk som sin hovedkommunikasjonsform vil bruk av tegn til tale være støttende og mer forståelsesfullt for deltakelse i kommunikativ aktivitet (Ref.) Frederikkes deltakelse i stimulerende språkmiljøer og i samhandlinger hvor det brukes tegn til tale vil også være viktig for å støtte opp under utviklingen av talespråket hennes, men også forsterke tegnforrådet.

Knoors og Vervloed (2011) hevder at når man i dagliglivet snakker om elever eller barn med nedsatt hørsel er omfanget stort, fra lettere nedsatt hørsel til de som er helt døve. Dette samsvarer med at det er variasjon i hvor stor grad de trenger bruk av ASK. Når man ser på behovet for ASK må man ifølge Knoors & Vervloed (2011) se på eleven som helhet, for å vurdere om man kun trenger støtte av tegn eller om man må bruke tegnspråk for å kunne kommunisere. Dette kan nemlig variere med andre kombinasjoner elever har av utviklingshemninger.

## **2.4 Atypisk interaksjon og samhandlingspraksiser**

Studier av atypisk interaksjon retter søkelys på sosial interaksjon, med eller uten bruk av ASK. Der en eller flere deltakere har en kommunikasjonsrelatert funksjonsnedsettelse. Ifølge Wilkinson (2021) er dette et relativt nyutviklet forskningsfelt. Dette har i de senere årene gitt betydelige bidrag til kunnskap om hvordan forskjellige kommunikasjonsutfordringer kommer til syne og kan avdekkes i sosial interaksjon. Forskningstilnærmingen skiller seg fra de fleste andre tilnærminger ved at man tar utgangspunkt i videobaserte data, fra sosial interaksjon i naturlig oppståtte samhandlingssituasjoner. Dette gir muligheter til å utforske «individer - i - samhandling - med- andre» i detalj og med et fokus på hva *alle* deltagerne i interaksjonen gjør for å etablere og opprettholde samhandlingen, samt hva- og hvordan de utretter gjennom interaksjonen. Dette

skiller seg fra tilnærminger hvor man har fokus på å forklare ulike kommunikasjonsutfordringer i individets underliggende patologier.

En rekke studier av atypisk interaksjon omhandler voksen – barn interaksjoner. Generelt beskrives forskjellene i kommunikasjonen mellom barn og voksne som et spørsmål om kompetanse.

Wilkinson hevder (2019) at fra det å peke og gestikulere, til å formulere komplette setninger, til å bli fullt kompetente medlemmer av den voksenspråklige kultur. Derfor er forskning på barns interaksjon mindre orientert mot interaksjon med jevnaldrende, men mer mot voksne - med foreldrene, i klasserommet, med helsepersonell og lignende.

Ifølge Korkiakangas, (2018), har studier innen atypisk interaksjon i større grad omhandlet samhandling med personer med ervervede lidelser enn barn med utviklingsforstyrrelser. I den senere tid har stadig flere studier fokusert på voksnes samhandlingsstrategier (Wilkinson, 2019) med blant annet barn med autisme. Ifølge Pilesjø & Rasmussen (2014, s. 19) har tidligere studier av atypisk interaksjon avdekket at den voksne spiller en svært dominerende rolle i interaksjonen. De tar vanligvis flertallet av turer og stiller mange spørsmål hvor svarene ofte er kjent av deltakerne fra før. Videre hevder de (s.19) at det er en økende mengde forskning på typiske interaksjoner mellom barn og barn, som involverer aktiviteter som lek og spill, men fortsatt lite forskning som undersøker atypiske barn-barn interaksjoner. Sundqvist, Plejert og Rönnerberg (2010) Undersøkte hvordan tre barn brukte ASK i samhandling med med voksne og jevnaldrende. De identifiserte tre interaksjonelle praksiser som støtte opp under aktiv deltakelse og hvordan deltakelsen ble konstituert interaksjonelt. Den første handlet om hvordan de voksne tildelte turer til barna, den andre om hvordan deltakerne samkonstruerte kommunikative prosjekter, mens den siste viste hvordan barna kunne bli inkludert som deltakere i interaksjonen.

Det kan det være avgjørende at fokuseleven har en kompetent kommunikasjonspartner, som støtter opp under dens deltakelse i et fellesskap hvor vedkommende kan ytre hva personen mener og blir forstått. Kommunikasjonspartneren er en del av fellesskapet når man kommuniserer og den eller de har en viktig oppgave i samspillet. Det er vedkommende sin oppgave å passe på at de kommunikative prosessene i samspillet holdes vedlike, noe som i denne casen vil være for en person med svekket verbaltale. Næss (2015, s.32) beskriver en kommunikasjonspartner som å være en person som strever etter å tolke den andre part sine signaler. Likevel kan vedkommende bekjenne at den ikke alltid forstår hva som blir kommunisert av den andre part.

## 2.5 Guidet deltakelse

Lave og Wenger (2003 s. 36-41) beskriver legitim perifer deltakelse som en forklaring på en persons deltakelse inn i et sosialt felleskap hvor læringen skjer som en integrert komponent. Det er her snakk om hvordan vi mennesker lærer som en del av sosiale sammenhenger. Det er godt dokumentert at elever med hørselshemming og utviklingshemming lett kan bli kommunikativt isolert, der de ofte er alene eller er i ett lite mindretall blant elever og lærere som ikke behersker eller forstår deres viktigste kommunikasjonsmodaliteter (Keating & Mirus, 2003).

I et sosiokulturelt og sosial-interaksjonistisk perspektiv har man vist at man ikke kan oppnå en dypere forståelse av menneskelig læring, gjennom et rent individuelt fokus som utelukker den sosiokulturelle konteksten læringsaktiviteten utspiller seg i. Lave og Wenger (1991) er blant de viktigste bidragsyterne til det situerte perspektivet på læring, hvor læring beskrives som en integrert komponent av deltakelse i et sosialt felleskap. Slik sett forstås læring både som en prosess og som et produkt av deltakelse i ulike former for sosiale praksiser. Lave og Wenger (1991) skapte en forståelse av at *læring i praksisfellesskap* skjer gjennom en vektlegging av *deltakelse i praksisfellesskap*, som er grunnleggende både for *hva* og *hvordan* mennesket lærer. Et praksisfellesskap består av at en gruppe fremviser en felles interesse eller målorientering (joint enterprise). I fellesskap og gjennom samhandling (mutual engagement) konstrueres fellesskapets sosiale praksiser, det vil si et felles repertoar (shared repertoire) med hensyn til måter å gjøre ting på, bruk av begreper, gester, måter å kommunisere på, for eksempel som i en skoleklasse (Wenger, 1998). Lave og Wenger (1991:101-102) hevder at:

*“To become a full member of a community practice requires access to a wide range of ongoing activity, old-timers, and other members of the community; and to information, resources, and opportunities for participation.”*

Praksisfellesskap skal ikke nødvendigvis forstås som et konkret, veldefinert og avgrenset fellesskap. Det skal heller sees på som en samling av personer, som gjennom felles engasjement i en eller annen form for virksomhet, utvikler, samkonstruerer og deler former for kunnskap, måter å gjøre ting på, måter å kommunisere på- kort sagt, *praksiser*. Vår læring blir dermed nært knyttet til de måter praksisfellesskaper er organisert på og på de måter mennesker inngår i disse. Lave og

Wenger (1991) lanserer begrepet *legitim perifer deltakelse* (LPD) nettopp for å rette oppmerksomheten mot særlige karakteristika ved den enkeltes deltakelse

Den analytiske rammen omhandler prosesser som omtales som *guidet deltakelse*. Den innebærer at språklæring, eller samhandlingsferdigheter ikke først og fremst sees som kognitive endringer i det enkelte individ, men som deltakernes endrede deltakelse i fellesskapets interaksjonelle praksiser, støttet av mer erfarne deltakere i fellesskapet (Lave og Wenger 1991, Rogoff 2003). Det å lære og utvikle samhandlingsferdigheter oppstår gjennom flere prosesser. Prosessene går ut på å stadig bli en mer erfaren og inkludert *deltaker* i et praksisfellesskap, gjennom å gradvis mestre og anvende fellesskapets repertoar av interaksjonelle- redskaper. Dette er prosesser som foregår med ulike former for guiding eller assistanse fra mer erfarne deltakere innenfor fellesskapet (Lave og Wenger 1991, Rogoff 2003).

Guidet deltakelse (Rogoff, 2003) er en term som i denne studien involverer et fokus hvor barnas (novisene) og lærernes (ekspertenes) roller sees som sammenvevde, i samarbeidende prosesser i ulike former for aktiviteter i skolehverdagen. Guidet deltakelse i praksisfellesskap forstås som prosesser i barns læring og utvikling og er ikke nødvendigvis avgrenset til intendert undervisning. Guidingen kan ta mange ulike former. Den kan være både implisitt eller eksplisitt. Uansett vil den alltid involvere samarbeidende prosesser. Hvor bestrebelsen er å skape forbindelser ("bridging from known to new") (Rogoff 1990, 2003) fra barnets eksisterende kunnskaper og ferdigheter, til ny forståelse og nye ferdigheter. Det vil si strukturering («structuring») av barnas deltakelse i aktiviteter sammen med mer erfarne deltakere. Her bli et mer kompetent medlem i et praksisfellesskap brobyggeren. Disse aktivitetene og prosessene utføres i all hovedsak gjennom sosial interaksjon ved bruk av språk og andre ikke-verbale handlinger.

Deltakelse skjer gjennom en toveis kommunikasjon hvor man både «gir og tar» innenfor fellesskapet. Medvirkning gir sjansen til egen deltakelse i ulike situasjoner og læringsutbytte gir eleven økt faglig og sosial utvikling og læring (Festøy & Haug, 2017, s. 70). Kommunikasjon handler om hvordan man styrer oppmerksomheten mellom parter som ønsker å fremme noe for hverandre. For at en part skal kunne oppnå oppmerksomhet, må det komme frem et fellesskap mellom deltakerne. Situasjoner eller øvelser hvor det er et felles engasjement, er avgjørende for at det skal kunne skape eller danne en oppmerksomhet som kan dyrke en kommunikasjon.



Lave og Wenger (1991) skapte en forståelse av at *læring i praksisfellesskap* skjer gjennom en vektlegging av *deltakelse i praksisfellesskap*, som er grunnleggende både for *hva* og *hvordan* mennesket lærer. Et praksisfellesskap består av at en gruppe fremviser en felles interesse eller målorientering (joint enterprise). I fellesskap og gjennom samhandling (mutual engagement) konstrueres fellesskapets sosiale praksiser, det vil si et felles repertoar (shared repertoire) med hensyn til måter å gjøre ting på, bruk av begreper, gester, måter å kommunisere på, for eksempel som i en skoleklasse (Wenger, 1998).

I følge Tetzchner & Martinsen (2002, s. 128), er vanligvis bruk av blikk og peking en viktig del for å kunne dreie oppmerksomheten til andre mot det man ønsker å kommunisere om. Dette er en sentralt i barns språkutvikling. Etter hvert som barnet utvikler seg vil dette bli erstattet med gester, ord eller tegnspråk. For å kunne danne seg talespråk eller en alternativ kommunikasjonsform er man avhengig av å ha en kompetent kommunikasjonspartner. Under den tidlige språklæringen er dette som regel en voksen person, som tolker hva barnet ønsker å kommunisere enten via talespråk eller tegnbruk (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 128).

Barn som bruker en annen kommunikasjons form enn resten av deltakerne i fellesskapet, kan oppleve at hendelser som er hverdagslige eller lek med andre er vanskeligere, enn for de som bruker annen kommunikasjonsform enn dem selv (Eilertsen, 2019, s.76). Derfor kan det være enklere, dersom medelever har mulighet til å lære å kommunisere på en måte hvor alle kan forstå hverandre. Noe som videre kan føre til at det er enklere å være deltakende i flere ulike situasjoner (Næss et al., 2019, s. 400). Wendelborg og Ytterhus (2009) mener at inkluderingen av barn med ulike funksjonsnedsettelse minsker desto eldre barna blir (s. 165). Wendelborg (2010a) beskriver hvordan klasseroms deltakelse minsker fra tidlig barneskole til ungdomsskolen (s.20).

Rogoff (2003) mener at store deler av opplæring og språksosialisering skjer gjennom observasjoner og høring. Det samme budskapet vil ikke nødvendigvis få samme betydning for elever med nedsatt hørsel. Det at elever med funksjonsnedsettelse deltar mindre i aktiviteter, kan føre til en ond sirkel hvor barnet ikke får tilfredsstillende utvikling på de sosiale ferdigheter og sin sosiale kompetanse (Wendelborg, 2010a, s. 25). Dette kan være med på å bidra til at vedkommende ikke klarer å delta på de premisser som samfunnet tillater og dermed oftere blir satt på siden ved deltakelse.

Flere undersøkelser viser at barn med funksjonsnedsettelse sliter med å delta sosialt med jevnaldrende barn. Elever med funksjonsnedsettelse er en utsatt gruppe som møter større utfordringer ved deltakelse sammen med jevnaldrende (Wendelborg, 2010b, s. 33).

Deltakelsen inn i et sosialt fellesskap kan oppstå spontant, hvor man danner egne grupper. I noen tilfeller kan den enkelte ha behov for at en tredjepart arrangerer et sosialt fellesskap for at man skal kunne delta inn i et fellesskap (Stubrud, 2015, s. 148).

## 2.6 Lærers relasjonskompetanse

Når man jobber ute i skolen som lærer har man et stort og krevende ansvar som omfatter alt fra inkludering til tilpasning. For å kunne være en givende lærer må man ha en kompetanse som inneholder det pedagogiske, didaktiske og faglige som er tilfredsstillende for å kunne jobbe med den gitte elev gruppen man møter på (Salvesen, 2015, s. 98). For noen elever er man avhengig av gode pedagogiske lærere som vet viktigheten av relasjonsbygging (Bjørk & Sørli, 2016, s. 6).

Når lærerne er gode på å skape gode relasjoner, vil dette videre føre til et læringsmiljø hvor elever har bedre potensial for læring og føler seg tryggere på å spørre dersom de lurer på noe. Dette uavhengig av hvordan resten av klassen er innenfor samme fagområde (Drugli, 2012; Drugli & Nordal, 2014).

Relasjonskompetansen blir av Spurkeland (2015) beskrevet som «*Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.*» Det er lærerens ansvar at elever og lærere får gode relasjoner. For å kunne danne en god relasjonskompetanse mellom lærer og elev, er det avgjørende at læreren er innstilt på å ta fullt ansvar for å danne den beste relasjons kvaliteten (Drugli, 2012, s. 45).

Det kommer frem av Drugli (2012) at en god lærer- elev – relasjon vil danne mulighet for at elevens faglige og sosiale kompetanse vil øke (s.66). Skolen er en viktig del av elevens utvikling, men for å kunne fremme læring er man avhengig av gode relasjoner mellom lærer og elev. Dermed er den sosiale interaksjonen mellom læreren og elevene avgjørende for å kunne skape læringspotensial for elevene (Drugli & Nordal, 2014). Når det er snakk om en engasjert og interessert lærer, ønsker

vedkommende å utnytte det gunstige fra hver enkelt elev, dermed vil læreren bruke de ressursene som eleven bærer med seg (Munthe, 2011).

Lærere som arbeider med elever på de laveste trinnene har et viktig og avgjørende ansvar for å skape skolen til en trygg arena. Det er de første årene eleven går på skolen, som utvikler hvordan tilhørigheten for skolen er. Det er derfor viktig at lærere på disse trinnene bygger god tillit og skaper tilhørighet (Drugli & Nordal, 2014).

En avgjørende faktor for at elever som er i utsatte grupper skal ha potensial for å lære, er at de er avhengig av gode og trygge relasjoner. Skolene må derfor være bygd på lærere som har god kunnskap og kompetanse som vet om viktigheten av gode og trygge relasjoner (Bjørk & Sørli, 2016, s. 4). Det er avgjørende at læreren opptrer som en trygg og god lederperson innenfor klassemiljøet, dette vil man kunne bygge videre for å skape gode relasjoner (Drugli, 2012, s. 55). Det er derfor viktig at man som lærere stiller sterkt innenfor sin rolle både som trygg tillitsperson, men likeså mye som den aktive lederen som er autorativ og ikke autoritær.

Rimm- Kaufmann (2010) nevner noen kjennetegn som er aktuelle ved en god relasjon mellom elev og lærer. En lærer som ytrer sin trivsel i samvær med elevene. Forholdet mellom lærer og elev skal inneholde sterkt preg av respekt. Læreren skal være lett tilgjengelig for å hjelpe elevene enten det er faglig eller sosialt. Læreren må kunne være behjelpelig til å fremme elevens egen refleksjoner på flere områder. Læreren må vise kjennskap og interesse for elevens interesser, erfaringer og den enkeltes faglige nivå.

## **2.7 Den inkluderende skolen**

Inkludering er et vidt og vanskelig begrep som kan fremstilles og tolkes på mange ulike måter. Det er derfor vanskelig å spesifisere hva inkluderingsbegrepet innebærer, det vil derfor videre komme frem flere måter man kan tolke dette begrepet på. Murmane og Willet (2011) beskriver inkludering som et begrep hvor det ikke er mulig å innhente talldata som beviser på om inkludering skjer. De mener at den eneste metoden som kan bekrefte om inkluderingen skjer er ved å snakke med den person som inkluderingen gjelder.

Så langt kan vi se at det er flere måter for å skape inkludering i skolen, likevel er det den enkeltes opplevelse av inkludering som er avgjørende for om eleven føler seg inkludert. Her er det snakk om elevens subjektive opplevelse av om inkludering skjer (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 594). Dette er med å skape en ekstra utfordring for skolen som tredjepart, for uansett hvor mye man arbeider med inkludering er det ikke sikkert at hver enkelt elev føler seg inkludert. Ifølge Farrell (2004) kan inkludering beskrives som nærvær, deltagelse, følelsen av tilhørighet og skaper et læringspotensial. Dersom man ser på hvordan Haug (2017) beskriver inkludering som en sammenheng mellom de 4 begrepene: fellesskap, deltagelse, medvirkning og læringsutbytte (s. 69).

Når man ser på inkludering i et klasseperspektiv, mener Overland (2015) at hver eneste elev innenfor sin klasse må ha tilhørighet til fellesskapet og må være delaktig i klassens samfunn. Sebba og Ainscow (1996) mener at inkludering og deltagelse er en oppgave som er avhengig av å skape deltakerrammer som en delt. Dette vil si at for å kunne øke inkluderingen og deltagelsen i klasserommet er dette et «helskole» prosjekt. Noe som spiller på det helhetlige fellesskapet og at man av avhengige av alle til å bidra inn i mangfoldet.

Tanken bak en effektiv inkludering av samtlige elever, skal videre kunne føre til at hver og en av elevene kan føler trivsel, ønsker å bidra mer til fellesskapet og har høyere læringskurve (Elkins & Grimes, 2009, i Ogden, 2015, s. 94). Befring (2019) mener at en viktig del av skolens inkludering, bygger på at man bruker mangfoldet på skolen som en ressurs og anerkjennes og verdsetter dens verdi (s. 188). Dette vil kunne skape et mer inkluderende fellesskap, hvor hvert enkelt individ vil føle tilhørighet og kjenne at de har en verdi i en større enhet og føle mestring.

Tilpasset opplæring (TPO) innebærer hvordan man som lærer hele tiden på kunne tilpasse all undervisning i en helklasse til hver enkelt elev. TPO har vært en del av skoleverket helt tilbake til 1974 hvor det for første gang kom frem av mønsterplanen av 1974:

Den enkelte elev skal ikke på noe trinn og på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt ovenfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger (Mønsterplan for grunnskolen, 1974, s.30).

Næss et al. (2019) fremhever at alle elever har krav på tilpasset undervisning også elever med utviklingshemning. Undervisning skal bli lagt til rette etter den enkeltes kompetanse og forutsetninger (s. 403). Det at vi i Norge skal ha en rettferdig skole som kontinuerlig arbeider med tilpasset opplæring er fastlagt i vår grunnlov §109 og opplæringsloven §1-3 samt i kunnskapsløftet, bygger på at skoler er pliktig til å gjennomføre den tilpassede opplæringen.

Imsen (2014) beskriver en modell for tilpasset opplæring. Her er hele eleven i midten, med åtte punkter rundt seg: kulturell forankring, kognitive evner og prosesser, faglig kunnskapsnivå, motivasjon og interesse, fysiske forutsetninger, selvinnsikt, sosialutvikling og kunstneriske, til slutt skapende evner. Gjennom bruk av alle disse punktene, mener Imsen at man vil kunne skape tilpasset opplæring (s. 254). Damsgaard (2015) mener at tilpasset opplæring skal sees i sammenheng med at det er en skole for alle. For at elever skal få tilhørighet og læring, må man ta hensyn til elevenes forutsetninger. Dette skaper et syn hvor man ser på læring som skjer i enkeltindividet og mindre i helklasse. Damsgaard mener at i ytterste konsekvens vil dette si at hver enkelt elev skal få hvert sitt undervisnings opplegg (s.43-44). Fosse (2014) beskriver tilpasset opplæring som å ha et sterkt fokus av inkludering for hver eneste elev som er deltagende i et klassemiljø og at det med dette beveger seg vekk fra segregering og organisatorisk differensiering (s. 426).

Dale og Wærness omtaler tilpasset opplæring som et «rom for alle- blick for den enkelte» (Dale & Wærness, 2008, s.277). Dette sitatet sammen med elevens forutsetninger beskriver kort fellestrekkene ved de ulike beskrivelsene av tilpasset opplæring.

Politikken fikk på 1990- tallet øynene opp for deltakelse av personer med funksjonsnedsettelse. Ordene deltakelse og likestilling ble mye brukt, med et sterkt fokus på å inkludere alle inn i et fellessamfunn. Dette kommer frem av flere ulike nasjonale og internasjonale dokumenter, planer og lover (Gustavsson, 2014, s. 32). Nå vil jeg se på begrepet fellesskolen, samt inkluderende skole og hva dette er i dagens samfunn. Flere vil tenke på enhetsskolen når jeg snakker om fellesskolen, dette begrepet forsvant rundt 2000-tallet og blir nå kalt for fellesskolen (Kvam, 2014, s.69; Nilsen, 2010 s.479-480). Fellesskolen har vært utarbeidet over mange år og har fått et økende innhold

gjennom årenes løp. I dag omfatter fellesskolen en inkludering av flere grupper elever, dette skal være ubegrenset av elevens bakgrunn, bosted, kjønn, evner og forutsetninger (Nilsen, 2010, s. 480).

Bjørnsrud og Nilsen (2015) mener at det er mange faktorer som er avgjørende for å kunne danne det vi i dag kaller for fellesskolen. En viktig del av undervisningen er å kunne arbeide variert, men likevel effektivt. Skolen må ha et fokus på hvert enkelt individ, likeså mye som det sosiale fellesskapet. Alle må kunne bidra inn i klasse samfunnet med sine egne erfaringer og meninger. Fellesskolen skal være en arena for skoleløp og sosialisering, dette skal dannes gjennom elevfellesskapet med faglig, sosialt og kulturelt innhold (s.167). Fellesskolen skal være med på å forberede elevene på hverdagen etter skolen. Hvor de må ut å møte samfunn hvor man må kunne stå på egne ben og arbeide videre på de erfaringer man allerede har gjort seg.

Ogden (2015) beskriver den inkluderende skolen som består av et variert mangfold av elever, her skal alle kunne bidra og beherske etter egne forutsetninger. Imsen (2014) beskriver en inkluderende undervisning som en undervisning hvor alle kan delta. Her fremhever hun også at det er viktig at man får alle inn i ordinær undervisning, dette gjelder også for elever med særskilte vansker. Det var i L97, den inkluderende skolen først ble nevnt, her gjaldt det en betryggende skolelivskvalitet. Dette ble videre utviklet for LK06. I den overordnet delen for LK20, er dette tatt enda mer tak i og sier at et inkluderende læringsmiljø skal fremme helse, trivsel og læring for alle. Etter å ha sett på flere definisjoner av fellesskolen ser man at alle definerer begrepet som et fellesskap hvor alle skal kunne delta og bidra, samt et økt fokus på inkludering av alle individer.

For å kunne skape en slik skole skriver Ogden (2015) må det skapes forståelse av at alle elever trenger å bli satt pris på, akseptert og godtatt. Her må man som lærer bidra til å fjerne barrierer for deltagelse og skape åpning for å føle mestring. Befring (2019) mener at når man skal skape et inkluderende læringsmiljø må elevgruppen anerkjennes som et mangfold og verdsettes som ressurs. Han understreker, ved å ha læringsmiljøer som er støttende dannes det motiver for å skape en positiv kultur. Dermed vil elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling.

Befring (2018) mener at man må bruke elever som ressurs for å kunne danne et godt og inkluderende læringsmiljø. Elevenes innflytelse er med på å bidra til å styrke forebygging i læringsmiljøet. Denne ressursen er grunnleggende for å danne et miljø med trygghet, komfort og

inkludering. Med slike ressurser vil dette bidra til å danne venns­kaps­relas­joner, noe som spiller videre på mindre isolasjon, ekskludering og alenerom i og utenfor skolen. Her kommer jobben som lærer inn. Det er avgjørende at læreren er med på å skape et slikt miljø, da vil jobben med inkluderingen bli desto enklere. Næss et al. (2019) mener læreren må bidra til å skape et inkluderende miljø gjennom aktiviteter som øker deltagelsen. Han viser til akseptering av alle individer og at aktivitetene skaper et læringsutbytte for hver enkelt elev. Dette spiller også på bruken av tilpasset opplæring i samspill med inkludering. Etter å ha vært igjennom begge begreper, ser en at tilpasset opplæring kan gjøres sammen med inkluderingen.

Fosse (2014) mener som nevnt tidligere at tilpasset opplæring og inkludering går hånd i hånd. Dette øker muligheten for læreren når han eller hun skal tilrettelegge for dette. Ved at disse to begrepene bygger opp om hverandre blir det enklere å få til begge sammen. Dette kan bidra til at jobben blir enklere når man som lærer jobber ute i fellesskolen, som også skal bidra til å inkludere hele mangfoldet. Læreren må ha et sterkt fokus på klasseledelsen for å kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring og inkludering i fellesskolen. Når man er en god klasse leder, er det klart balanse mellom lærerens fagkunnskap, didaktikk og pedagogikk. Læreren må gjennom dette kunne skape et godt læringsmiljø, med et strukturert fellesskap hvor elevene kan konsentrere seg og øke lysten for læring og utvikling (Salvesen, 2015). Forutsetningene for at læreren skal kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring og inkludering i en fellesskole, inneholder flere alternativer. Læreren skal til å kunne justere og tilrettelegge undervisningen, for å kunne skape gode læringsmuligheter for den enkelte elev (Overland, 2015).

For at en lærer skal kunne tilrettelegge tilpasset opplæring og inkludering i fellesskolen må man som lærer hele tiden se hvert enkelt individ, likeså viktig som det er å kommunisere med eleven. Dette må til for å kunne skape inkludering som faktisk blir opplevd. Læreren må få en bekreftelse av eleven på at vedkommende føler inkludering, dette fordi det kun er personen selv som kan bekrefte inkluderingen (Åmot & Ytterhus, 2019).

LK 2020 trekker frem noen konkrete som skolen kan tilrettelegge for at samtlige elever skal få en verdi av den ordinære opplæringen. Her legges det trykk på at skolen må drive tilpasset opplæring ved bruk av arbeidsformer og pedagogiske metoder skolen skal dra nytte av læreverktøy, organisering og i deltagelse med lærings mangfold, læreplaner og vurdering. For å kunne danne

tilpasset opplæring må læreren arbeide med et faglig skjønn. Her ligger det noen klare føringer for hvordan læreren tilrettelegge for tilpasset opplæring og inkludering i fellesskolen. Ved at læreren gjennom god klasseledelse, LK 20 og bruk av elevmangfoldet kan fremme den tilpassede opplæringen og inkluderingen.



### **3 Forskningsdesign og Metodologisk rammeverk**

Undersøkelsen retter søkelys på atypisk interaksjon, det vil si samhandlings situasjoner hvor minst en av deltakerne har en kommunikatív funksjonsnedsettelse. I denne undersøkelsen gjelder dette samhandlingsaktiviteter mellom én lærer og tre elever på barnetrinnet og hvor en av elevene har Down syndrom og nedsatt hørsel. Fokus rettes mot samhandlingsstrategier som tas i bruk med hensyn til å skape felles oppmerksomhet, samt lærers institusjonelle målorienteringer i aktiviteten. I dette kapittelet presenteres valg av forskningsdesign, for så å redegjøre og begrunne dette valget. Videre vil jeg beskrive selve gjennomføringen av undersøkelsen, det vil si utvelgning av informanter, gjennomføring av videopptak i klasserom og prosessen med å bearbeide, transkribere og analysere data. Jeg vil så drøfte forhold vedrørende studien reliabilitet, validitet og spørsmålet om generaliserbarhet. Det siste underkapitlet vil omhandle undersøkelsens etiske implikasjoner.

#### **3.1 Videobasert interaksjonsanalyse som observasjonsmetode**

Det å studere samhandlingsstrategier i atypisk interaksjon, hvor blant annet multimodale aspekter av interaksjonen er av interesse. Krever en metodisk tilnærming og et forskningsdesign som kan fange opp samhandlingens detaljer og muligheter for å se opptakene flere ganger. Det er også et poeng å studere det deltakerne faktisk gjør og ikke det de sier de gjør. Denne studien er en utforskende, kvalitativ observasjonstilnærming, til naturlig oppstått samhandling og anvender video det som primære redskap for datainnsamling.

Jeg har latt meg inspirere av ulike interaksjonsanalytiske perspektiver, sånn som samtaleanalyse (CA), multimodal interaksjonsanalyse og interaksjonsanalyse (IA). Selv om disse langt på vei deler det vitenskapsteoretiske grunnlaget for forskningen, beskrives de i litteraturen ofte som ulike retninger. Det de i ulik grad har til felles er forankringen i etnometodologien som ble utviklet av sosiologen Harold Garfinkel på 60- tallet. Harold Garfinkel og etnometodologien er igjen svært inspirert av fenomenologien, særlig fra Alfred Schutz . Samtaleanalysen (CA), ble utviklet av Harvey Sacks i samarbeid med Emanuel Schegloff og Gail Jefferson og tok utgangspunkt i det etnometodologiske teorigrunnlaget til Garfinkel (Skovholt et al., 2021, s.75-83). Samtaleanalyse er nå en vanlig metodikk for analyse av naturlig oppstått sosial- interaksjon og benyttes innen en rekke fag, - og forskningsområder.

Det fenomenologiske perspektivet gjenfinnes i interaksjonsanalysen, ved at man retter oppmerksomheten mot organiseringen av samhandlingen som deltakerne skaper selv, i konkret og observerbar interaksjon. Samhandlingens organisering og orden kan derfor bare forstås fra deltakernes eget perspektiv. Det man ønsker å analysere og beskrive er: «the procedures and expectations in terms of which speakers produce their own behavior and the behavior of others» (Heritage 1984:241). Dette omtales som et emisk perspektiv, det vil si et «innenfra perspektiv» (Seedhouse, 2005, s. 179- 180. Skovholt et al., 2021, s.18). Det vil si, deltakernes egne perspektiv innenfor den situasjonen hvor samhandlingen oppstår.

Dette er i motsetning til det mer vanlige «utenfra-perspektivet» i forskning på menneskelig samhandling, som omtales som et *etisk*-perspektiv. Dette skal ikke forveksles med den mer vanlige bruken av begrepet. Seedhouse (2005, s.165) siterer Pike (1967, s. 37) sin distinksjon mellom etisk og emisk perspektiv:

“The etic viewpoint studies behaviour as from outside of a particular system, and as an essential initial approach to an alien system. The emic viewpoint results from studying behaviour as from inside the system. Descriptions or analyses from the etic standpoint are “alien” in view, with criteria external to the system. Emic descriptions provide an internal view, with criteria chosen from within the system”

I samtaleanalysen benytter man seg i all hovedsak av et *spesifikt* forskerperspektiv uten nødvendigvis å ha personlig kontakt med de interagerende parter i særlig utstrekning. Ideen om et spesifikt forskerperspektiv betyr imidlertid ikke at man snakker om en skjult forskerrolle. Forskeren er til stede og gjør videoopptak, slik som i denne undersøkelsen. Da må vi anta at forskeren og kameraets fysiske tilstedeværelse kan ha betydning for aktivitetene som utspiller seg, ved for eksempel at deltakerne forholder seg annerledes til hverandre enn hva de ville gjort hvis de ikke ble observert. Innhentet data fra «naturlig oppståtte aktiviteter» kan derfor ikke forstås som «upåvirkete data». I stedet er det ifølge Potter (2002:540) mer presist å beskrive aktivitetene som ikke-arrangerte.

Vi ønsket ikke å skjule vår rolle som forskere, i stedet la vi vekt på å opptre så tilpassende som mulig og i størst mulig grad unngå forstyrrelser i aktivitetene som foregikk. Dette ble også klaggjort overfor lærere og elever før opptaksprosessen startet. Ved ulike henvendelser fra barna i aktiviteter

under filming, prøvde vi å respondere på en vennlig måte, men stort sett uten å invitere til ytterligere interaksjon. Barna syntes å akseptere denne rollen og gjorde sjeldent forsøk på å involvere oss i aktivitetene. Uformel prat med elever og lærere foregikk i pausene og mellom de filmede aktivitetene.

## 3.2 Gjennomføringen

Signoprojektet» har som overordnet mål å undersøke hvordan grunnskoleelever med Down syndrom i kombinasjon med sanseutfordringer deltar i sosiale interaksjoner med sine medelever og/eller pedagoger i skolehverdagen. Forskningsgruppen består av 3 masterstudeneter og 3 forskere hvor to har skrevet Phd. og en som har påbegynt sin Phd. Alle personene har deltatt i datainnsamlingen. Jeg gjennomførte videoopptak av ulike aktiviteter ved én av skolen- over en 3-dagers periode. I dette kapitlet vil jeg gå dypere inn i gjennomføringen og valgene som er tatt.

### 3.2.1 Utvalgsstrategi og utvalgsbeskrivelser

Som nevnt er mine data fra **Signoprojektet**, som er et forskningssamarbeid mellom Signo kompetansesenter og USN. Undersøkelsen omfatter elever som har et undervisningstilbud på sin hjemmeskole i kombinasjon med et tegnspråklig deltidstilbud. Rekrutteringen til prosjektet ble gjort av Signo kompetansesenter. De tok direkte kontakt med alle foresatte til elevene som hadde deltidsopplæringen sin hos Signo og gikk på en skole som mottok rådgivingstjeneste fra kompetansesenteret. Etter at det ble samlet inn samtykke fra elevens foresatte, tok Signo kontakt med bostedsskolene til elevene. Den «direkte kontakten» med foresatte, ble i noen tilfeller gjort gjennom e-post, men i de fleste tilfeller ble den gjort muntlig av personale fra Signo. Det var også et tilfelle hvor en av deltakerne fra Signoprojektet hadde et muntlig fremlegg, for en gruppe av foresatte før det ble innhentet samtykke.

Utvalget er elever med Down syndrom kombinert med hørselsnedsettelse i alderen 8 til 16 år. Det omfatter 17 elever med deres lærere fra kommunale bostedsskoler i hele Norge. Alle elevene går på samme deltidso pplæring og forskergruppen har sammen valgt ut de aktuelle elevene i samarbeid med deltidso pplæringen de går på. Felles for de utplukkede elevene er at de alle

sammen lærer og bruker tegn på sin deltidsopplæring. Hvor mye de bruker tegn for å kommunisere hjemme og på hjemmeskolen varierer fra elev til elev.

Utvalget som blir presentert for denne undersøkelsen består av en fokuselev med kombinasjonen Down syndrom og nedsatt hørsel, to jevnaldrende medelever fra hjemskolen og en lærer som også er spesialpedagog. Læreren behersker tegnspråk og Frederikke har tett tilknytning til henne. Fokuseleven er en deltids elev og pendler derfor mellom bostedsskolen og en spesialskole hvor det aktivt blir brukt tegn til tale. Ord- og begrepsnivået er ulikt og utfordringer i samhandlingssituasjoner kan forekomme. Foruten utfordringer knyttet til ord- og begreps forråd kan utfordringer oppstå ved at fokuseleven kan oppleve vansker med å holde oppmerksomheten over tid, både i pedagogiske aktiviteter og samtaler forøvrig. Fokuseleven sin uttale kan også være vanskelig å oppfatte for de som ikke kjenner vedkommende godt. Det er gjort flere videoopptak av denne gruppen, men på grunn av denne undersøkelsens begrensede omfang vil analysen konsentrere seg om en læringsaktivitet hvor disse elevene er plassert i en gruppe, med lærer til stede.

### 3.2.2 Datainnsamlingen

Vi var opptatt av å filme samhandlingsaktiviteter i skolehverdagen, både mellom jevnaldrende og mellom lærere og elever. En av de største fordelene ved bruk av videoopptak er at det gir mulighet for å kunne se igjennom det som skjer i samhandlingen flere ganger (Derry et al., 2010; Goodwin, 1994), men også at flere personer kan studere de samme videoopptakene. Ved å bruke video, vil det være muligheter for å få med seg mer av hva som skjer i situasjonen. «Video recordings enable researchers to pay detailed attention to more than just what is being verbally uttered. This increasingly popular practice is possible because video technology can provide a fine-grained multimodal record» (Blikstad-Balas, 2016, s. 512).

Det ble benyttet kun ett kamera med innebygd mikrofon. Kamera ble benyttet både som håndholdt og på stativ, under opptaket som er analysert. I denne undersøkelsen ble det benyttet et håndholdt kamera. Fordelen med bruk av håndholdt kamera er mobiliteten dette skaper og muligens mindre forstyrrende enn ved bruk av flere kameraer og eventuelt eksterne mikrofoner. For å fange

aktivitetstyper som involverte flerpartssamtaler måtte kameraet posisjoneres i en viss distanse fra aktiviteten, for ikke å miste hvordan *alle* deltakerne responderte på hverandre.

Bruk av video kan være en krevende oppgave med henblikk på å produsere gode nok data, som lar seg transkribere med den detaljgrad som vi ønsket. For eksempel er det ofte ikke tilfredsstillende med opptak av deltakerne kun med ansiktsutsnitt, eller i profil, under tegnspråklig interaksjon. Kamerautsnittet ved opptak av tegnspråklig samtale bør dekke mest mulig av tegn-rommet. Den innebygde mikrofonen i kameraet er som regel tilfredsstillende med hensyn til å fange talespråklig interaksjon i relativt støyfrie situasjoner, også med noen meters avstand. Mikrofonen fanger naturligvis opp de lydkilder som er nærmest kameraet, men også det som måtte foregå bak kameraet. Dette fører ofte til at andre samtaler og eventuell bakgrunnsstøy, som skjer rundt kameraet forstyrrer og vanskeliggjør avlesing for objektet i opptaket. Foruten hensyn til kamerautsnitt, må man også ta hensyn til kameraets plassering i forhold til vinduer. Opptak mot vindu gir ofte dårligere bildekvalitet. Dette fordi, lyset som kommer fra vinduet kan ødelegge fokuset til kameraet.

I tillegg til slike tekniske aspekter har det å bruke håndholdt kamera også noen praktiske begrensinger, for eksempel at man ikke får med seg alt som skjer på videoopptaket. Det å skulle fange aktiviteter som spontant oppstår kan for eksempel føre til at man mister begynnelsen på en aktivitet. Noe som også påpekes av Laurier og Philo (2006) som mener det kommer av at kameraføringen initieres av forskeren, som først ser en handling, for så å bevege kameraet mot handlingen. Dette kan føre til mange ufullstendige opptak av aktivitetssekvenser, så også i våre opptak.

### 3.2.3 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Fortsettelsen i arbeidet ble å finne det aktuelle materiale som kunne brukes for denne oppgaven. Her var det flere faktorer å ta med i valgfase. Først og fremst så måtte det være noe som kunne knyttes opp mot en Grunnskolelærerutdanning, men samtidig ha en spesialpedagogisk tilpasning. Dermed ble det brukt mye tid på å se igjennom alle videoklippene vi hadde filmet. Deretter ble et mindre utvalg av filmsnuttene plukket ut og igjen sett igjennom flere ganger. Til slutt falt valget på de aktuelle klippene som er blitt brukt i oppgaven. Deretter startet transkripsjons prosessen.

Det å transkribere er en metode å bruke for å danne en skriftlig fremstilling av det som foregår i en gitt situasjon eller case. Her kommer det ikke bare frem ordrett hva som blir sagt, men det er også muligheter for å kunne legge til mere detaljer som for eksempel tegnbruk, blikk og pausebruk samt mye mer (Skovholt et al., 2021, s.105). Samtlige av videoopptakene som var gjort gjennom forskningsgruppen ble sett og lyttet til. Det ble tatt korte enkle notater for å finne frem til de videoene som var aktuelle for mitt masterprosjekt. Disse notatene ble satt inn i et Excel-regneark for å skape kontroll og oversikt for helheten. Det ble i regnearket brukt koding for om opptaket fant sted i grupper, par eller helklasse. Det var også koder for situasjonen var lærerstyrt eller elevstyrt. Det ble også gitt en kort beskrivelse av aktiviteten som tegning, frilek, tavleundervisning og lignende.

Videre i prosessen arbeidet man frem grovtranskripsjoner av videoene, dette ble fordelt i hele forskergruppen. Hvem som grov transkriberte ble fordelt etter hva den enkelte hadde behov for. Grovtranskripsjonene laget grunnlaget for videre valg av de videoopptakene som skulle fintranskriperes for dette masterprosjektet (Linell, 2009). Skovholt et al. (2021) mener at når det skal transkriberes samtaler gjennom CA (Conversation Analysis) (s. 13), gir dette et mer helhetlig bilde av hvordan samtalen foregår, dette skal gi de som leser den en mer realistisk opplevelse av hendelsen (s. 106).

Ulemper som kan oppstå ved bruk av videoopptak, er at man ikke får med alt som skjer i rommet inn på videoopptaket. Når man da gjør analyse kan stemmer eller blikk utenfor kamera vinkel skape usikkerhet på hva som skjer. Dette kan være ting som man ikke går glipp av dersom man sitter og observerer i situasjonen, da kan man selv velger fokuset der og da (Blikstad-Balas, 2016, s.517). Men gjennom observasjon i situasjonen blir det forskerens syn på det som skjer akkurat der og da, det som blir skrevet ned. Dette kan føre til at ting føles annerledes enn det som faktisk skjer (Postholm & Jacobsen, 2011).

Transkripsjonssystemet som blir brukt i denne oppgaven er laget med vekt på Gail Jeffersons transkripsjonssystemet, men har en del forandringer og det kan derfor ikke brukes for å tolke disse transkripsjonene (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). Grunnlaget for valget kommer av at det ikke finnes noen andre transkripsjonssystemer, som ble sett på som gode og hvor tegnspråk var en del av. Deler av forskergruppen har tidligere brukt transkripsjonssystemet til Gail Jefferson og sett seg

fornøyd med dette for denne bruken. Transkripsjonssystemet som er laget for denne oppgaven ligger ved som vedlegg nummer 1.

Gjennom arbeidet med transkripsjonene kom det frem flere ulike strategier som ble brukt av læreren for å øke deltakelsen til fokuselevne. Det ble oppdaget at lærere ofte jobbet med fellesskapet i mange ulike situasjoner. De ulike situasjonene drar frem at læreren på flere måter jobber med å danne et fellesskap, gjennom andre faktorer enn det som er hoved tema for den aktuelle økten. Når det arbeides gjennom analysen av kvalitative data, kan det gjennom koding skape en måte å se etter mønstre og sammenhenger som vil være til hjelp for å besvare den aktuelle problemstillingen. Gjennom fase 2 og 3 har det blitt gjort flere aktuelle funn for denne master oppgaven. Når de aktuelle grov transkripsjonene er sortert ut og det er funnet et utvalg som er med på å besvare problemstillingen, må det fin transkriperes. Under analysekapitlet vil de aktuelle transkripsjonene bli presentert.

### **3.3 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet**

#### **3.3.1 Reliabilitet**

Reliabilitet omhandler hvordan de funn som er gjort er pålitelige og hvor vidt de er uavhengige av den som arbeider med forskningsprosessen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23; Skovholt et al., 2021, s. 93). En fordel med tanke på Reliabiliteten i denne forskningen, er at det er flere parter med på å bedømme funnen, dette kan bidra til å øke påliteligheten. Det blir også gjennomført flere diskusjoner inn i analyseprosessen, enn det ville vært dersom jeg ikke hadde vært del av et større forsknings prosjekt og måtte gjennomført funn og analyse monotont.

#### **3.3.2 Validitet og generaliserbarhet**

Validitet handler i denne sammenheng i stor grad om relevansen av funnene som er gjort. Når det er snakk om validiteten i dette prosjektet, kan man se på sammenhengen mellom de funnen som er gjort og problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24; Skovholt et al., 2021, s. 91-92). Seedhouse (2005, s. 179- 180) omtaler dette som *økologisk validitet* og handler om i hvilken grad undersøkelsen er anvendelig til å forstå det fenomenet som faktisk studeres. For eksempel vil

man innen eksperiment- studier måtte stille spørsmålet om hvorvidt resultatene er gyldig også utenfor eksperimentsituasjonen. Dette gjelder ifølge Skovholt et al., (2021, s. 77) om studier som anvender forskningsintervjuer, observasjoner og feltnotater også. Slike studier utelater detaljer og annen viktig informasjon som ikke oppfattes relevant av forskeren. Et annet tilfelle kan være at dette gjenfortelles av forskeren, slik at dette kan betraktes som *manipulerte data*. Når det gjelder for eksempel eksperimentstudier er det ifølge Seedhouse (2004, s. 179- 180) viktig å se at den kontekstmessige avstanden mellom eksperimentsituasjonen og dagliglivets aktiviteter er stor og følgelig vil den økologiske validiteten kunne sies å være svakere, da man alltid må spørre seg om deltakerne ville handlet på samme måte utenfor eksperimentsituasjonen.

Interaksjonsanalytikere gjør derimot opptak av naturlige oppståtte samtale, i autentiske settinger med fokus på å utvikle et emisk perspektiv på deltagerens samhandling. I tillegg vil man alltid være tydelig og gjennomiktig med hensyn til alle deler av forskningsprosessen, slik at leseren også kan være med å vurdere og bedømme validiteten i prosjektet selv. Dette gjør det også mulig for andre forskere å gjenta undersøkelsen på nøyaktig lik måte og dermed se om resultatene replikeres. Et siste moment som styrker den økologiske validiteten i interaksjonsforskningen handler om hvordan forskerne arbeider med dataanalysen. Interaksjonsforskere jobber vanligvis med data i workshops, sammen med andre interaksjonsforskere. Slik at dataene, beskrivelsene og tolkningene blir tilgjengelig for vurdering og diskusjon mellom flere forskere, noe som bidrar til å styrke reliabiliteten.

Er de funnen som er gjort aktuelle i hverdags sammenheng og kan funnen være overførbare? Skovholt (2021, s.92-93) skiver om funn som blir gjort kan generaliseres, om det er mulighet for å beskrive funnene som aktuelle for andre tilsvarende situasjonen. Denne oppgaven er liten og består av kun to caser, noe som gjør at oppgaven ikke nødvendigvis er overførbar. Men som lærer kan man derimot gjenkjenne situasjonene og det som oppstår. Dersom forskeren er ute etter resultater som kan beskrives som et generelt svar, er man avhengig av at forskningen blir gjennomført over et stort mangfold. Forskningen ønskes også at skjer av flere parter og ulikt mangfold, slik at muligheten for generaliserbarheten øker.



### 3.4 Ethiske vurderinger

I et konsekvensetisk perspektiv er det resultatet av en handling, som avgjør om handlingen kan sies å være etisk god og riktig (Befring, 2015, s. 29). Forskeren må derfor hele tiden vurdere å være bevisst på de mulige etiske konsekvenser forskningen kan resultere til. Det vil si at alle handlingsvalg som forsker foretar seg, nøye må vurderes ut fra de konsekvenser de respektive valgene kan ha for blant annet deltakerne i et forskningsprosjekt. Forskningssamfunnets egne etiske retningslinjer kan være med å bidra til en større bevisstgjøring knyttet til forskningens implikasjoner (NESH, Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 2016). Retningslinjene skal blant annet gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om forskningsetiske normer samt bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og fremme god vitenskapelig praksis (NESH, 2016, s. 5).

Retningslinjene berører en rekke forhold som er relevante i denne sammenheng. Når det gjelder retningslinjer som omhandler hensyn til enkeltpersoner, kan disse oppsummeres i følgende momenter (NESH, 2016, s. 15-21):

«Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (..) Forskeren skal respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (..) Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet (..) Forskeren [skal] informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen (..) Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig (..) Forskeren skal (..) behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert (..) Opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner skal lagres forsvarlig (..) Barn og unge som deltar i forskning, har særlige krav på beskyttelse(..) Forskeren skal ikke tillegge informanter og aktører irrasjonelle eller lite aktverdige motiver».

All forskning har en etisk forpliktelse overfor alle deltakerne i undersøkelsen og skal ivareta respekten for menneskeverdet. Forskning på utsatte og svakstilte grupper krever at forskningen er

ekstra sensitiv med hensyn til dette. NESH (2016) påpeker at forskning på svakstilte grupper vil reise noen særlige problemstillinger og hensyn som forskeren må ta i betraktning.

«Utsatte og svakstilte personer og grupper er ikke alltid rustet til å beskytte sine interesser overfor forskeren. Forskeren kan dermed ikke ta for gitt at vanlige prosedyrer for informasjon og samtykke sikrer at individene har selvbestemmelse, eller at de beskytter dem mot urimelige belastninger» (NESH, 2016, s. 24).

Når det arbeides med utsatte grupper er en av rollene til forskeren, å passe på at deltakerne ikke blir stigmatisert eller fremstilt på en uheldig måte. Det handler om at forskere må opptre respektfullt (NESH, 2016, s. 24). Dette kan gjøres ved å ha fokus på mestring, det vil si at når det blir samlet inn data skal dette kun innebære situasjoner hvor det mestring fremstår. Det skal ikke bli gjort data hvor deltakerne ikke mestrer eller bli sett ned på. Ved å kategorisere de på en negativ måte kan dette føre til stigmatisering. Forskeren som innhenter data, må til enhver tid overholde sin taushetsplikt og passe på at dataene er konfidensielt. Like avgjørende er det å kunne anonymisere det som blir samlet inn av materiale, slik at det ikke er gjenkjennbart.

#### 1: Rekruttering og førstegangskontakt

Selve rekrutteringen sto forskningsgruppen i Signoprojektet for. Dette ble gjort før min deltakelse i prosjektet, men jeg har vært med på å se igjennom alle deltakerne. Den første kontakten ble gjort gjennom elevens deltidsopplæring.

#### 2: Samtykkeinnhenting fra deltagerne

Før filmingen kunne brukes i mitt prosjekt, måtte det innhentes en godkjennelse fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det er NSD som kontrollerer om prosjektet forholder seg til retningslinjene og at den blir gjennomført på en trygg og sikker måte, som ikke er til skade for deltakerne. NSD kan også bidra med råd om forhold vedrørende håndtering av data og personvern i forskningsprosjektet.

Før igangsettingen av undersøkelsen og videofilming ble det innhentet samtykkeerklæringer i henhold til retningslinjene, fra alle som deltar på video. Det ble også hentet samtykke fra andre parter som muligens kunne bli fanget opp på videoene. Se vedlegg nummer 2 for samtykkeskjema.

Samtykkeerklæringen informerer informantene om hva prosjektet har fokus på, hvem som står for prosjektet samt hvordan innsamlingen av data vil foregå. Det kommer også frem, at den enkelte deltaker når som helst kan få innsyn til innsamlet data og muligheten for å kunne trekke seg ut når man måtte ønske det.

Nesh (2016, s. 15) beskriver at noen deltakere i ulik forskning kan ha vanskeligheter for å gi et eget samtykke for sin deltakelse. Dette kan bidra til å skape etiske dilemmaer og man trenger da samtykke av en verge. Dette fordi de aktuelle kandidatene ikke forstår hva forskning i denne graden vil si. Det er avgjørende for oss som forskere at alle føler seg i vare tatt og trygge på at det kun er det man forsker på som blir innhentet av data. Selv om det er innhentet samtykke med tillatelse for å filme, må den som gjennomfører videoopptakene være kritisk under innsamlingen. Det vil si at dersom personen gir uttrykk for at de ikke ønsker å bli filmet eller det kan oppstå andre uetiske situasjoner, bør kameraet skrues av selv om man har en skriftlig tillatelse fra verge.

### 3: Lagring av data

Det står i samtykke skjema at data vil bli slettet etter signoprosjekt er endt. Når det gjelder oppbevaring av videoopptakene og sensitiv informasjon, fulgte vi de kravene som NSD stiller. Vi brukte både trådløs harddisk med kryptering og passordbeskyttelse, samt at vi også brukte en sikker nettlagringsbase med krypterte filer, som eies av Universitetet i Sørøst-Norge og som er spesielt tilpasset forskningsdata.

## 4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere analysene som er gjort etter utdrag fra videomaterialet. Analysene skal rette søkelys på samhandlingsstrategier og lærers målorienteringer i en flerpartssamtale med tre elever på barnetrinnet. Av disse tre er det en av elevene med Down syndrom og nedsatt hørsel. Gjennom sekvensiell analyse av samhandlingen under en fargeleggingsaktivitet i gruppe, vil jeg særlig se på hvordan og med hvilke ressurser deltakerne mottaker-utformer sine ytringer med hensyn til ytringens form og modalitet (Skovholt, mfl. 2021, s. 22).

Fokus rettes mot sekvenser hvor deltakerne etablerer og vedlikeholder felles oppmerksomhet. Videre rettes oppmerksomheten mot lærers rolle og orienteringer med hensyn til den institusjonelle konteksten som rammer inn aktiviteten. Lærerens orienteringer må sees i lys av skolens sentrale mål og oppgaver med hensyn til deltakelse, læring og inkluderende praksiser

Kapittelet er organisert som følger; Først presenteres en beskrivelse av fargeleggingsaktiviteten som skal undersøkes, hvor jeg også illustrerer deltakernes fysiske posisjonering under aktiviteten samt transkripsjonen av to de utdragene som skal analyseres. Kap 5.1.1. og 5.1.2 tar for seg kortere sekvenser fra utdraget, hvor analyse av strategier for henholdsvis *oppmerksomhetspåkalling* og *oppmerksomhetsregulering* blir presentert. De to neste kapitlene retter søkelyset på *deltakerrammer*, i dette tilfellet hvordan lærer tilordner deltakerroller, samt hvordan lærer posisjonerer seg selv som deltaker i denne aktiviteten. I kapittel 4.4 presenteres en oppsummering av de analyserte strategiene som har vært presentert.

### 4.1 Oversikt over deltakernes posisjonering og transkripsjon av samhandling

Deltakerne består av en lærer og tre elever hvor en av elevene er hørselshemmet kombinert med diagnosen Down Syndrom (Se fig.1). Elevaktiviteten består av en fargeleggings oppgave, hvor de skal fargelegge en figur etter en skriftlig beskrivelse. Frederikke er den eneste som har nedsatt hørsel. Deltakerne er plassert slik at Frederikke sitter i midten, med læreren sittende tett bak henne (se figur 1). Elevene går ikke i samme klasse, men er plassert sammen i en gruppe, for denne fargeleggingsoppgaven. Elevene er kjent med hverandre, men i mindre grad enn kjennskapen til

medelevene i sin ordinære klasse. Dette medfører til at denne gruppen har mindre erfaring med å kommunisere med hverandre, enn de har med egne klassevenner.

Elevene i gruppen er jevnaldrende, men ord- og begrepsnivået er naturligvis svært ulikt. I tillegg har Frederikke større utfordringer med å holde oppmerksomheten over tid, sammenlignet med sine medelever. Dette gjelder både i pedagogiske aktiviteter og i mer «uformelle» samtaler. Frederikkens uttale kan også være noe vanskelig å oppfatte for de som ikke kjenner henne veldig godt.



(Figur 1. Fysisk plassering og navn)

Analysen vil presentere korte sekvenser fra aktiviteten, men følger ikke aktiviteten kronologisk. For at det skal være lettere for leseren å orienteres seg med hensyn til utdraget i sin helhet, har jeg under valgt å presentere de transkriberte utdragene i sin helhet.

### Transkripsjon I

- 1 L1: ((**prikker bort i Mia**)) **Mia vil du lese «nest ned» for Frederikke.**  
BLIKK + MIA
- 2 M: BLIKK + LÆRER
- 3 M: skal jeg lese ((bøyer seg frem mot ansiktet til Frederikke og tar på arket til Frederikke)) BLIKK + MIA + TEGNING TIL FREDERIKKE
- 4 F: BLIKK + MIA ja
- 5 M: seh.. klovnen har en rød jakke ed gul blomster på, så rød jakke, så blomstene skal være rød PEK + TEGNING TIL FREDERIKKE
- 6 L1: klarer du å vise med tegn også eller Mia? BLIKK + MIA
- 7 M: ((snur seg mot L1)) BLIKK + LÆRER  
L1:se ((pirker skulderen til Frederikke)) Se på Mia BLIKK + LÆRER  
F: ((snur seg mot Mia)). BLIKK + MIA

- 8 M: ((drar fingeren over leppene fra venstre mot høyre)) BLIKK + FREDERIKKE  
 L1: [rød rød]  
           RØD
- 9 F: ((presser en rød blyant mot leppene))  
 L1: Jakke
- 10 M: oj BLIKK + TEGNINGEN TIL FREDERIKKE
- 11 F: (Etaj) BLIKK + LÆRER
- 12 L1: mhm.. [bra ] BLIKK + FREDERIKKE  
           [BRA ]
- 13 F: (Vender seg mot L1)
- 14 L1: [Blomstene er gule ] ((Peker på arket)) BLIKK +  
           L BLOMST GUL ]
- 15 F: ((farger på ark))
- 16 F: (ferdi)
- 17 L1: [lese]  
 L1: [LESE] ((peker mot arket til F))
- 18 T: F:redrikke skal du prøve å ... BLIKK + FREDERIKKE  
 F: BLIKK + ARK TIL TIRIL  
 T: ehhh.... Har... BLIKK + TEGNINGEN TIL FREDERIKKE  
 F: satt ((viser svart blyant mot L1))  
 L1: Lese neste da PEKER + ARK
- 19 L1: [de store lange støvlene er brune] BLIKK + FREDERIKKE  
           [ STORE LANGE STØVLER BRUN ]
- 20 F: eh.. den BLIKK + ARK BLIKK + LÆRER
- 21 L1: brune BLIKK + FREDERIKKE  
 L1: ((nikker))  
 L1: BRUN

### *Transkripsjon II*

- 1 T: (snur seg mot L1) BLIKK + LÆRER
- 2 T: Hvor mange år er egentlig Frederikke?
- 3 L1: [Frederikke er ...] BLIKK + TIRIL  
           [GAMMEL]
- 4 M: ått.. ni år BLIKK + LÆRER
- 5 L1: ni år BLIKK + TIRIL
- 6 L1: ni år BLIKK + MIA
- 7 M: ja, ni år
- 8 T: ni år
- 9 F: NI BLIKK + TIRIL
- 10 L1: du kan jo spørre Frederikke, BLIKK + TIRIL
- 11 L1: da kan du spørre [hvor mange år er du]  
           [GAMMEL]
- 12 L1: Hvor [gammel] er du?  
           [GAMMEL]

## **4.2 Mottakerutforming ved påkalling og koordinering av oppmerksomhet**

Multimodal interaksjon er samtidig multisensorisk interaksjon (Siwasaki, 2019, s. 218). Det vil si at de modaliteter som er involvert i meningsskapingen også er tilpasset de sensoriske kanaler som mottakerne kan oppfatte. Som vi har sett skiller visuelt orientert kommunikasjon seg fra auditivt orientert kommunikasjon, ved at den i større grad må baseres på den visuo/spatiale sansekanal, mer enn den vokal / aurale. I tillegg spiller den taktile sansen og berøring som en kommunikativ

modalitet en større rolle, særlig knyttet til organiseringen av oppmerksomhetspåkalling. Påkalling og koordinering av oppmerksomhet inngår i samtaleferdigheter, som deltakerne må kunne beherske og samarbeide om, for å etablere felles oppmerksomhet og dermed reell kommunikasjon. Bruk av blick og andre visuelle og taktile ressurser er sentrale i koordinasjonen av visuell orientert interaksjon. Det gir for eksempel liten mening å initiere en samtale uten at taler har blick-kontakt med adressaten. Det er imidlertid viktig å være klar over at bruk av visuelle modaliteter omfatter mye mer enn bruk av tegn. Vi har sett at gester, blick, ansiktsuttrykk, blick og blick- retning, så vel som kroppens posisjonering inngår i repertoaret som anvendes på bestemte måter.

Her vil jeg se nærmere på sekvenser hvor oppmerksomhetspåkalling og koordinering utspiller seg under samhandlingen i gruppen. Det første utdraget er en kort sekvens hvor Tirill tar initiativ og hvor hun sannsynligvis ønsker å spørre Frederikke om noe. Frederikke er fokusert på tegnearket sitt.

*Utdrag I: Utfordring i å påkalle oppmerksomhet*

T: F:rederikke skal du prøve å ... BLIKK + FREDERIKKE  
F:                   BLIKK + ARK TIL TIRIL  
T: ehhh....                   Har... BLIKK + TEGNINGEN TIL FREDERIKKE  
F:       satt ((viser svart blyant mot L1))

Utdraget starter med Tirills forsøk på å påkalle Frederikkes oppmerksomhet ved å søke blick-kontakt. Hun påbegynner imidlertid ytringen før blick-kontakt er etablert. Ytringen formuleres med tale alene. Frederikke kaster bare et raskt blick på arket til Tirill, uten å se opp på henne, hvorpå Tirill velger å restarte ytringen med en reformulering, men fortsatt utformet med tale alene. Denne gangen, med blikket ned på arket til Frederikke. Frederikke tar dermed ikke notis av Tirills forsøk, i stedet vender Frederikke seg mot lærer og påkaller hennes oppmerksomhet, ved å holde frem en svart fargeblyant.

Forut for følgende sekvens har lærer spurt Mia om hun vil lese en del av oppgaveteksten for Frederikke. Frederikke er konsentrert om tegneoppgaven.

*Utdrag II: Selvstendig påkalling av oppmerksomhet*

M: ((lener seg overbordet frem mot ansiktet til Frederikke og tar på arket til Frederikke)) skal jeg lese BLIKK + MIA + TEGNING TIL FREDERIKKE  
F: BLIKK + MIA ja

M: se..PEK klovnen har en rød jakke ed gul blomster på. (..) så rød jakke, så blomstene skal være gul PEK + TEGNING

Mia og Frederikke er posisjonert et stykke fra hverandre, side om side og med lærer delvis imellom (se fig. 1). Dette gjør det vanskelig for Mia å eventuelt berøre henne og samtidig å kunne lese på arket som ligger foran Frederikke. Mia fremviser en bekreftelse på lærers oppfordring ved å lene seg godt frem over bordet, nærmest liggende. Hun strekker seg mot synsfeltet hennes samtidig som hun søker blikk-kontakt og pirker borti arket som ligger foran Frederikke. Mia ser opp fra arket og blikk-kontakt etableres. Deretter spør hun tydelig med tale alene, om hun skal lese for henne. Frederikke bekrefter dette, hvorpå Mia peker ned på arket samtidig som hun sier «se» med en påfølgende kort pause for å koordinere felles oppmerksomhet, før hun begynner å lese. Umiddelbart etter hun har lest, gjentar hun oppgaven med egne ord og utformet med et forenklet ordvalg samtidig som hun understreker med å peke på hvilke farger det skal være på tegningen.

Neste sekvens utspiller seg like etter forrige. Mia har fått en oppfordring fra lærer (se utdrag V) om å gjenta noe av det hun har lest til Frederikke på tegn, selv om det ikke er noe tvil om at Frederikke hadde forstått hva Mia hadde lest. Lærers oppfordring viser at det er sannsynlig at lærer vet at Mia behersker noen tegn. Når sekvensen starter, har Frederikke fokus på tegnearket.

### *Utdrag III: Lærerstøtte*

M: ((snur seg mot L1)) BLIKK + LÆRER

L1: **se ((pirker skulderen til Frederikke)) Se på Mia BLIKK + LÆRER**

F: ((snur seg mot Mia)). BLIKK + MIA

Mia sitter som ved forrige utdrag, side om side, med lærer imellom. Utdraget starter med at Mia holder blikket på lærer en stund etter at læreren har spurt henne om å bruke tegn. I neste tur fremviser lærer muligens at hun oppfatter at det er vanskelig å få kontakt med Frederikke, slik de er posisjonert. Posisjonering er viktig i visuelt orientert kommunikasjon og Mias strategi med å strekke seg flatt på bordet- ikke er like hensiktsmessig i dette tilfellet. Lærer berører derfor skulderen til Frederikke og får blikk-kontakt, hvorpå hun ber henne se på Mia. Ytringen utformes med støtte av tegn og tale og pek.

I dette kapitlet har vi sett eksempler på mislykket og vellykket påkalling, - og koordineringsstrategier av oppmerksomhet og de modaliteter som deltakerne tar i bruk i sine mottakerutforminger. Det å



kunne etablere oppmerksomhet mot hverandre i visuell orientert kommunikasjon, er naturligvis en grunnleggende samtaleferdighet. I denne sammenheng bidrar det til å muliggjøre felles oppmerksomhet. Det å kunne etablere felles oppmerksomhet er videre en forutsetning for å kunne kommunisere og forstå hverandre (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det vil si at deltakerne må ha oppmerksomheten sin rettet mot samme fenomen, enten en hendelse eller et objekt (Tetzchner & Martinsen, 2002), men også at partene er oppmerksomme på hverandres oppmerksomhet om det samme fenomenet (Carpenter og Liebal, 2011).

Dette krever at deltakerne tar i bruk spesifikke samtalestrategier for å koordinere deres handlinger. Deltakerne kan ikke bare tale «ut i lufta» (Goodwin & Goodwin 2004), men må produsere ytringer tilpasset mottakeren. Det vil si det man antar at den andre vil forstå eller oppfatte, i alle fall inntil det oppstår noe som utfordrer denne forståelsen (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977).

Både i visuelt,- og auditivt orientert samhandling vil taleren ha et sett med metoder for å bestemme om noen er posisjonert som lytter(e) (Goodwin & Goodwin 2004). I visuelt orientert samhandling vil metodene og de ressursene som tas i bruk naturligvis være noe annerledes, som analysen over har demonstrert. For eksempel spiller blikk-kontakt og posisjonering spille en mye mer grunnleggende rolle (Keating & Mirus, 2003).

### **4.3 Lære å delta – delta å lære**

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på lærers rolle og institusjonelle orienteringer i interaksjonen. Det vil si en undersøkelse av hvilke pedagogiske oppgaver som pedagogen gjør relevant og utfører med sine bidrag i aktiviteten. «Institusjonell interaksjon er samtaler der minst en av deltakerne har en institusjonell rolle og er orientert mot gitte institusjonelle mål» (Skovholt, mfl. 2021, s. 23). I dette tilfellet er undervisningsaktiviteten knyttet til en «fargeleggingsoppgave» som er gitt med en instruksjonstekst som elevene må lese for å kunne utføre oppgaven. Læreren er ikke hovedlæreren for aktiviteten, men er satt til å være en slags «assistent» for Frederikke. Frederikke trenger omfattende tilrettelegging med hensyn til oppfølging og støtte for å utføre den gitte fargeleggingsoppgaven. Denne lærerrollen er knyttet til lærers spesifikke kompetanse og ikke minst hennes kompetanse i tegnspråk/tegn og tale, som også er den prefererte kommunikasjonsmodalitet for Frederikke. Hun sitter ved gruppen under hele aktiviteten, tett inntil Frederikke, mens de andre gruppene arbeider mer selvstendig, uten lærere til stede.

### 4.3.1 Fokus på fargeleggingsoppgave

Følgende sekvens fremviser noen av Frederikkes tilretteleggingsbehov. Ved å analysere dette utdraget (og flere) sekvensielt, ser vi hvordan lærer og Frederikkes synliggjør sine orienteringer i aktiviteten.

*Utdrag IV: Frederikke og lærers orientering mot utføring av «fargeleggingsoppgave»*

F: (Vender seg mot L1 og holder blikket mot lærer)

L1: **Blomstene er gule** (Peker på arket) **BLIKK +**  
L **BLOMST GUL** J

F: ((farger videre))

Sekvensen starter med at Frederikke søker lærers oppmerksomhet ved blikk-kontakt. I neste tur viser lærer at hun tolker Frederikkes henvendelse, som et ønske om hjelp til å gå videre med oppgaven. Lærer starter å lese på oppgaveteksten, med tegn og tale, samtidig som hun peker på blomsten og blikkveksler mellom Frederikke og arket. Lærer og Frederikke kan sies å være orientert mot at Frederikke skal kunne løse oppgaven, noe som også er målet for aktiviteten. Frederikke vet at det målet er at oppgaven skal løses på en bestemt måte, men klarer ikke å lese instruksjonen selv og ber derfor om hjelp for å komme videre. Lærer forstår umiddelbart at Frederikke ber om hjelp til å komme videre, uten at Frederikke spør eksplisitt. Lærers rolle og orientering kan forstås som å overvåke Frederikkes aktivitet, samt å tilby tilrettelagt instruksjon. Mer spesifikt utformet skal lærer bidra som støtte for Frederikke, slik at hun får den hjelpen hun trenger for å forstå og utføre oppgaven. Dette beskriver samtidig typiske undervisning, - og tilretteleggingsprosedyrer som deltakerne tar i bruk med hensyn til det institusjonelle målet om tilrettelagt undervisning.

Spørsmålet er imidlertid om lærer bare har fokus på å støtte og rettlede Frederikke i utførelsen av «fargeleggingsoppgaven», eller om hun er orientert mot flere pedagogiske mål i aktiviteten?

### 4.3.2 Fokus på bruk av tegn

Deler av følgende utdrag blir presentert i kap 4.2, (utdrag III). Her presenteres et større utdrag fra samme sekvensen. Sekvensen starter etter at Mia akkurat har lest fra oppgaveteksten for Frederikke.

*Utdrag V: Lærers orientering mot medelevers tegnspråklige samtaleferdigheter*

L1: klarer du å vise med tegn også eller Mia? BLIKK + MIA

M: ((snur seg mot L1)) BLIKK + LÆRER

L1:se ((pirker skulderen til Frederikke)) Se på Mia BLIKK + LÆRER

F: ((snur seg mot Mia)). BLIKK + MIA

M: ((drar fingeren over leppene fra venstre mot høyre)) BLIKK + FREDERIKKE

L1:           rød     rød  
          L   RØD   J

F: ((presser en rød blyant mot leppene))

L1:           Jakke

Lærer spør Mia om hun også kan vise med tegn til Frederikke, i betydning av at hun skal gjenta det hun nettopp har lest med bruk av tegn. Mia oppfatter dette som en oppfordring, ikke som et spørsmål om sine tegnspråkferdigheter, altså om hvorvidt hun *kan* eller ikke. Dermed fremviser lærer også at hun er klar over at Mia har noen ferdigheter i bruk av tegn. Lærer stiller spørsmålet med bruk av tegn og tale selv om Frederikke er opptatt med fargeleggingen og har ingen deltakerrolle i utvekslingen mellom Mia og lærer. Lærer er selvfølgelig klar over at denne mottakerutformingen (tegn og tale) ikke gjør noe til eller fra med hensyn til Mias forståelse av spørsmålet, så hvorfor velger hun en visuelt orientert mottakerutforming? Ut fra det analyserte materialet i denne undersøkelsen, ser vi at lærer stadig demonstrerer sine orienteringer mot å konstituere et læringsfellesskap basert på bruk av visuelt orientert kommunikasjonsressurs. Hun er opptatt av at Frederikkes medelever også skal lære å ta i bruk de visuo/spatialt baserte samtalestrategiene i fellesskapet.

Etter at lærer har hjulpet Mia med å få Frederikkes oppmerksomhet på seg, starter Mia sin ytring med tegnet RØD som utføres med tegn alene, men som utformes speilvendt. Lærer ser dette som en trøbbelkilde og reparerer gjennom å gjenta og utføre tegnet på korrekt og tydelig måte og dermed synliggjør hun tegnet for deltakerne. Dette er en form for reparasjon som kalles korreksjon, som er vanlig i undervisningssammenheng, særlig i andrespråkundervisningen.

Seedhouse (2007, s.338-339), omtaler dette som *kamouflert reparasjon* da lærer ikke påpeker feilen eksplisitt, hun inviterer heller ikke Mia til selvreparasjon, men gjentar kun tegnet på en korrekt måte og synliggjør dermed hvordan det skal utføres korrekt. Dette er en vanlig form for reparasjon når målet med interaksjonen i læringsaktiviteten ikke primært er språkets formside (form and accuracy), men hvor den kommunikative konteksten hvor dette skjer, primært har fokus på *mening og flyt* (meaning and fluency). Man unngår at det må gjøres interaksjonelt arbeid for å reparere feilen, men samtidig synliggjør læreren at meningen er forstått og riktig utførelse er fremvist for taleren. Slik kan samtalen opprettholdes med fokus på meningsaspektet. I neste tur viser Frederikke at hun har oppfattet, ved å holde opp den røde blyanten mot leppene, som også er lokasjonen for hvor tegnet utføres.

#### 4.3.3 Fokus på involvering av medelever

Men det å lære elevene samtaleferdigheter ved bruk av tegn, er ikke lærers eneste fokus med hensyn til å skape et læringsfellesskap basert på bruk av visuelt orienterte kommunikasjonsressurser. Deler av følgende sekvens blir også presentert i kap. 5.2, men nå skal jeg løfte frem et annen aspekt fra sekvensen.

*Utdrag VI: Lærers orientering mot involvering*

L1: ((prikker bort i Mia)) Mia vil du lese «nest ned» for Frederikke.

M: ((bøyer seg frem mot ansiktet til Frederikke og tar på arket til Frederikke)) skal jeg lese BLIKK + MIA + TEGNING TIL FREDERIKKE

I linje 1 ser vi at læreren påkaller Mias oppmerksomhet gjennom å berøre henne på skulderen. Deretter spør hun med simultant bruk av tegn og tale om Mia kan lese for Frederikke. Mia bekrefter ved at hun henvender seg til Frederikke og lener seg godt frem og søker blikk-kontakt med Frederikke, samtidig som hun pirker borti tegnearket som er i synsfeltet hennes. Mia ser opp fra arket og blikk-kontakt etableres. Deretter spør hun med tale alene, tydelig om hun skal lese for henne. Igjen ser vi at lærer utformer sine ytringer med tegn og tale i sine ytringer til Mia, selv om Frederikke ikke er posisjonert som deltaker i denne utvekslingen og sannsynligvis heller ikke som overhører. Frederikke har oppmerksomheten orientert mot tegnearket. Som i utdrag 4.3.2 demonstrerer lærer sin orientering mot bruk av visuell modalitet i aktiviteten uansett hørselsstatus

til mottaker og mot å etablere et læringsfellesskap basert på bruk av visuelt orienterte kommunikasjonsressurser. Som vi så i kap. 4.2. (utdrag II) tar Mia i bruk ulike multimodale og multisensoriske ressurser for oppmerksomhetspåkallingen og koordineringen av aktiviteten og Mia og Frederikke lykkes å etablere felles oppmerksomhet.

Utdraget viser imidlertid også hvordan lærer er orientert mot å involvere elevene i felles aktivitet og skape kontekst for samhandlinger. Flere ganger ser vi at lærer kommer med oppfordringer til former for samhandling. I stedet for å hjelpe Frederikke med å lese oppgaveteksten involverer hun medeleven til å gjøre dette.

#### 4.3.4 Fokus på selvstendig involvering

Lærers rolle og partnerkompetanse med hensyn til kommunikasjon med Frederikke, kan lett føre til at lærer får en slags «portvokter-funksjon» i den betydning at andre elevers kommunikasjon med Frederikke ofte må gå gjennom lærer. Dette utdraget viser hvordan lærer håndterer slike situasjoner.

##### *Utdrag VII*

T: (snur seg mot L1) BLIKK + LÆRER

T: Hvor mange år er egentlig Frederikke?

L1: [Frederikke er ...]BLIKK + TIRIL

L1: [GAMMEL]

M: ått.. ni år BLIKK + LÆRER L1: ni år BLIKK + TIRIL



L1: ni år BLIKK + MIA

M: ja, ni år

T: ni år

F: NI BLIKK + TIRIL

L1: du kan jo spørre Frederikke, BLIKK + TIRIL

L1: da kan du spørre [hvor mange år er du]

L1: [GAMMEL]

L1: Hvor [gammel] er du?

I linje 2. linje i utdrag VII henvender Tirill seg til læreren og spør om alderen til Frederikke. Lærer påbegynner et svar og bruker tegnet «GAMMEL», men avbryter seg selv og viser at hun er usikker på hvor gammel hun er. Mia bryter inn, men også hun viser at hun ikke er helt sikker, så i neste tur fastslår lærer at Frederikke er ni år. Hun gjentar dette to ganger, først henvendt til Mia og så til Tirill, hvorpå begge bekrefter. I neste tur fremviser Frederikke at hun kan ha overhørt samtalen, eller muligens bare oppfattet tallet NI. Frederikke gjentar dette med tegn alene, mens hun har blikket rettet mot Tirill. Uansett er dette usikkert, ettersom Frederikkes ytring ikke blir tatt opp av de andre. I stedet henvender lærer seg til Tirill og ber henne om å spørre Frederikke selv. Lærer utformer et forslag til hvordan spørsmålet kan utformes med tegn og tale, hun viser at det er tegnet GAMMEL som må utføres med tegn, for å gjøre det lettere for Frederikke å oppfatte spørsmålet. Som sagt kan det være en fare for at den mer kompetente voksne kan få et mediatoransvar i medelevenes kommunikasjon med Frederikke. Dette er kan utgjøre en barriere for at medelevene skal kunne ha styrket og utviklet den samhandlingskompetanse som kreves i kommunikasjonen med Frederikke. Selv om spørsmålet om Frederikkes alder ble avklart og muligens svarte Frederikke på spørsmålet selv, ser vi at læreren likevel oppfordrer Tirill til å spørre selv og instruerer henne om hvordan hun skal gjøre det. Spørsmålet skal altså ikke stilles fordi Tirill ikke vet svaret. Med denne oppfordringer fremviser lærer derimot at hun er orientert mot at elevene skal kunne involvere seg spontant, ved å ta initiativ til samhandling med Frederikke seg. De kan stille spørsmål uavhengig av seg selv og dermed øve seg på å kunne snakke med Frederikke.

## 4.4 Oppsummering

Vi har sett hvordan elever i atypisk flerpartsinteraksjon tok i bruk ulike multimodale strategier, for å kunne inngå i en samtale med en elev med komplekse kommunikasjonsutfordringer og som er mer visuelt orientert i sin interaksjon med andre. Analysene viste de ulike måtene som elevene påkalte hennes oppmerksomhet på. Elevene er noviser i dette praksisfellesskapet, og analysene demonstrerte hvordan de lyktes og mislyktes med sine forsøk, men det ikke er urimelig å anta at de «er på vei» til å bli mer kompetente deltakere. Dette ved at lærer involverte seg, og mer eller

mindre eksplisitt demonstrerte bruk av tegn og strategier- og dermed veiledet elevene i måter å påkalle Fredrikkes oppmerksomhet på. Elevenes «guidete deltakelse» (Rogoff, 2003), karakteriseres videre av at lærer hele tiden overvåket hva som foregikk i all aktivitet i gruppa og samtidig inngikk i en koordinerende rolle. Lærers overvåking gjaldt ikke bare Fredrikkes aktivitet, som i utgangspunktet var lærers primære ansvar. Lærer orienterte seg mot flere læringsmål samtidig, ikke bare fargeleggingsoppgaven, men også mot å skape muligheter for meningsfull kommunikasjon og deltakelse mellom elevene, ved å tilby nødvendige strategier og ressurser for kommunikasjon. Videre så vi at lærer gav direkte oppfordringer til elevene om å initiere samtale med Fredrikke.

Den analyserte praksisen kan sies å demonstrere hvordan læreren er orientert mot å etablere et praksisfellesskap, hvor elevene er legitime perifere deltakere som guides av lærer på sin vei til å bli mer kompetente deltakere. Lærer kan også sies å være orientert mot å bygge ned kommunikasjonsbarrierene på tvers av gruppa, gjennom å tilby elevene ulike ressurser og samtalestrategier for samhandling. Vi ser at elevene allerede har et lite repertoar av samtalestrategier som de kan benytte seg av, under støtte og guiding fra lærer.

## 5 Diskusjon

Vi har sett hvordan læreren er orientert mot å etablere et fellesskap å styrke elevenes deltakelse og engasjement i samhandling på tvers av gruppa. Hun fremviser en orientering mot å bygge ned kommunikasjonsbarrierene, gjennom å tilby elevene ulike ressurser og samtalestrategier for samhandling. Vi ser at elevene allerede har et lite repertoar av samtalestrategier som de kan benytte seg av, under støtte og guiding fra lærer. Elevenes deltakelse i de observerte samhandlingssituasjonene kan beskrives som *guidet deltakelse* (Rogoff, 2003). Et begrep som nettopp beskriver at elevene fortsatt er noviser. Elevene trenger mye støtte og veiledning fra en mer kompetent deltaker på veien mot å bli en mer uavhengig samtalepartner for Frederikke. Det samme gjelder for Frederikke og hennes kompetanse for å inngå i samhandlinger med sine medelever.

### 5.1 Læring og deltakelse

Fokuset for undersøkelsen har ikke primært vært på læring. Fokuset har vært på Frederikkens medelever og lærers samtalestrategier og målorienteringer. Derimot kan samhandling og deltakelse i praksisfellesskaper også forstås som kollektive læringsprosesser. Dette vil jeg drøfte nærmere i dette kapitlet.

Læring gjennom observasjon og overhøring som er sentralt for hørende barns læring og språksosialisering, (Rogoff, 2003) gir ikke uten videre samme mening for hørselshemmede elever i læringsmiljøer som baseres på auditivt orientert kommunikasjon. Man kan heller ikke ta for gitt at elever med utviklingsmessige funksjonsnedsettelse i kombinasjon med hørselstap, som får adgang til noe tegnspråk i ellers talespråkdominerte omgivelser, nødvendigvis utvikler mer enn rudimenter av hverken det ene eller andre språket. Løsningen kan være en pedagogisk tilnærming hvor man skaper et visuelt orientert språk- og læringsfellesskap som tillater eleven å delta i varierte og for barnet – meningsfulle læringsaktiviteter. Dette fordrer at pedagogene ser den betydningen av deltakelse i varierte sosiale interaksjoner, med både medelever og voksne for elevenes læring og at individuell spesialundervisning ikke kan kompensere for dette.



Lave og Wenger (1991) utviklet forståelsen av *læring i praksisfellesskap* gjennom en vektlegging av *deltakelse i praksisfellesskap* som grunnleggende både for *hva* og *hvordan* mennesket absorberer læring. Et praksisfellesskap utgjøres ifølge Wenger (1998) av at en gruppe fremviser en felles interesse eller målorientering (joint enterprise). I fellesskap og gjennom samhandling (mutual engagement) konstrueres fellesskapets sosiale praksiser. Det vil si et felles repertoar (shared repertoire) med hensikt til måter å gjøre ting på, kommunisere på, bruk av begreper og gester for eksempel som i en skoleklasse.

Lave og Wenger (1991, Wenger 1998) beskriver *læringsprosesser* gjennom begrepet *legitim perifer deltagelse* (LPD) (Legitimate peripheral participation) i praksisfellesskapet. Læringsprosessen forstås som en prosess hvor novisen gradvis beveger seg fra en posisjon som uerfaren og perifer deltaker til å gradvis bli en kompetent deltaker. Novisen forstås som en lærling i fellesskapets sosiale praksiser, som i liten grad kan delta og engasjere seg i disse praksisene på en selvstendig måte. Novisene (elevene) og lærernes (ekspertenes) roller sees som sammenvevde i samarbeidende prosesser i ulike former for aktiviteter. Gjennom interaksjon, dvs guiding og støtte fra de mer erfarne deltakerne (*guidet deltagelse* (Rogoff, 2003)), overtar novisene gradvis fellesskapets repertoar. De øker sin kompetanse og muligheter for full deltagelse. Evnen til å delta som en kompetent deltaker i et praksisfellesskap læres altså gjennom deltagelse i det *samme* fellesskapets aktiviteter, sammen med gruppens mer erfarne og kompetente deltakere.

Gjennom sin status som perifer deltaker, er deltakerne posisjonert på en slik måte at de har muligheter til å følge deltakerbaner mot stadig økende engasjement og involvering i fellesskapets praksiser, mens gjennom marginal deltagelse vil en slik bevegelse på ulike måter være forhindret. Språkbarrierer og manglende kompetanse om atypisk interaksjon kan hindre mange elever som Frederikke til å få reell *adgang* til deltagelse i et læringsfellesskap med andre elever. I denne undersøkelsen har jeg vist hvilken rolle en lærer og kompetent samtalepartner kan ha til å skape adgang og muligheter til deltagelse. Jeg har vist til at elevene skal kunne følge mulige læringsbaner med hensyn til å utvikle kompetanse i visuelt orientert samhandling. Lave og Wenger (1991:101-102) hevder at: "To become a full member of a community practice requires access to a wide range of ongoing activity, old-timers, and other members of the community; and to information, resources, and opportunities for participation."

Guidet deltakelse (Rogoff, 2003) er et vidt begrep som er ment til å hjelpe oss i å fokusere på de *varierte* måtene barn lærer på ved deltakelse og guiding i ulike praksisfellesskap. Begrepet retter fokus mot samhandlingsprosesser mellom elever og lærere. Der hvor man bestreber å skape forbindelser mellom barnas eksisterende ferdigheter til ny forståelse og nye ferdigheter (Brigding). Videre handler det om tilrettelegging for at elevene skal kunne involveres i aktiviteter sammen, samt føringer for måter å delta på (Structuring). Guidingen kan ta mange ulike former, den kan være både implisitt eller eksplisitt eller foregå innenfor hverdagslige- eller «skolske» sammenhenger.

Festøy og Haug (2017) mener at deltakelse skjer gjennom toveis kommunikasjon innenfor et fellesskap, hvor den enkelte får et læringsutbytte både faglig og sosialt (s.70). Det kommer tydelig frem at det oppstår en toveis kommunikasjon gjennom dette arbeidet. Noe som kan være med på å bekrefte at læreren bidrar til deltakelse av eleven med kombinasjonen Down syndrom og nedsatt hørsel. Vi vet også at dette videre kan bidra til å øke elevens kompetanse faglig og sosialt. Likevel kommer det frem at barn som har en alternativ kommunikasjonsform, sliter mer med å leke eller kommunisere med andre som bruker samme kommunikasjonsform (Eilertsen, 2019, s. 76). Dette er med på å underbygge viktigheten av at eleven kan øke sin deltakelse inn i et fellesskap, hvor flesteparten kommuniserer ved bruk av tale. Ved at eleven med kombinasjonen Down syndrom og hørselsnedsettelse øker sin deltakelse vil vedkommende øke sin sosiale kompetanse og det blir enklere å kommuniserer med hverandre.

Ved å skape en felles kommunikasjonsform for alle deltakere i et fellesskap, blir det enklere å kommunisere sammen (Næss et al., 2019, s.400). Dette jobber læreren med ved å bruke mange situasjoner til å lære medelevene tegn.

## **5.2 Inkluderende praksiser**

Å skape deltakerrammer er en delt oppgave, samme med inkludering. Inkludering er et «helskole» prosjekt (Sebba & Ainscow, 1996) som ansvarliggjør fellesskapet. Forutsetninger er blant annet felles ressurser.

Salvesen (2015) forklarer at man som lærer må være en kompetent person på flere arenaer. Dette bekrefter også resultatene som kommer frem av forskningen som har skjedd i forbindelse med dette prosjektet. Her ser vi at læreren må kunne tilpasse undervisningen for den enkelte elev, være tilgjengelig for alle, kunne bruke tegn ovenfor eleven som har behov for dette. Samtidig som han eller hun må være faglig tilgjengelig. For å kunne være en givende lærer må man ha en kompetanse som inneholder det pedagogiske, didaktiske og faglige som er tilfredsstillende for å kunne jobbe med den gitte elev gruppen (Salvesen, 2015, s. 98).

Et argument for at læreren har mulighet til å være så tilgjengelig å klarer og tilpasse seg til hele gruppen som er med i dette forskningsprosjektet. Det kan bygges på at læreren har en veldig god relasjon til elevene sine. Dette er noe som er blitt bygd opp gjennom tid og med gjentatte tillitserklæringer. Dermed får læreren igjen for å være en god pedagogisk lærer. Læreren vet viktigheten av gode relasjoner med elevene (Bjørk & Sørli, 2016, s. 6).

Relasjonskompetansen innebærer ifølge Spurkeland (2015) mye mer enn å være en pedagogisk smart lærer. Det handler om alt fra ferdigheter til å vedlikeholde relasjoner. Likevel mener Drugli (2012, s. 45) at alt dette ansvaret ligger hos læreren dersom man skal ha muligheten for å skape en god lærer-elev-relasjon. Dermed sitter det et stort ansvar på skuldrene til læreren for at man skal kunne danne gode relasjoner. Ut ifra funnene som er blitt gjort i analysen kommer det frem at lærer-elev- relasjonene er svært gode. Elevene er trygge på å spørre læreren, like mye som læreren er trygg på å utfordre elevene når det er mulighet for dette. Totalen av dette er med på å skape deltagelse av alle elevene også fokuseleven. Ved at man har gode relasjoner mellom lærer og elev vil dette være med på å øke elevens faglige og sosiale kompetanse (Drugli, 2012, s. 66).

Vi kan se at funnene som er blitt gjort i analysen delvis samsværer med kjennetegnene på god relasjon mellom lærer og elev som blir beskrevet av Rimm- Kaufmann (2010). Etter å ha sett igjennom analysen kommer det frem at denne samhandlingen mellom elevene og lærere består av at alle parter viser stor respekt for hverandre. Det kommer også frem av analysen og figurene at læreren er lett tilgjengelig for å hjelpe til faglig og sosialt. Læreren viser sin interesse for det elevene gjør, ved å bekrefte og følger med på det som skjer rundt de hele tiden. Gjennom analysen ser vi at det er en kommunikasjon som gir og tar, elevene spør dersom de er usikre på situasjonen

og læreren deltar. Frederikkens uttale kan være vanskelig å oppfatte for de som ikke kjenner henne. Derfor kan det være avgjørende at Frederikke har en kommunikasjonspartner, slik at hun skal kunne delta inn i et fellesskap hvor hun kan ytre hva hun mener, blir forstått og føler seg inkludert.

En del av deltakelsen skjer gjennom inkludering, denne delen kan være vanskelig å kunne dokumentere om skjer. Det er nemlig ikke mulig å innhente data på om det faktisk oppstår (Murmane & Willet, 2011). Så langt kan vi se at det er flere måter for å skape inkludering i skolen, likevel er det den enkeltes opplevelse av inkludering som er avgjørende for om eleven føler seg inkludert. Her er det snakk om elevens subjektive opplevelse av om inkludering skjer (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 594). Dette er med å skape en ekstra utfordring for skolen som tredjepart, for uansett hvor mye man arbeider med inkludering er det ikke sikkert at hver enkelt elev føler seg inkludert. Samtidig finnes det en del annen empiri som beskriver hva inkludering består av. Eksempelvis er inkludering ifølge Farrell (2004) nærvær, deltakelse, følelsen av tilhørighet med mulighet for læringspotensial. Dette er læreren flink til å bruke inn i undervisningsøkten.

Gjennom å se på inkluderingen som oppstår i analysen vil dette kunne knyttes opp mot Overland (2015), som mener at inkludering i et klasseperspektiv er at alle skal føle tilhørighet og være deltagende i det som skjer i klassefellesskapet. Likevel kan det ikke knyttes helt sammen da denne gruppen består av flere elever som fokuseleven ikke går i klasse med til normalt. Likevel får hun trening på hvordan delta inn i et sosialt perspektiv. Dermed kan vi dra inn Haug (2017) sitt syn på inkludering som spiller på elevens tilhørighet, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte (s. 69). Dette kommer mer frem av analysen, hvor vi ser at fokuseleven føler tilhørighet til sine medelever og opptre under trygge forhold.

Elkins og Grimes (2009, i Ogden, 2015, s. 94) mener at dersom inkluderingen er effektiv vil eleven føle trivsel, ønske om deltakelse i fellesskapet og en økt læringskurve. Dette kan det se ut som læreren ønsker å trigge ved at hun ber elevene henvise seg direkte til fokus eleven. Det kan også se ut som læreren prøver å øke inkluderingen gjennom å bruke elevene som ressurser og anerkjenne bruken av tegn og den enkeltes tilstedeværelse (Befring, 2019, s. 188).

Aktivitetene som blir gjennomført kan være et forsøk på å tilpasse undervisningen for elevene. Slik at de kan lære det faglig, men på samme tid øke sine sosiale arenaer. Det er viktig at elevene blir

utfordret på sitt eget nivå, uansett om de har en funksjonsnedsettelse eller ikke (Mønsterplan for grunnskolen, 1974, Næss et al., 2019). Det er flere av punktene til Imsen (2014) som blir brukt av pedagogen under dette forskningsprosjektet som passer til Imsen sin beskrivelse av tilpasset opplæring. Likevel blir Damsgaard (2015) sin beskrivelse frem tydelig, da hun legger vekt på en skole for alle. Det kommer også frem her at opplæringen skal skje i tråd med den enkeltes forutsetninger, at opplæringen skal skje på individnivå og ikke som helklasse (s. 42-33). Denne tanken støttet av utsagnet til Dale og Wærness «rom for alle- blick for den enkelte» (Dale & Wærness, 2008, s. 277).

Læreren i dette tilfelle ser ut til å prøve å inkludere alle elevene ved å være tilgjengelig for samtlige. Hun har også fokus på å lære medeleven tegn, slik at de enklere kan kommunisere med fokuseleven. Dette kan knyttes opp mot Ogden (2015) som mener at det er viktig å bli satt pris på, blir akseptert og godtatt, derfor må læreren bidra til å øke deltakelse og la hver enkelt elev føle på mestring. Læreren er god på å bruke elevene som ressurser og ber medeleven om å lese og bruke tegn ovenfor fokusleven (Befring, 2019).

## 6 Konklusjon

Innledningsvis ble det stilt spørsmålstegn ved tilrettelegging, inkludering og deltakelse av elever med KKU. På grunn av lite empiri på feltet, ønsket jeg å se dypere på dette aktuelle tema.

God og riktig kompetanse er avgjørende for å kunne forebygge kommunikativ isolasjon, skape et inkluderende læringsfellesskap og gi god opplæring til elever med komplekse tilretteleggingsbehov. I denne undersøkelsen hvor vi har sett på sosial interaksjon mellom en elev med KKU, lærer og jevnaldrende elever så vi at en slik kompetanse ikke bare omfatter et individuelt fokus på eleven med KKU, men inkluderer alle deltakerne. Ingen «eier» en kommunikasjonsutfordring. Det er alltid minst to personer involvert i en misforståelse- og det er også minst to personer involvert i det interaksjonelle arbeidet med å skape felles forståelse. Det er dette læreren i denne undersøkelsen forstår. Lærer har som mål å styrke medelevenes kompetanse i å kunne kommunisere med Frederikke, også i læringsaktiviteter som ikke har dette som det primære læringsmålet for aktiviteten. Lærer er med andre ord orientert mot å bygge ned barrierer for deltakelse og styrke alle elevenes involvering i fellesskapet. Denne type målorienteringer fra lærer kan ikke tas for gitt, da vi vet at elever med KKU ofte bli kommunikativ- og sosialt isolert i skolen og i hverdagslivet generelt. I arbeidet med å utvikle skolens inkluderende praksiser blir ofte dette mikronivået med hensyn til inkludering oversett, det vil si selve møtet mellom elevene. Fokus har ofte vært rettet mot hvorvidt elevene tas ut eller inn av klasserommet og det stilles i mindre grad spørsmål om *hvordan* elevene deltar.

Etter å ha gjennomført denne studien ser jeg viktigheten og behovet for et økt fokus på videre forskning innenfor dette feltet. Denne interaksjons studien med et syn på hvor avgjørende arbeidet til en kompetent pedagog er, for å øke mulighetene for deltakelse og inkludering. Har gitt meg som grunnskole lærer et innsyn i hvor viktig mitt arbeid er ute i skolen. Funnene har gitt meg en bredere forståelse for hele kompleksiteten i inkluderingsarbeidet. For å kunne øke kompetansen i fagfeltet og hos pedagoger ute i felten er det primært at vi også har et økt fokus på denne forskningen.

Vi kan konkludere med at kompetansen til pedagogen, er avgjørende for å øke inkluderingen og deltakelsen av elever med KKU og det er viktig at de for den oppfølgingen og tryggheten som krever for å kunne øke inkluderingen.

## Litteraturliste

Austeng, M. E., Akre, H., Falkenberg, E.-S., Øverland, B., Abdelnoor, M. & Kværner, K. J. (2013). Hearing level in children with Down syndrome at the age of eight. *Research in Developmental Disabilities, 34*(7), 2251-2256. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2013.04.006>

Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2020). *Augmentative & alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookes Publishing Company.

Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.

Befring, E. (2019b). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I

Befring, E., Næss, K.-A. B. og Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. (s. 168- 193). Oslo: Cappelen Damm

Befring, E. *Forskningsmetoder i Utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk; 2015

Sørli, K. & Bjørk, H. (2016). Tiden er inne for det relasjonspedagogiske løftet! *Spesialpedagogikk*,6, s. 4-12.

Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: læringskraft for elever og lærere?* Gyldendal akademisk.

Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. Hentet fra:

[https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1743727X.2016.1181162?casa\\_token=UbsQrZp1Lo8AAAAA%3ACepsYkkg7\\_nF5rKxyLSOq3IWkpIBR2hDRowXkX7KcrkbO\\_dZHU3APABLru7Eco3b6yOyQ\\_viwy-ds](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1743727X.2016.1181162?casa_token=UbsQrZp1Lo8AAAAA%3ACepsYkkg7_nF5rKxyLSOq3IWkpIBR2hDRowXkX7KcrkbO_dZHU3APABLru7Eco3b6yOyQ_viwy-ds)

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. (5. utg.). Oxford, U.K.: Oxford University Press.

Carlsson, E., Hartelius, L. & Saldert, C. (2014). Communicative strategies used by spouses of individuals with communication disorders related to stroke-induced aphasia and Parkinson's disease. *International Journal of Language & Communication Disorders, 49*(6), 722-735. doi: [doi:10.1111/1460-6984.12106](https://doi.org/10.1111/1460-6984.12106)

Carpenter, M., & Liebal, K. (2011). Joint attention, communication, and knowing together in infancy. *Joint attention: New developments in psychology, philosophy of mind, and social neuroscience*, 159-181.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.

Dammeyer, Jesper. (2014). Literacy Skills among Deaf and Hard of Hearing Students and Students with Cochlear Implants in Bilingual/Bicultural Education. *Deafness & Education International*, 16(2), 108-119. doi:  
doi:10.1179/1557069X13Y.0000000030

Damsgaard, H. L. (2015). Livet i klasserommet- klasseledelse og tilpasset opplæring. I Høihilder, E. K. & Gulbrandsen, O. A. (Red.), *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen*. Oslo: Gyldendal Akademiske. (s. 41-51).

Derry, S. J., Pea, R., Barron, B., Engle, R., Erickson, F., Goldman, R., & Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforlaget.

Drugli, M. B. & Nordal, T. (2014). Dyrk lærernes relasjonskompetanse. Hentet fra [https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/#\\_ENREF\\_13](https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/#_ENREF_13)

Eilertsen, L.-J. (2014). Gjennom samhandlingsformater dannes betingelser for deltakelse: Om interaksjon mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse. *Spesialpedagogikk*, 79(8), 53-70.

Eilertsen, L.-J. (2019). Kombinerte vansker- en utfordring for deltakelse? IUhona, S., E. & Simonsen, E. (Red.), *Barn med nedsatt hørsel: Læring i felleskap*. (s. 66-83). Oslo: Gyldendal.

Festøy, A., R., F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lyset av inkludering. I Haug, P. (Red.) *Spesialundervisning innhold og funksjon*. (s. 52- 73). Oslo: Samlaget.



Folkehelseinstituttet. (2016). Nye tall om Downs syndrom i Norge. Hentet 23.8.2016 fra <https://www.fhi.no/nyheter/2016/nye-tall-om-down-syndrom-i-norge/>

Fosse, B. O. (2014). Tilpasset opplæring, som intensjon og virksomhet. I Stray, J. H., & Wittek, L. (red.). (2014). *Pedagogikk- en grunnbok*. Cappelen Damm akademisk. (s. 420- 432).

Garfinkel, Harold. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Malden: Polity Press.

Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.

Guralnick, Michael J, Connor, Robert T, & Johnson, L. Clark. (2011). Peer-related social competence of young children with Down syndrome. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 116(1), 48-64. doi: 10.1352/1944-7558-116.1.48

Gustavsson, A. (2014). Utviklingshemming og deltakelse. I Ellingsen, K., E. *Utviklingshemming og deltakelse*. (s. 32- 49). Oslo: Universitetsforlaget

Helgesen, O. D. (2017). *Gjennomgang av Statpeds oppdrag, tjenester og ressursdisponering på fagområdet hørsel og innen tegnspråk*. Stabekk: Agenda Kaupang. Hentet fra [https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/agenda-kaupang/r1020084\\_statped\\_gjennomgang\\_av\\_fagomrade\\_horsel\\_sluttrapport.pdf](https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/agenda-kaupang/r1020084_statped_gjennomgang_av_fagomrade_horsel_sluttrapport.pdf)

Johannessen, A, Tuft, P.A., Christoffersen, L. (2016) Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt forlag. 5 utg, 2. Opplag.

Jordan, B. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.

Keating, E., & Mirus, G. (2003). American Sign Language in virtual space: Interactions between deaf users of computer-mediated video communication and the impact of technology on language practices. *Language in Society*, 693-714.

- Kermit, P. S. (2018). Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning.
- Kermit, P., Mjøen, O. M. & Holm, A. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(3), 249-272.
- Kermit, p., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D. & Wendelborg, C. (2014). En av flokken?: Inkludering og Ungdom med sansetap- muligheter og begrensinger. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Kissow, A.-M. & Klasson, L. (2018). Deltakelse for barn og unge med nedsatt funksjonsevne, med særlig fokus på deltakelse i fysisk aktivitet. *Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsettelser*.
- Knoors, H. & Marschark, M. (2014). *Teaching Deaf Learners: Psychological and Developmental Foundation*. Oxford: Oxford University Press.
- Knoors, H. & Vervloed, M. P. J. (2011). Educational Programming for Deaf Children with Multiple Disabilities: Accommodating Special Needs. I M. Marschark & P. E. Spencer (Red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (2 utg., Vol. 1, s. 82-96). Oxford: Oxford University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld.St. 18). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge UK. Cambridge University Press.
- Light, J., & McNaughton, D. (2012). Supporting the communication, language, and literacy development of children with complex communication needs: State of the science and future research priorities. *Assistive Technology*, 24(1), 34-44.
- Linell, p. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically*. Charlotte: Information Age Publishing.

Martin G.E., Klusek J., Estigarribia B. & Roberts J.E. (2009). Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Top. Lang. Disord.* 29:112–132.

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. (2. utg.) USA: Sage Publications.

Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning. (2018). Mennesker med Downs syndrom i ulike aldre. Hentet 23.8.2018 fra <https://www.fhi.no/nyheter/2016/nye-tall-om-down-syndrom-i-norge/>

Neste, F. F. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., ... & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforl..

Norén, N., Samuelsson, C., & Plejert, C. (2013). *Aided communication in everyday interaction*. J&R Press Ltd.

Norsk senter for forskningsdata (u.å.). Sårbare grupper.

<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/sarbare-grupper/> hentet 15.05.21

Næss, Kari-Anne B. (2012). *Language and Reading Development in Children with Down Syndrome*. (PhD), University of Oslo, Oslo. "

Næss, K.A.B (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I Næss, K.A.B. & Karlsen, A.V. (red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 15-46). Bergen: Fagbokforlaget.

Næss, K.-A., B., Engevik, L. I., Garrels, V., Gomnæs, U. T., Moljord, G. & Sigstad, H. M. H. (2019). Barn og unge med utviklingshemming- deltagelse, utvikling og læring. I Befring, E., Næss, K.-A. B. og Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. (s. 396- 422). Oslo: Cappelen Damm

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Pino, O. (2000). The effect of context on mother's interaction style with Down's Syndrome and typically developing children *Research in Developmental Disabilities*. 21(5):329-46

Poikey, Tara (2018) *The Impact of Communication Skills on the Social Interaction of Students with Down Syndrome: Special Education*. Senior Honors Theses. 581.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011) *Læreren med forskerblikk*. Oslo: Cappelen Damm AS

Rimm-Kaufmann, S. (2010). *Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning*. <https://www.apa.org/education/k12/relationships>

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford university press.

Romski, M., Sevcik, R., A., Barton- Hulse, A. og Whitmore, A., S. (2015). *Early Intervention and AAC: What a Difference 30 Years Makes*. Alanta, USA. International Society for Augmentative and Alternative Communication

Salvesen, G. (2015). *Ledelseskompetanse*. I Høihilder E. K. (Red) *Praksishåndboka for lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.

Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of education*, 26(1), 5-18.

Seedhouse, P. (2005). Conversation analysis and language learning. *Language teaching*, 38(4), 165-187. Cambridge University Press.

Simonsen, E., Hjulstad, O. & Kristoffersen, A-E. (2009). Hva skjer i klasserommet? Oslo: Skådalen Publication Series No 28.

Skovholt, K., Landmark, A., M., D., Sikveland, R., O., & Solem. (2021). *Samtaleanalyse -en praktisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm.

Spurkeland, J. (2015). Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Relasjonskompetanse/>

Stubrud, L., H. (2015). Sosiale fellesskap, tilpasning og grensesetting. I Dahle, S. & Torgauten, T., I. (Red.) *Helt med! I samme fellesskap uavhengig av funksjonsevne*. (s. 147- 160). Oslo: Gyldendal

Sundqvist, A., Plejert, C., & Rönnerberg, J. (2010). The role of active participation in interaction for children who use augmentative and alternative communication. *Communication and Medicine*, 7(2), 165-175.

Sørli, K. & Bjørk, H. (2016). Tiden er inne for det relasjonspedagogiske løftet! *Spesialpedagogikk*, 6, s. 4-12.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.

Von Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk-og kommunikasjonsvansker*. Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2016a, 07. juni). Hva er ASK? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/hva-er-ask-og-hvem-har-behov-for-det/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b, 07. juni). Alternative kommunikasjonsformer for elever med ASK. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/kommunikasjonsformer/>

Wendelborg, C. (2010a). Barrierer mot deltakelse: Familier med barn og unge med nedsatt funksjonsevne. *NTNU Samfunnsforskning ASK*. Hentet fra: <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2366425/Barrierer%20mot%20deltakelse%20WEB%20021210.pdf?sequence=1>

Wendelborg, C. (2010b). Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrene: En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne. Hentet fra: [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/267691/310088\\_FULLTEXT04.pdf?sequence=2](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/267691/310088_FULLTEXT04.pdf?sequence=2)

Wendelborg, C. & Ytterhus, B. (2009). Sosialt samvær og deltakelse med jevnaldrende i oppveksten: barn med funksjonsnedsettelse i Norge. I Tøssebro, J. (Red.), *Funksjonshemming: Politikk, hverdagsliv og arbeidsliv*. (s. 165- 177). Oslo: Universitetsforlaget

Wilkinson, R. (2019). Atypical interaction: Conversation analysis and communicative impairments. *Research on Language and Social Interaction*, 52 (3), 281-299.

Wilkinson, K., M. & Finestack, L., H. (2020). *Multimodal AAC for Individuals with Down Syndrome*. Baltimore, Maryland, USA: Paul H. Brookes Publishing Co.

Xie, Y., Potěšil, M. & Peters, B. (2014). Children Who Are Deaf or Hard of Hearing in Inclusive Educational Settings: A Literature Review on Interaction With Peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 432- 437. doi: 10.1093/deafed/enu017

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I Befring, E., Næss, K.-A. B. og Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. (s. 589- 611). Oslo: Cappelen Damm.

Litteratur lista fra eksamen 16-18 des.



# Vedlegg

## Vedlegg 1:

### Transkripsjonssystemet for masteroppgave:

små bokstaver for tale	rød
STORE bokstaver for tegn	RØD
Tegn samtidig som tale	⌈ rød ⌋ ⌊ RØD ⌋
(Enkel parentes) oppfatning av utale	(Etaj)
((Dobbel parentes)) bevegelser som skjer	((Peker på arket))
BLIKK+_____ viser hvor man ser mot	BLIKK + FREDERIKKE
: brukes når bokstaven henger	F:redrikke



## Vedlegg 2:

### Til elever

#### Vil du delta i forskningsprosjektet:

#### «Elever med nedsatt hørsel i kombinasjon med Down syndrom: interaksjon og kommunikasjon med jevnaldrende i bostedsskole og i deltidsopplæring»

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt som skal undersøke kommunikasjon mellom barn med Down syndrom og hørselsnedsettelse (fokuselever) og deres jevnaldrende.

For å undersøke dette vil vi ~~videofilme~~ kommunikasjon mellom elever i utvalget, dvs. mellom fokuselevne og deres jevnaldrende.

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

- Det overordnede målet med prosjektet er å oppnå en bedre forståelse av hvordan man kan tilrettelegge for kommunikasjon og deltakelse der barn med kombinasjonen Down syndrom og hørselsnedsettelse får sin opplæring.
- Denne forståelsen vil tas tilbake til fagfeltet via etablerte forskernettverk, til masterstudenter i pedagogikk samt gjennom rådgivningsvirksomhet overfor bostedsskoler. Resultater fra prosjektet vil spres gjennom fagartikler og fremlegg på ulike konferanser.
- Ved enhver form for publisering (skriftlig eller muntlig) vil deltakerne i prosjektet bli anonymisert.
- Prosjektet har oppstart høsten 2019 og skal avsluttes i 2021. Videofilmingen vil foregå vår og høst 2020.
- Masterstudenter ved Universitetet i Sørøst Norge vil få anledning til å delta i prosjektet og utføre transkribering og analyse av videomaterialet.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Signo skole og kompetansesenter og Universitetet i Sørøst-Norge.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir kontaktet fordi du går på skole sammen med en elev med Down syndrom og hørselshemming.

#### Hva innebærer det for elevene å delta?

Elever med Down syndrom (fokusbarna) vil filmes mens de er på deltidsopplæring, og når de er på bostedsskolen. Videofilmene skal transkriberes og analyseres. Opptakene kan forekomme i undervisningssituasjoner eller frilek, og omfatte to eller flere deltakere.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, betyr det at du ~~videofilmes~~ mens du er sammen med fokuseleven.
- Dersom du selv har nedsatt hørsel eller andre vansker, vil vi gjerne vite det.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert og opptakene vil slettes. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke samtykket.

### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Prosjektmedarbeiderne Lill-Johanne Eilertsen, Sigrun Slettner og Oddvar Hjulstad vil ha tilgang til videomaterialet.
- Masterstudenter som deltar i [prosjektgruppen](#) vil ha tilgang til videomaterialet.
- Filmene vil oppbevares på en kryptert ekstern harddisk som låses inn når den ikke er i bruk.

Deltakerne vil anonymiseres og vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner. Hørselsstatus og diagnose vil ~~frøpkomme~~ i publikasjonen. Kjønn og geografisk tilhørighet blir ikke oppgitt. Alle personopplysninger vil bli anonymisert etter prosjektets slutt.

### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i *desember 2021*. Dersom vi får tillatelse fra deg vil vi lagre videofilmene for senere bruk i undervisning. Du kan krysse av for dette i skjemaet.

### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt eller dine foreldres samtykke.

### Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Lill-Johanne Eilertsen, prosjektleder, Signo kompetansesenter, tlf. 924 26 345
- Sigrun Slettner, Signo kompetansesenter, tlf. 957 74 984
- Oddvar Hjulstad, Universitetet i Sørøst-Norge, tlf. 906 28 648
- Vårt personvernombud: John Erik Johannessen Garberg, Signo, tlf. 959 08 170 (kun SMS).

Med vennlig hilsen  
Signo kompetansesenter

Prosjektansvarlig  
Lill-Johanne Eilertsen

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: **Barn og unge med nedsatt hørsel i kombinasjon med Down syndrom: interaksjon og kommunikasjon med jevnaldrende i bostedsskole og i deltidsopplæring** og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at jeg/mitt barn deltar i prosjektet (dette innebærer videofilming).

Jeg samtykker videre til at (kryss av)

- videofilmene blir brukt i undervisning av studenter
- videofilmene vises på forskningskonferanser/seminarer
- at videoopptakene kan lagres og brukes til undervisning etter prosjektets slutt

Elevens navn: \_\_\_\_\_ født: \_\_\_\_\_

Navn på skole: \_\_\_\_\_

Foresattes navn: \_\_\_\_\_

Adresse: \_\_\_\_\_

~~Telefonnr:~~ \_\_\_\_\_ e-post: \_\_\_\_\_

Dato: \_\_\_\_\_ sted: \_\_\_\_\_

Signatur elev: \_\_\_\_\_

Signatur foresatt: \_\_\_\_\_

Samtykkeskjemaet kan returneres til kontaktlærer på skolen,  
ev. til prosjektgruppen:

Lill-Johanne Eilertsen  
Signo kompetansesenter  
Molandveien 44  
3158 Andebu