

Deltakelse i barnefellesskap mellom barn med og uten sammensatte vansker, der hørselsnedsettelse inngår

Lill-Johanne Eilertsen

Doktorgradsavhandling levert for graden Philosophiae Doctor

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Universitetet i Oslo

2015

© **Lill-Johanne Eilertsen, 2016**

*Doktoravhandling forsvart ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 242*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Hanne Baadgaard Utigard.
Grafisk produksjon: Representralen, Universitetet i Oslo.

Forord

Det er med en blanding av lettelse og vemod jeg konstaterer at avhandlingsarbeidet er så nær fullført at det er på tide å skrive forordet. Det er en lettelse å se slutten på et krevende arbeid, samtidig som det har vært et privilegium å få lov til å bruke tid på fordypning i et spennende tema. Denne avhandlingen omhandler en gruppe barn som hittil har vært lite synlig i forskningen. Den opprinnelige motivasjonen for prosjektet var å beskrive hvordan samhandling og kommunikasjon mellom barn med og uten sammensatte vansker kan se ut. Underveis i arbeidet med prosjektet har ambisjonene blitt justert til også å omfatte muliggjørende prosesser for deltakelse i barnefelleskapet. Prosessen fra den første prosjektskissen til ferdig avhandling har vært både krevende og lærerik.

Jeg har ikke stått alene i denne prosessen. Mange fortjener en varm takk for støtte og konstruktive bidrag. Først og fremst ønsker jeg å takke de jeg ikke kan nevne ved navn; barn, foresatte og personale ved de barnehagene og skolene jeg har besøkt. Takk for deres raushet, og for at dere tok så godt imot meg.

Mine veiledere Ona Bø Wie, Reidun Tangen og Stein Erik Ohna har bidratt til et videre perspektiv på prosjektets betydning og ikke minst på min selvtillit til gjennomføring. Takk til dere for gode samtaler og tydelige tilbakemeldinger.

Veiledende har også kommentarer fra midtveis- og sluttseminarene vært. Takk til Liv Gjems og Line Wittek for grundig lesing. En særlig takk til Line for raust å gi av din tid til inspirerende samtaler både før og etter sluttlesing. Takk til Eva Simonsen, Aase Lyngvær Hansen, Bjørn Lyxell, Mary Rudner, Stein Bråten og Marianne Lind for støttende og konstruktive tilbakemeldinger i oppstarten og underveis i studien, samt for inspirerende samtaler og hjelp til å finne relevant litteratur.

Kolleger og deltakere i de ulike doktorgradskursene ved universitetene i Oslo og Gøteborg har gitt gode tilbakemeldinger på mine tekster, transkripsjoner og analyser. Til stor hjelp har også deltakere i NEFHOS doktorgradsforum vært, samt den lille gruppen som ble dannet ut fra forumet, i Stavanger. En varm takk til Siv Hillesøy og Marieke Bruin for deling av erfaringer, lesing av tekster og gode reflekterende samtaler om analysene. Takk også til forskernettverket NIA ved høyskolen i Buskerud og Vestfold, ved Karianne Skovholdt, for å gi meg en plass i nettverket, og for støttende tilbakemeldinger. En særlig takk til Kenneth Silseth og Magnus Horntvedt for støttende samtaler på slutten av arbeidet.

Skriving av vitenskapelige tekster på engelsk har representert en av de bratteste læringskurvene blant alle deloppgavene i prosjektet. Takk til David Glass for språkvask, raske tilbakemeldinger og lærerike samtaler om valg av vokabular.

Doktorgradsarbeidet hadde aldri latt seg gjennomføre uten økonomisk støtte. Takk til styrene i Stiftelsen Signo og Signo kompetansesenter for at dere hadde tro på prosjektet og for økonomisk tilrettelegging for realisering av prosjektet.

Støtten fra arbeidsgiver har vært avgjørende for at dette prosjektet har kommet i havn. En særlig takk til min nærmeste leder, Leif Thorbjørn Lund. Du har bidratt sterkt med å legge til rette for gjennomføring i alle faser av prosjektet, fra den første ideen ble sådd til avslutningsfasen. Takk for at du har vist meg tillit.

Mine kolleger på Signo kompetansesenter har vært uvurderlige. En varm takk til alle, og en særlig varm takk til noen. Anne Lise Høydahl takkes for bistand til å skaffe litteratur samt skanning av illustrasjoner, Anne Beate Borud for kvalitetssikring av transkripsjoner av tegnspråk, Thomas Torjussen for språklig bistand og spenstige refleksjoner, Gunnar Vege for hjelp i den siste fasen av skrivearbeidet og Heidi Kittelsen for tålmodig lytting til mine analyserende enetaler. Deres motiverende interesse, støtte og omsorg har virket som dytt i motbakke og drahjelp i motvind.

Bak enhver fremgangsrik mann står en forbauset kvinne, sies det gjerne med et glimt i øyet, for å forklare betydningen av støtten fra de nærmeste. Jeg skal la være usagt hvorvidt mine nærmeste er forbauset. En viss forbløffelse over at jeg har fullført et stort arbeide ville ikke være underlig, etter utallige opplevelser av en noe distré mor og ektefelle som har vansker med å fullføre enkle dagligdagse setninger. Takk til Sigrid og Erling for at dere har involvert meg i deres liv og interesser, til tross for at jeg til tider har virket noe åndsfraværende. Takk til Erling for hjelp til noen av illustrasjonene, og hjelp til videoredigering. Takk til Sigrid for mange gode treningstimer, både ute og inne. Takk til Per for din usvikelige tro på meg og mine evner, for å ha lagt forholdende til rette hjemme slik at jeg har kunnet konsentrere meg over lengre perioder, for gode faglige refleksjoner, for datakyndig bistand, og for å ha tatt meg med «ut i virkeligheten» innimellom.

Andebu, oktober 2015

Lill-Johanne Eilertsen

INNHold

DEL 1

1. INTRODUKSJON.....	1
Bakgrunn for undersøkelsen.....	1
Opplæringsmiljøer for barn med sammensatte vansker, der hørselsnedsettelse inngår	3
Problemstilling og forskningsspørsmål	5
Bruk av begreper knyttet til barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med flere funksjonsnedsettelse.....	8
Avhandlingens oppbygging.....	9
2. FORSKNING OM HØRSELSNEDSETTELSE, UTVIKLINGSHEMNING OG JEVNALDERRELASJONER	11
Mulige kommunikative konsekvenser av nedsatt hørsel og utviklingshemning.....	11
Tidligere forskning om sosial samhandling mellom barn med og uten hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse.....	13
To studier med et systemperspektiv	15
3. RAMMEVERK.....	17
Dialogisme som alternativ til dikotomisk tenkning	18
Binær tenking hos Buber	19
Monistisk tenkning hos Marková.....	19
Binær og monistisk tenkning hos Linell	20
Interaksjon i lys av dialogiske teorier	22
Analytiske begreper	23
Begrensninger ved anvendelse av et dialogisk perspektiv	25
4. DESIGN OG METODE	27
Metodologiske refleksjoner	27
Muligheter og begrensninger ved de valgte metodene	29
Empirisk kontekst.....	30
Utvalget.....	31
Konstruksjon av data	31
Bruk av videoopptak som observasjonsmetode.....	33
Oversikt over teknisk utstyr	35
Oversikt over observasjonsopptak	36

5. ANALYSE	41
Fase 1: Organisering av observasjonsmaterialet	41
Fase 2: Næranalyse	42
Fase 3: Interaksjonsmønstre	43
Tekstanalyse	45
Vurdering av troverdighet, pålitelighet og gyldighet	45
6. ETISKE REFLEKSJONER	51
Barnets krav på beskyttelse	52
Informert samtykke	52
Beskyttelse av privatliv	54
Konfidensialitet	54
7. PRESENTASJON AV DELARBEIDENE	57
Delarbeid 1	58
Delarbeid 2	59
Delarbeid 3	61
Drøfting: Sammenfatning og sammenholding av delarbeidene	62
Intersubjektive prosesser	63
Dualistisk vs. dialogisk forståelse	64
Vilkår for deltakelse i situerte ritualer	65
Implikasjoner av undersøkelsen	67
Konklusjon	69
REFERANSER	71
VEDLEGG	85

DEL 2

- Artikkel 1: Eilertsen, L.-J. (2014). Maintaining Intersubjectivity When Communication Is Challenging: Hearing Impairment and Complex Needs. *Research on Language and Social Interaction*, 47(4), 353-379.
doi:10.1080/08351813.2014.958278
- Artikkel 2: Eilertsen, L.-J. (2014). Gjennom samhandlingsformater dannes betingelser for deltakelse: Om interaksjon mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse. *Spesialpedagogikk*, 2014(8), 53-70.
- Artikkel 3: Eilertsen, L.-J. (under review). Thinking in Opposites or in Unities? Inclusive Education and Dialogism. *International Journal of Inclusive Education*.

DEL EN

1. INTRODUKSJON

Denne avhandlingen handler om hvordan barn sammen skaper deltakelsesmuligheter i barnefellesskapet i barnehager og på skoler. Ut fra en dialogisk forståelsesramme beskrives det i avhandlingen hvordan barn skaper vilkår for deltakelse i barnefellesskapet for hverandre, når barn med ulike kommunikative ressurser møtes. Vilkår for deltakelse sees her som et dialektisk forhold (Vygotsky, 2001) mellom barnas interpersonlige prosesser, som de interaksjoner de inngår i, og intrapersonlige prosesser, som utvikling av identitet og opplevelse av tilhørighet.

Fokusbarna i undersøkelsen har nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning. Barna er observert i kommunikasjon og samhandling med barn uten funksjonsnedsettelse, i barnas kjente opplæringskontekster. Observasjonene og analysene beskriver ideelle situasjoner, i den forstand at kriteriene for valg av episoder for næranalyser har ekskludert episoder med avvising, alene-lek og konflikter mellom barna. Hensikten er å vise til muligheter for inkluderende samhandling mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse. Metodologiske refleksjoner samt det etiske aspektet ved forskning om og med barn med særlige behov er viet stor plass i avhandlingen. Etske implikasjoner ved den dikotomiske tenkningen som betrakter ordinær- og spesialundervisning som motsetninger drøftes og det utforskes hvorvidt dialogismen kan fungere som en ressurs i konstruksjonen av inkluderende opplæring. Avhandlingen henvender seg således i første rekke til det pedagogiske forskningsfeltet, men avhandlingen har relevans også for forskere som befatter seg med interaksjonsforskning.

Bakgrunn for undersøkelsen

Gjennom mitt mangeårige virke som rådgiver ved Signo Kompetansesenter¹ har jeg sett flere eksempler på hvordan organisering og tilrettelegging for faglig og sosial deltakelse kan foregå for barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning. Barn med hørselsnedsettelse er en meget heterogen gruppe, og de individuelle forskjellene blir tydeligere når barna i tillegg har ulike vansker som ikke skyldes hørselsnedsettelsen. Barna har ulike behov i opplæringsammenheng. De anvender ulike redskaper i kommunikasjon med andre og de har ulike muligheter for deltakelse i barnefellesskapet. I min praksis som rådgiver har jeg erfart at barnehagene og skolene ofte opplever et dilemma mellom barnas behov for kompenserende tiltak, som i mange tilfeller innebærer at barnet er sammen med en voksen, og barnas behov for samvær med andre barn. I noen tilfeller settes disse behovene opp mot hverandre. Dette utløser

¹ Signo Kompetansesenter yter tjenester til enkeltpersoner, kommuner og fylkeskommuner, i tillegg til utviklingsarbeid og kunnskapsspredning. Senterets målgrupper er personer med hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse og personer med døvblindhet.

diskusjoner om hvordan man best kan forvalte den tiden barna tilbringer ved opplæringsstedet: skal man tilby barnet mest mulig kompenserende tiltak, som lyttetrening, motorisk trening og begrepstrening, eller skal barnet være mest mulig sammen med andre barn?

Dersom kompenserende tiltak innebærer at opplæringen lokaliseres til andre rom enn der de andre barna oppholder seg, eller dersom tiltakene krever at barnets oppmerksomhet rettes mot annet enn det de andre barna er oppmerksomme på, kan det oppstå et opplæringsdilemma som representerer en polarisering mellom kompenserende tiltak og deltakelse i fellesskapet. Et dilemma innebærer et valg mellom to alternativer som begge har ufordelaktige sider (Norwich, 2008). I en undersøkelse av undervisning i tre vestlige land peker Norwich på tre typer dilemma:

- i) Dilemma vedrørende *identifikasjon* er knyttet til diagnostisering og kategorisering av barn i form av 'funksjonsnedsettelse' eller 'behov for spesialundervisning'. Alternativet er å betrakte barn individuelt utfra barnets erfarte vansker i læresituasjoner. Dilemmaet vedrørende identifikasjon er i Norwichs undersøkelse uttrykt ved at barn som blir kategorisert som å ha funksjonsnedsettelser eller behov for spesialundervisning, er i risiko for å bli behandlet annerledes, devaluert og stigmatisert. På den andre siden vil barn som *ikke* blir kategorisert som å ha funksjonsnedsettelser eller med behov for spesialundervisning i liten grad få tildelt supplerende opplæringsressurser, selv om de kan ha behov for disse.
- ii) Dilemma vedrørende *læreplan* relaterer til organisering av læreaktiviteter, utfra hvorvidt barn har like behov og kan følge lik undervisning med noen justeringer, eller hvorvidt barna er unike og trenger individuelle opplæringsplaner. I undersøkelsen til Norwich (2008) tok læreplandilemmaet følgende form: hvis barn som ble kategorisert som å ha behov for spesialundervisning ble gitt de samme opplæringsbetingelsene som andre barn, oppsto en risiko for at barn med funksjonsnedsettelser ikke ble tilbudt muligheter for opplæring tilpasset deres individuelle behov. På den andre siden: hvis barn som ble kategorisert som å ha behov for spesialundervisning *ikke* ble gitt de samme opplæringsbetingelsene som andre barn, oppsto en risiko for at barn med funksjonsnedsettelser ble behandlet som en gruppe med lavere status.
- iii) Dilemma vedrørende *plassering* angår hvor barn med særlige opplæringsbehov skal få sin undervisning. I undersøkelsen til Norwich (2008) tok plasseringsdilemmaet følgende form: hvis barn med moderate og store behov for spesialundervisning får undervisning i ordinære klasserom, har de i liten grad tilgang til spesialisert personale og tilpassede fasiliteter. Hvis barn med moderate og store behov for spesialundervisning *ikke* får sin opplæring i ordinære klasserom, kan barna oppleve ekskludering fra barnefellesskapet.

Et dilemma mellom ivaretagelse av et barns behov for kompenserende tiltak og det samme barnets behov for samvær med andre kan være et eksempel på både dilemma ii)

og iii), dersom kompensierende tiltak innebærer egne opplæringsplaner eller segregert opplæring. Dette er dilemma vedrørende personer som er annerledes enn majoriteten, og som har annerledes behov eller trenger annerledes tilrettelegging for deltakelse enn majoriteten. I en dikotomi mellom individ og samfunn settes individets behov for spesialundervisning opp mot deltakelse i fellesskapet. Gjennom min praksis som rådgiver har jeg fattet interesse for spørsmålet om hvorvidt det finnes alternative måter å betrakte sammenhengen mellom individets behov og fellesskapet på. Finnes det et teoretisk rammeverk som kan bidra til å overskride dikotomien mellom individ og samfunn, mellom spesialundervisning og ordinær opplæring? *Inkluderende opplæring* representerer et perspektivskifte fra spesialpedagogikk til en anerkjennelse av mangfoldigheten og forskjelligheten innenfor ordinær opplæring for alle elever (Vislie, 2003). En tradisjon som fokuserer på inkluderende opplæring, der inkludering forstås som anerkjennelse av forskjellighet og mangfold, og der deltakelse og læring i et samfunn for alle tilstrebes (Ainscow & Miles, 2008) kan dempe denne dikotomien. Med sitt dialogiske perspektiv skriver foreliggende undersøkelse seg inn en slik forskningstradisjon.

Opplæringsmiljøer for barn med sammensatte vansker, der hørselsnedsettelse inngår

Politiske føringer om økt integrering og inkludering samt hørselsteknologisk utvikling gjennom de seneste tiårene har medvirket til at vi i dag kan observere samhandlingsrelasjoner mellom barn som tidligere i liten grad tilbrakte sin opplæringstid sammen. Begrepene integrering og inkludering har ulike betydninger i ulike sammenhenger. I denne sammenhengen ses begrepene i en politisk utvikling av ideer om rettigheter og rettferdighet for sårbare og marginaliserte grupper (Arnesen, 2012). Et inkluderende tilbud forstås her som et (opplærings)tilbud som skal omfatte alle, uavhengig av funksjonsevner. Et segregert tilbud forstås som et (opplærings)tilbud spesielt tilrettelagt for barn med særlige behov, der tilbudet er organisert i andre lokaler enn det ordinære tilbudet. Inkludering omfatter mer enn lokalisering. Inkludering uttrykker en demokratisk verdi om medvirkning og deltakelse, og skapes gjennom en balanse mellom fellesskap og mangfold (Arnesen, 2012).

Det har over tid vært en nedgang i elevtallet i skoler for barn med hørselsnedsettelse, med den følge at tre av fire av de statlige skolene for hørselshemmede er lagt ned, eller overført til kommunal drift (Meld.St.18, 2010-2011). Selv om det finnes lokale skoler med avdelinger eller klasser for hørselshemmede, innebærer nedleggelsen av de statlige skolene at de fleste elever med hørselsnedsettelse i Norge har hoveddelen av sin opplæring i sine respektive nærskoler, helt eller delvis sammen med elever uten hørselsnedsettelse. Dette gjelder også barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med flere vansker eller funksjonsnedsettelser. Endringen i opplæringssetting skyldes blant annet at foreldrenes oppfatning om hva som er det beste for deres barn har forandret

seg; det er nå færre som ønsker skoletilbud med internatplass for grunnskoleelever. Endringen henger også sammen med intensjonen om integrering og inkludering av alle elever med særlige behov (Haug, 2011), i tråd med den overordnede målsettingen som kommer til uttrykk i læreplanverket, og i tråd med den rådende politiske intensjonen de siste tiårene (Andresen, 2013).

En annen årsak til synkende elevtall i skoler for hørselshemmede er den teknologiske utviklingen som har funnet sted siden slutten av forrige århundre. Hørselsscreening av nyfødte medfører at hørselsnedsettelse oppdages tidlig (Utdanningsdirektoratet, 2009). Høreforsterkende tiltak, som høreapparater, kan derfor iverksettes og tilpasses når barna er små. Mellom 90 og 95 % av døve barn i Norge får tilbud om cochleaimplantat (Kirkehei, Myrhaug, Garm, Simonsen, & Wie, 2011), mange av disse blir operert før ettårsalder og ser ut til å tilegne seg tilnærmet aldersadekvate talespråkferdigheter etter noen års implantatbruk (Wie, Falkenberg, Tvette, Bunne, & Osnes, 2011). Den teknologiske utviklingen har medført at barn med nedsatt hørsel i større grad enn tidligere har tilgang til hjelpemidler som gir mulighet til god lydoppfattelse, og dermed tilgang til den talespråklige kulturen i konvensjonelle opplæringssettinger.

Den teknologiske utviklingen, med tidlig hjelp og tilbud om cochleaimplantat, samt politiske føringer om inkludering av barn med funksjonsnedsettelse har medført at interaksjon mellom barn med og uten hørselsnedsettelse og utviklingshemning i økende grad forekommer i det pedagogiske landskapet. Historisk sett gir dette nye erfaringer. Foreliggende avhandling er et bidrag til dokumentasjon av disse erfaringene.

I en kartlegging av situasjonen til barn og unge med sansetap går det fram at det er for lite fokus på sosial inkludering i skolens fritid (Helsedirektoratet, 2011). Inkludering i det faglige og sosiale fellesskapet i skolen er basert på deltakelse i kommunikativ samhandling med medelever. Beskrivelser av interaksjoner er en måte å få innsikt i deltakelse i barnefellesskapet. Deltakelse i de spontane samhandlingsarenaene i barnefellesskapet har stor betydning for livskvalitet hos barn med funksjonsnedsettelse. Nyere undersøkelser peker på en økende tendens til bruk av segregerende opplæringsformer i opplæringen (Jelstad & Holterman, 2012; Nordahl & Hausstätter, 2009), også for barn med sansetap (Kermit, Tharaldsteen, Haugen, & Wendelborg, 2014). I noen av tilfellene er segregeringen begrunnet i elevens opplevelse av isolasjon i det ordinære skoletilbudet. Flere av elevene som segregeres i spesialtilbud kunne trolig klare seg godt i et ordinært tilbud dersom opplæringstilbudet ble godt tilrettelagt (Thomas Nordahl i Jelstad & Holterman, 2012). Denne tendensen til segregert opplæring har vokst fram parallelt med et skifte i skolens arbeidsformer fra lærerdominert til elevaktiv opplæring (Haug, 2011). Ut fra et dialogisk perspektiv er elevstyrte aktiviteter, og særlig aktiviteter hvor elever samarbeider, gunstig for læringsprosessen (Vygotsky, 1978). Det ligger en pedagogisk utfordring i å forebygge segregerende tiltak slik at læringspotensialet som ligger i barnefellesskapet kommer alle barn til gode, også de som strever med å delta i kommunikativ samhandling.

I likhet med alle barn er barn med hørselsnedsettelse en gruppe preget av stor grad av heterogenitet når det gjelder forutsetninger for læring (Simonsen, Hjulstad, Høie, & Johannessen, 2010), det gjelder også når andre vansker opptrer sammen med hørselsvanskene. Barnas opplæringstilbud er ulikt organisert, og legger vekt på ulike kommunikasjonsformer. Mange av barna opplever et kommunikasjonsmiljø bestående av blandingsformer av tegn og tale (Ohna et al., 2003). I noen av miljøene forekommer tale- eller tegnspråk alene i noen situasjoner, og blandingsformer i andre situasjoner. De fleste av barna med nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning viser forsinket fungering både tale- og tegnspråklig (Eilertsen, 2009; Holt & Kirk, 2005; van Dijk, Nelson, Postma, & van Dijk, 2010).

Kommunikasjon kompliseres når en av dialogdeltakerne har et sansetap i kombinasjon med utviklingshemning. Kombinasjonen av to eller flere vansker eller funksjonsnedsettelse kan ha stor betydning for personens muligheter for kommunikasjons- og språkutvikling. Flere forskere peker på jevnaldergrupper som en viktig arena for tilegnelse og utvikling av identitet, sosiale og språklige ferdigheter (Bråten, 2007; Frønes, 2006; Matre, 1997, 2000; Vedeler, 2007; Ytterhus, 2002). Med unntak av forskningen til Ytterhus dreier disse studiene seg om barn uten funksjonsnedsettelse. Det er forsket mindre på om barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning har tilsvarende utbytte av kommunikasjon i barnefellesskapet. Foreliggende undersøkelse analyserer hvordan barn-barn interaksjon kan fungere som arena for meningsforhandling mellom personer som har ulike betingelser for å inngå i språklig samhandling.

Problemstilling og forskningsspørsmål

For å kunne legge til rette for kommunikativ samhandling i opplæringssituasjonen, og derigjennom medvirke til sosial inkludering og deltakelse for barn med funksjonsnedsettelse, er det nødvendig å ha kunnskap om hvordan samhandlingen arter seg. Mer presist er det nødvendig med økt kunnskap om kommunikativ praksis i sosiale settinger der barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning deltar sammen med barn uten funksjonsnedsettelse. I foreliggende undersøkelse vil således selve relasjonen mellom barna bli studert og analysert. Hva skjer med relasjonene når likeverdigheten blir truet ved at barna har ulike muligheter for å inngå i det kommunikative fellesskapet? I den forbindelse befatter avhandlingen seg med den relasjonelle dimensjonen av inkludering: avhandlingen angår den sosiale samhandlingen i interaksjoner mellom barn (Arnesen, 2012).

Spørsmålet om deltakelse henger sammen med flere aspekter ved opplæringen og involverer flere beslektede problemstillinger. Flere lag ved dette spørsmålet har blitt avdekket underveis i forskningsarbeidet. En polarisering mellom spesial- og ordinær undervisning er ett av flere aspekter som innvirker på samhandlingen mellom barn. I

undersøkelsen foretas en analyse av dikotomisk tenkning i dialogiske teorier hvor alternativer til den tenkingen som ligger til grunn for dikotomien mellom spesialundervisning og ordinær undervisning blir vurdert. Et annet aspekt omhandler deltakerbetingelser som konstrueres i barnefellesskapet. En stor del av forskningen om barn med funksjonsnedsettelse, det være seg hørselsnedsettelse eller utviklingshemning, har fokus på konsekvensen av funksjonsnedsettelsen for det enkelte barn (se forskningsoversikt på side 11). Foreliggende avhandling er basert på et dialogisk perspektiv med intensjon om å bringe inn ny kunnskap om de *sosiale relasjonene* barna tar del i på skolen og i barnehagen. Avhandlingen har fokus mot de *muliggjørende* betingelsene for deltakelse som skapes i barns interaksjoner med andre barn. Jeg har med andre ord vært opptatt av å beskrive episoder hvor samspill og kommunikasjon har fungert godt, og videre søkt å finne forklaringer på hvorfor interaksjonen har fungert godt. Den overordnede problemstillingen i undersøkelsen er:

Hvordan skaper intersubjektive prosesser muligheter for deltakelse i interaksjoner mellom barn med og uten nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning?

Problemstillingen setter søkelys på intersubjektive prosesser, det vil si prosesser som fremmer intersubjektivitet, som jeg forstår som en interpersonlig tilstand av samstemte holdninger, følelser og meninger (Bråten, 2004). Problemstillingen er belyst fra flere vinkler, gjennom tre forskningsspørsmål som reflekter noen av de underliggende aspektene som har betydning for deltakelse i interaksjoner. Det første forskningsspørsmålet vedrører de ulike *sosiale identitetene* barn tar i møte med hverandre, når barna har ulike forutsetninger for kommunikasjon. Forskningsspørsmålet er formulert slik:

i) *Hvordan konstruerer barn ulike sosiale identiteter for å ivareta den intersubjektive prosessen i interaksjonen?*

Forskningsspørsmålet belyses i en empirisk artikkel, heretter kalt delarbeid 1. Delarbeidet viser et *mønster* i interaksjonen hvor barn anvender ulike identiteter i ulike faser av interaksjonen. Funnet har bidratt til en refleksjon over hvordan interaksjonsmønstre kan være deltakelsesfremmende, og videre hvorvidt det er mulig å gjenkjenne flere typer interaksjonsmønstre som innebærer intersubjektivitet. Delarbeid 1 omfatter analyse av en arrangert situasjon der deltagerne ble invitert til å snakke sammen. Denne konteksten lå til grunn for å undersøke hvorvidt interaksjonsmønstre kan gjenkjennes også i spontant oppstått interaksjon. Et ønske om å unngå en for snever innfallsvinkel ledet til følgende forskningsspørsmål:

ii) *Hva karakteriserer spontant oppstått interaksjon mellom barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning og barn uten kjente funksjonsnedsettelse?*

Det andre forskningsspørsmålet behandles i en empirisk artikkel kalt delarbeid 2. Artikkelen belyser blant annet hvilke deltakelsesfremmende interaksjonsmønstre barn

kan delta i på tross av ulike kommunikative ferdigheter. De empiriske eksemplene i undersøkelsen ville ikke ha vært mulig å studere uten at barna hadde vært til stede på samme opplæringsarena. Med andre ord er *organisering* av det spesialpedagogiske tilbudet av betydning for at de relasjonene jeg har studert skal kunne forekomme. Selv om inkludering er et skolepolitisk mål, er måloppnåelsen avhengig av en erkjennelsesteoretisk tilnærming som er forenlig med intensjonen om inkluderende opplæring. Det tredje forskningsspørsmålet reflekterer ønsket om å beskrive en slik erkjennelsesteori:

iii) *Hvordan kan dialogisme være en ressurs i konstruksjonen av inkluderende opplæring?*

Forskingsspørsmålet er behandlet i delarbeid 3. Studien er en kritisk analyse av bruken av dikotomisk tenkning i det pedagogiske feltet. Studien drøfter hvordan Bubers teori om inkludering kan bidra til en nedtoning av dikotomisk tenkning.

Delarbeidene tilfører på hver sin måte en utvidet forståelse av betingelse for deltakelse i barn-barn interaksjoner. *Delarbeid 1* er en engelskspråklig artikkel som er publisert i det fagfelleverderte tidsskriftet *Research on Language and Social Interaction*. Gjennom en analyse av en samtale mellom to tolvåringer der den ene har sammensatte vansker der syns- og hørselsnedsettelse inngår, og den andre ikke har kjente funksjonsnedsettelse, drøfter artikkelen hvordan både identiteter og intersubjektivitet blir ivaretatt i interaksjonen. Artikkelen tilfører en utvidet forståelse av intersubjektivitetsbegrepet.

Delarbeid 2 er en norskspråklig fagfelleverderte artikkel publisert i *Spesialpedagogikk*. Artikkelen beskriver hvordan barn i fellesskap konstruerer ulike samhandlingsformat, det vil si ulike måter å samhandle på. Ved fylldige beskrivelser av hvordan barna sammen skaper deltakelsesmuligheter bidrar artikkelen med kunnskap som har betydning for pedagogisk tilrettelegging i barnehage og skole.

Delarbeid 3 er en engelskspråklig artikkel innsendt til et internasjonalt fagfelleverderte pedagogisk tidsskrift. Artikkelen er i skrivende stund under fagfellevurdering. Den analyserer og kritiserer dikotomisk tenkning i utdanningspolitiske retningslinjer og pedagogisk praksis. Gjennom en vurdering av dialogismen tilfører artikkelen et alternativt rammeverk for inkluderende epistemologi.

De tre delarbeidene bidrar empirisk og konseptuelt til å belyse avhandlingens overordnede tema, som handler om hvordan barn sammen kan skape deltakelsesmuligheter i barnefellesskap i barnehage og skole, også når barna har ulike forutsetninger for kommunikasjon.

Bruk av begreper knyttet til barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med flere funksjonsnedsettelse

Undersøkelsens fokusbarn har sammensatte behov som skyldes ulike funksjonsnedsettelse. Barna har individuelle behov og det er vanskelig å finne en kort, språklig god og dekkende betegnelse på utvalget. Ut fra et behov for språklig variasjon i teksten er et antall ulike betegnelser anvendt i avhandlingen. Noen av de termene som her er anvendt, f.eks. utviklingshemning, er hentet fra utviklingspsykologien. Disse termene reflekter en tenkning om funksjonsnedsettelse som egenskaper ved det enkelte individ (Grue, 2012). Det dialogiske perspektivet tar høyde for de funksjonshemmende barrierene som kan finnes i samfunnet. I sine betraktninger om mennesker med særlige opplæringsbehov hevder Vygotsky (1993) at det er en distinksjon mellom en «primær» og en «sekundær» vanske, der den første referer til funksjonsnedsettelse av biologisk karakter, og den siste referer til den posisjonen barnet med funksjonsnedsettelse kan få i den sosiale verden (Daniels, 2009). Vygotsky (1993) var kritisk til bruk av betegnelser som «utviklingshemmet», og hevdet at barn hvis utvikling er affisert av en funksjonsnedsettelse ikke er mindre utviklet enn sine jevnaldrende, men annerledes utviklet.

Et fokus på miljømessige faktorer innebærer at oppmerksomheten rettes mot *kontekstens muliggjørende betingelser*, som åpner seg når barrierene blir imøtegått. Et sterkt fokus på egenskaper ved fellesskapet innebærer imidlertid også en risiko for tildekking av de behov individet opplever som følge av sine funksjonsnedsettelse. For å imøtekomme disse behovene er det bruk for beskrivende kategorier. Imidlertid kan kategoriene fungere som funksjonshemmende barrierer, da de kan medføre stigmatisering. Valg mellom ulike beskrivende kategorier utgjør et dilemma knyttet til identifikasjon (Norwich, 2008). I mangel av bedre ord har jeg valgt å anvende termer fra medisinsk eller utviklingspsykologisk tradisjon.

Det fokusbarna i foreliggende undersøkelse har til felles, er at de har utviklingshemning, imidlertid spenner alvorlighetsgraden fra mild til alvorlig i undersøkelsens utvalg. Videre har barna en grad av hørselsnedsettelse, varierende fra lett til alvorlig. Noen av barna har i tillegg synsvansker (også i varierende grad) og motoriske vansker, samt andre komplikasjoner. Ulike funksjonsnedsettelse forsterker hverandre slik at *konsekvensen* av de kombinerte funksjonsnedsettelsene kan bli alvorligere enn den enkelte funksjonsnedsettelsen skulle tilsi (Anderson, 2002). Det er blant annet vanskelig å forutsi talespråklig funksjon ut fra informasjon om hørselstap alene. Et barn med en lett grad av hørselsnedsettelse i kombinasjon med for eksempel utviklingshemning kan ha vansker med oppfattelse og produksjon av talespråk (Knors & Vervloed, 2011). Ut fra dette er det vanskelig å peke på en enkelt funksjonsnedsettelse som «hovedvansken» til barnet. Betegnelsen «sammensatte vansker, hvor hørselsnedsettelse inngår» reflekterer denne erkjennelsen.

Flere av barnas vansker kan ha betydning for barnas muligheter til å delta i samhandling og kommunikasjon med andre. Imidlertid regnes hørselsnedsettelsen som sentral i denne sammenhengen, da nedsatt hørsel kan ha dramatiske konsekvenser for oppfattelsen av talespråk og auditivt formidlet informasjon (Laukli, 2007).

Undersøkelsens fokusgruppe er rekruttert fra et kompetansesenter i hørselssektoren, og avhandlingen henvender seg blant annet til det hørselsfaglige forskningsfeltet.

Betegnelsen «nedsatt hørsel» eller «hørselsnedsettelse» er derfor vektlagt i de ulike betegnelse som er anvendt i omtalen av fokusbarna. For å unngå en assosiasjon knyttet til hovedvanske er begrepet «hørselshemmet med tilleggsvansker» unngått. I stedet er begrep som «flere funksjonsnedsettelser» og «utviklingshemning» brukt.

Det er språklig utfordrende å skille mellom fokusbarna og de andre barna som utgjør undersøkelsens utvalg på en tydelig måte. Betegnelsen «barn med og uten» er valgt fremfor det mer dikotomiske «hørselshemmet og ikke-hørselshemmet». Valg av betegnelser er nærmere drøftet i delarbeid 2.

Avhandlingens oppbygging

Avhandlingen er organisert i to deler. Den første delen utgjør avhandlingens «kappe» og har til hensikt å redegjøre for sammenhengen mellom de tre delarbeidene som utgjør avhandlingens andre del. Avhandlingens første del består av 6 kapitler. Det innledende kapitlet har til hensikt å introdusere undersøkelsen, presentere undersøkelsens problemstilling og avklare bruk av begreper i avhandlingen. Kapittel 2 gjør rede for deler av forskningsfeltet. Den forskningen som er presentert, omhandler studier med relevans til egen undersøkelse, og som derved er viktige referanser for min analyse av egne empiriske data. Kapittel 3 gjør rede for undersøkelsens teoretiske rammeverk. Undersøkelsen antar en dialogisk epistemologi. De empiriske dataene drøftes i delarbeidene i lys av vilkår for deltakelse. En teoretisk tilnærming til deltakelsesbetingelser belyses gjennom en kritisk analyse av hvordan vi kan forstå det ontologiske og epistemologiske grunnlaget i dialogiske teorier. Kapitlet er viktig som plattform for de senere analysene som fremkommer i delarbeidene. Kapittel 4 beskriver undersøkelsens empiriske kontekst grundigere enn det som fremkommer i de enkelte delarbeidene. I dette kapitlet beskrives undersøkelsens metodiske tilnærming. Kapitlet drøfter bruk av video og gir en oversikt over hvilke empiriske data som er konstruert. I avhandlingens 5. kapittel gjør jeg rede for hvordan data er analysert og tolket. Kapitlet inneholder en vurdering av undersøkelsens troverdighet. Kapittel 6 oppsummerer etiske refleksjoner som har vært styrende for undersøkelsen. I avhandlingens kapittel 7 gis en kort presentasjon av de tre delarbeidene, etterfulgt av en redegjørelse for hvordan delarbeidene hver for seg og sammen belyser undersøkelsens problemstilling.

I avhandlingens andre del presenteres delarbeidene i den rekkefølge de er publisert. Delarbeidene har blitt utarbeidet parallelt, dog ble delarbeid 1 påbegynt og ferdigstilt først. Artikkene presenteres i følgende rekkefølge:

- Artikkel 1: Eilertsen, L.-J. (2014). Maintaining Intersubjectivity When Communication Is Challenging: Hearing Impairment and Complex Needs. *Research on Language and Social Interaction*, 47(4), 353-379.
doi:10.1080/08351813.2014.958278
- Artikkel 2: Eilertsen, L.-J. (2014). Gjennom samhandlingsformater dannes betingelser for deltakelse: Om interaksjon mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse. *Spesialpedagogikk*, 2014(8), 53-70.
- Artikkel 3: Eilertsen, L.-J. (under review). Thinking in Opposites or in Unities? Inclusive Education and Dialogism. *International Journal of Inclusive Education*.

2. FORSKNING OM HØRSELSNEDSETTELSE, UTVIKLINGSHEMNING OG JEVNALDERRELASJONER

I dette kapitlet trekkes tidligere forskning av relevans for egen undersøkelse fram. Kapitlet inneholder et avsnitt som sammenfatter forskningsmessige bidrag til forståelsen av hvordan nedsatt hørsel eller utviklingshemning kan spille inn i språkutvikling og kommunikasjon. Videre følger et litteraturreview av forskning som omhandler barn-barn interaksjoner. De omtalte studiene vil være av betydning for min egen undersøkelses eksterne validitet.

Mulige kommunikative konsekvenser av nedsatt hørsel og utviklingshemning

I det dialogiske perspektivet som denne avhandlingen gjør bruk av, forstås funksjonsnedsettelse som biologisk og kontekstuell betinget (Vygotsky, 1993). Den kontekstuelle betingelsen innebærer at en nedsatt funksjonsevne kan arte seg ulikt fra situasjon til situasjon, avhengig av omgivelsene og hvilke krav samfunnet stiller. Et eksempel på kontekstuell betinging er hvordan funksjonsnedsettelse blir mer eller mindre tydelige gjennom samtaler. Samtale mellom mennesker blir i et dialogisk perspektiv betraktet som en ressurs for å utvikle gjensidig forståelse (Linell, 2011). Ved å skape en vev av noenlunde sammenhengende interaksjonelle bidrag danner samtalepartnerne en relasjon hvori ytringene får en kontekstuell betinget betydning. Hver samtalepart tar med seg sin erfaring og sine biologiske og kognitive forutsetninger inn i samtalen. Gjennom interaksjonelle handlinger samkonstruerer partene en delt forståelse av hva samtalen handler om. I et dialogisk perspektiv vil biologiske og kognitive evner, situasjon og dialogpartnerens kompetanse virke inn på hvordan dialogen går. I dette avsnittet løftes biologiske og kognitive forutsetninger ut fra denne relasjonelle forståelsen for å vurdere hvilken risiko nedsatt hørsel og utviklingshemning kan ha for dialogen.

Nedsatt hørsel kan medføre vansker med å oppfatte tale og derved også føre til forsinkelse i talespråkutvikling, svake språkferdigheter med redusert ordforråd og utfordringer i kommunikasjonssituasjoner. Hvor store disse vanskene er avhenger dels av graden av hørselstapet samt når hørselstapet oppsto (Huttunen et al., 2007; Tomblin et al., 2015), dels av forekomst av andre funksjonsnedsettelse (Knors & Vervloed, 2011). Det er vanskelig å forutsi hvilke kommunikative konsekvenser ulike hørselstap kan få, da barn med like audiogram kan ha ulik hørselsfunksjon, også når hørselstapet er medfødt. Variasjonene i hørselsfunksjon har forklaring i ulike forhold. Sass-Lehrer (2011) peker på tidlig intervensjon og foreldrenes tilgang til informasjon og støtte for å etablere uavbrutte foreldre/barn interaksjoner for å forklare hvorfor barn med likt audiogram har ulik hørselsfunksjon. Knors og Marschark (2014) har funnet at barn med nedsatt hørsel kan ha begrensede muligheter til å oppfatte auditivt formidlede emosjonelle uttrykk, samt til selv å regulere og formidle emosjoner. Oppfattelsesvanskene kan medføre

misforståelser i dialogen, for eksempel ved at barnet med nedsatt hørsel oppfatter ironiske eller spøkefulle utsagn bokstavelig. Most og Aviner (2009) har undersøkt emosjonell persepsjon hos barn i alderen 10 - 17 år. Utvalget besto av barn uten nedsatt hørsel, barn med medfødt hørselstap og som fikk cochleaimplantat før fylte 6 år, barn med tidlig ervervet hørselstap og som fikk CI etter fylte 6 år og barn med medfødt eller tidlig ervervet alvorlig hørselstap og som brukte konvensjonelle høreapparat. Resultatene indikerer at selv barn som har god talespråklig utvikling etter cochleaimplantat kan ha vansker med å forstå subtile ytringer fra hørende jevnaldrende.

Barn med nedsatt hørsel i alvorlig grad viser ofte forsinket språkutvikling, uavhengig av om barnet er tegn- eller talespråklig (Knors & Marschark, 2014). Det gjelder også om barna har flere funksjonsnedsettelse (Dammeyer, 2014). En longitudinell studie av språklige ferdigheter hos barn i alderen 2 - 6 år med mild til moderat hørselsnedsettelse (Tomblin et al., 2015) indikerer at også barn med milde hørselstap kan ha forsinket språkutvikling, men at forskjellen i språklige ferdigheter sammenlignet med barn uten hørselsnedsettelse øker med økende grad av hørselsnedsettelse. I en dansk longitudinell studie av tre 5-åringar med sekvensielt bilaterale cochleaimplantat mottatt i alderen 1;6 – 4;3 år viser Dammeyer (2012) at selv barn som har god taletydelighet og taleoppfattelse etter cochleaimplantat kan ha vedvarende pragmatiske språkvansker, noe som kan medføre få og korte dialoger, hyppig forekomst av minimale responser og mange brudd i dialogen. I en review av 21 studier av barn med nedsatt hørsel i interaksjon med jevnaldrende uten nedsatt hørsel (Xie, Potmėšil, & Peters, 2014) går det fram at barn med nedsatt hørsel møter store vansker i kommunikasjon, samt med å initiere, entre og fastholde interaksjon med jevnaldrende. Tilsvarende funn er beskrevet i norske studier. En undersøkelse av samtaleaktiviteten mellom førspråklig døve barn med cochleaimplantat i alderen 4 - 8 år og deres jevnaldrende uten hørselsnedsettelse (Kermit, Mjøen, & Holm, 2010) indikerer at barna med cochleaimplantater i liten grad deltok på like vilkår som sine jevnaldrende uten hørselsnedsettelse i språklige samhandlinger. De fleste barna i utvalget hadde to implantater, og operasjonsalder for det første implantatet var i gjennomsnitt 2 år 3 mnd. Barna med implantater entret ikke pågående samtaler og så heller ikke ut til å delta i pågående samtaler som aktive lyttere, til tross for at barna ble ansett å ha godt utkomme av sine implantater. I en nettbasert survey (Kermit et al., 2014) rapporterte ungdom i alderen 13 - 19 år at de opplevde sin hørselshemming som en barriere for å oppfatte jevnaldrenes talespråklige utsagn. En undersøkelse av deltakelsesvilkår for førspråklig døve barn med cochleaimplantat i alderen 1, 5 - 3 år (Hillesøy, Johansson, & Ohna, 2014) belyser hvor sårbar barnas deltakelse i interaksjoner med andre barn er dersom cochleaimplantatene ikke fungerer som de skal.

Barn med utviklingshemning har ofte en annerledes språkutvikling enn barn uten utviklingshemning (Næss, 2012), uten at det nødvendigvis ser ut til å ha negativ innvirkning på interaksjon med andre barn. I en undersøkelse av barn med Downs syndrom mellom 4,5 og 7 år i interaksjon med barn på samme mentale alder (det vil si yngre barn uten utviklingshemning) fant Guralnick, Connor og Johnson (2011) at den

språklige kommunikasjonen var på et lavere nivå enn barnas utviklingsalder skulle tilsi. Barna med Downs syndrom viste relativt høy fungering i forestillingslek og demonstrerte en sterk sosial interesse, noe som etter forskernes mening kompenserte for mer begrensede språklige ferdigheter. Tilsvarende drøfter Ytterhus (2001) hvordan visuelt synlig «annerledeshet» kan fungere som en buffer i forhold til ekskludering av barn med utviklingshemning, i en studie av samhandling mellom barn i førskolealder. Til tross for språklig tilkortkommenhet fikk barn med synlig «annerledeshet» færre og mildere sanksjoner fra jevnaldrende, enn barn uten visuell «annerledeshet».

Flere av studiene som er gjengitt overfor inntar et vanskeperspektiv som nettopp fremhever hvordan funksjonsnedsettelse kan ha innvirkning på enkeltmenneskets fungering. Vanskeperspektivet er imidlertid ikke tilstrekkelig for å belyse hvordan enkeltpersoner kan ha ulik fungering i ulike relasjoner. Et dialogisk perspektiv kan fremheve prosesser som muliggjør dialog til tross for ulike kommunikative og kognitive ressurser hos samhandlingspartene.

Tidligere forskning om sosial samhandling mellom barn med og uten hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse

Gjentatte søk i ulike databaser har i skrivende stund ikke gitt treff på studier som omhandler interaksjoner mellom barn med og uten nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning. Det eksisterer forskning som er beslektet med dette fagfeltet, og som har relevans for foreliggende avhandling. Beslektede fagfelt er interaksjoner mellom barn med og uten hørselsnedsettelse (Shirin D Antia, Kreimeyer, Metz, & Spolsky, 2011; Bat-Chava & Deignan, 2001; Batten, Oakes, & Alexander, 2014; Hillesøy et al., 2014; Kermit et al., 2010; Kermit et al., 2014; Punch & Hyde, 2011; Weisel, Most, & Efron, 2005) samt interaksjoner mellom barn med og uten utviklingshemning (Dolva, 2011; Dolva, Hemmingsson, Gustavsson, & Borell, 2010; Guralnick et al., 2011; Luttrupp & Granlund, 2010; Nordström, 2011; Webster & Carter, 2007; Ytterhus, 2002, 2012; Ytterhus & Tøssebro, 2006). Begge disse forskningsfeltene gir kunnskapsbidrag om interaksjonserfaringer hos barn som enten har vansker med å oppfatte auditivt formidlet informasjon eller barn som har kognitive vansker, og som derfor kan ha vansker med å oppfatte sammenhenger samt å henge med i raske temposkifter i samhandlingen med andre. En kombinert funksjonsnedsettelse kan innebære at barnet ikke har nytte av kompensatoriske tiltak som barn med bare én av funksjonsnedsettelsene anvender. Generelle beskrivelser av hørselsnedsettelse og utviklingshemning hver for seg gir ikke innblikk i de komplekse forbindelsene som eksisterer mellom de ulike tilstandene (Knors & Vervloed, 2011). Disse komplekse forbindelsene kan medføre at barn med sammensatte vansker opplever større og andre utfordringer i interaksjon med andre barn.

Mye av den nyere forskningen som omhandler barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse vurderer tilgang til eller utbytte av cochleaimplantat (Beer, Harris, Kronenberger, Holt, & Pisoni, 2012; Cruz, Vicaria, Wang, Niparko, & Quittner, 2012; Edwards, 2007; Hayward, Ritter, Grueber, & Howarth, 2013; Holt & Kirk, 2005; McCracken & Turner, 2012; Nikolopoulos, Archbold, Wever, & Lloyd, 2008). Ett forskningsmiljø i Cincinnati, USA, står for en relativt stor del av disse publikasjonene (Meinzen-Derr, Wiley, Grether, & Choo, 2009, 2011, 2013; Wiley, Jahnke, Meinzen-Derr, & Choo, 2005; Wiley, Meinzen-Derr, & Choo, 2008; Wiley, Meinzen-Derr, Grether, Choo, & Hughes, 2012). Ett unntak fra disse studiene er en undersøkelse av hvilken innvirkning ytterligere funksjonsnedsettelse har på språkutviklingen til barn med nedsatt hørsel (Cupples et al., 2014). Felles for alle disse studiene er at de inntar et vanskeperspektiv (Holen, Sivertsen, & Gjerustad, 2013), det vil si at de fokuserer på selve vanskeområdet, som i dette tilfellet er hørselsnedsettelsen. Selv om noen av studiene vurderer kommunikative og sosiale funksjoner etter cochleaimplantering (Beer et al., 2012; McCracken & Turner, 2012; Wiley et al., 2012) er det ingen av studiene som analyserer barn-barn interaksjoner. Metodene som anvendes er intervju med foresatte og pedagoger (McCracken & Turner, 2012; Wiley et al., 2005), laboratoriestudier med standardiserte tester og observasjonsskjema (Beer et al., 2012; Cupples et al., 2014; Meinzen-Derr et al., 2009, 2011, 2013; Nikolopoulos et al., 2008; Wiley et al., 2008; Wiley et al., 2012), utarbeidelse av vurderingsverktøy (Hayward et al., 2013) eller review av tidligere forskning (Edwards, 2007).

Studier som inntar et vanskeperspektiv frembringer kunnskap om bestemte egenskaper knyttet til barnas fungering, både audiologisk, språklig og kognitivt. Studiene har det enkelte barn og hans eller hennes læringsprosesser eller læringsutbytte som enhet for analyse. Studiene sier imidlertid lite om hvilke interaktive prosesser disse funksjonene inngår i. To studier er funnet å innta et systemperspektiv, som legger til grunn en dialektisk forståelse av sammenhengen mellom den biologiske opprinnelsen til funksjonsnedsettelsen og mangelen på samsvar mellom barnets forutsetninger og samfunnsmessige vilkår for deltakelse og utvikling (Bottcher, 2012). Disse studiene bruker observasjon (Anderson, 2002) eller intervju (Linikko, 2009) som metode for å beskrive spontant oppstått interaksjon. Studier som inntar et systemperspektiv beskriver interpersonlige prosesser som leder til læring. Imidlertid belyser systemperspektivet barns oppfattelse og forståelse av omverdenen bare i den grad barnet gir disse til kjenne i interaksjonen. For å legge best mulig til rette for deltakelse og læring hos barn med sammensatte behov er det nødvendig å ha kunnskap om spesielle utfordringer for individer med ulike vansker i tillegg til kunnskap om deltakelsesfremmede betingelser i miljøet. Begge perspektiver gir derfor nyttig kunnskap for det pedagogiske arbeidet.

To studier med et systemperspektiv

Gjennom intervjuer med lærere har Linikko (2009) belyst pedagogers syn på undervisning og dilemma for inkludering av elever i den svenske specialsolan². Med bakgrunn i et økende antall elever med ytterligere funksjonsnedsettelse i skolene for elever med hørselsnedsettelse har Linikko undersøkt betingelser for inkluderende opplæring i spesialsolen. De fleste elever med hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning var på tidspunktet for undersøkelsen organisert i særskilte undervisningsgrupper innenfor spesialskolene, sammen med andre elever med hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse, eller elever som av andre årsaker ikke hadde hatt tilfredsstillende utbytte av undervisningen de andre elevene med hørselsnedsettelse fikk. Studien omhandler med andre ord betingelser for deltakelse for elever i et segregert tilbud innenfor et opplæringstilbud som i seg selv er segregert fra ordinær opplæring.

Linikkos (2009) studie fokuserer på lærerne og hva som innvirker på deres muligheter til å fremme inkludering i skolen. Linikko sidestiller inkludering med integrering, og angir samlokalisering og kommunikativt fellesskap som forutsetninger for inkludering. Studien peker på aspekter som motvirker inkludering, blant annet at kunnskap og ferdigheter som er nødvendig for å ivareta elevene i de særskilte undervisningsgruppene er skjevt fordelt blant personalet. Videre opplever lærere at planlegging for hele skolen ikke alltid tar høyde for behov til elevene i de særskilte undervisningsgruppene. Dette er i tråd med hva Hillesøy og Ohna (2014) belyser fra norske barnehager: tilpasning av fellesaktiviteter blir overlatt til de hørselshemmede barnas primærkontakter. Linikko (2009) beskriver en kløft mellom lærere som underviser de to elevgruppene. Lærere som underviser i de særskilte gruppene kan oppleve seg ensomme i relasjon til sine kolleger som underviser elever med hørselsnedsettelse uten ytterligere funksjonsnedsettelse. Linikkos funn er i samsvar med en studie av Antia, Stinson og Gaustad (2002).

Elevenes ulike ressurser er av Linikko (2009) vurdert som å virke inn på elevenes muligheter for deltakelse. Felles undervisning for elever med og uten flere funksjonsnedsettelse kan være utfordrende da elevene har ulike behov for tid til å gjennomføre aktivitetene. Samhandling og kommunikasjon mellom hørselshemmede barn med og uten andre funksjonsnedsettelse i undervisningssituasjoner og i friminutt kan være utfordrende. Utfordringene begrunnes av lærerne med egenskaper og handlinger hos den eleven som har hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse. Lærerne beskriver at de må være tett på elevene for å forebygge eller løse konflikter som følge av at elever med hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse dytter andre elever eller forsøker å tilegne seg flere

² Det svenske skolesystemet har både *specialskola* og *särskola*. De to skoleslagene har ulike målgrupper: specialsolen er for elever med sanse- eller språkvansker (Skolverket, 2014b). Särskolen er for barn med utviklingshemning (Skolverket, 2014a).

fordeler enn de andre elevene har. Linikko peker også på at elever uten ytterligere funksjonsnedsettelse enn hørselsnedsettelsen kan være forbilder og motivere elever med hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse, men dette aspektet er i liten grad utdypet i studien.

Studien til Anderson (2002) omhandler voksen-barn interaksjoner i den svenske særskolen. Fokusgruppen for studien er skolepersonale og elever med hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse, som kommuniserer med tegnspråk eller svensk med tegnstøtte. Undersøkelsen er foretatt i enheter (klasser eller avdelinger) for spesialundervisning. Enhetene er tilknyttet den kommunale grunnskolen. Ved hjelp av etnografisk inspirerte metoder, som videoanalyse, intervju av ansatte, spørreskjema til pedagoger og foresatte samt deltakende observasjon har Anderson (2002) beskrevet kommunikasjonsferdigheter hos elevene i fokusgruppen. Ifølge foresatte og pedagoger anvender barna kombinasjoner av flere kommunikasjonssystem. Det kan noen ganger være vanskelig å forstå hva barna mener. Elevene i særskolen – det vil si de spesialpedagogiske enhetene – deler ikke alltid kommunikasjonssystem. Bruk av ulike kommunikasjonssystem begrenser muligheten til kommunikatív samhandling mellom jevnaldrende. Anderson fant at elevene i fokusgruppen oftest henvender seg til voksne. Videre beskriver Anderson at de voksne ikke alltid har tilstrekkelige tegnspråklige ferdigheter til å utvide og berike elevenes tegnspråklige ferdigheter.

Anderson (2002) beskriver noen få eksempler på interaksjoner mellom barn med lærevansker, der ett av barna også har nedsatt hørsel. I disse sjeldent forekommende interaksjonene anvender elevene kombinasjoner av enkelttegn, tegnspråk, tale og pictogramkort i samtalen. Kommunikasjonen beskrives som horisontal og jevnbyrdig. Elevene uten hørselsnedsettelse har lært tegnspråk, de forstår tegnspråklige ytringer og de anvender selv tegn i kombinasjon med tale. Eksemplene viser hvordan barna anvender språk til i fellesskap å finne løsninger på problemer som oppstår. Anderson understreker betydningen av at kommunikasjonsdeltakerne, enten det er voksne eller barn, forstår og kan anvende en felles kommunikasjonssystem.

De to studiene som er funnet å ivareta et systemperspektiv (Anderson, 2002; Linikko, 2009) har til felles at det systemet de beskriver, er skolesystem som eksisterer parallelt med det ordinære skolesystemet. Konteksten for studiene er segregerte opplæringstilbud. Studiene beskriver forhold som virker fremmede og støttende i læringsprosesser til barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse, når barna har sine opplæringstilbud i spesialpedagogiske enheter. Studiene gir imidlertid ikke kunnskapsbidrag om barn-barn interaksjoner der noen av barna er uten funksjonsnedsettelse. Foreliggende avhandling inntar et systemperspektiv på interaksjoner som forekommer i ordinære opplæringskontekster, og medvirker til å fylle ut et hull i eksisterende forskning.

3. RAMMEVERK

Dialogiske teorier om mellommenneskelig samhandling og kommunikasjon danner det epistemologiske grunnlaget for avhandlingen. Det dialogiske perspektivet bygger på flere teoretiske bidrag. Denne avhandlingen trekker veksler på arbeidene til Martin Buber (1992), Mikhail Bakhtin (1981, 1991, 2005) og Lev S. Vygotsky (1978, 2001, 2004), samt på senere tolkere som Bruner (1983, 1990), Wertsch (1998), Marková (1990b, 2003b, 2006) og Linell (1998, 2009, 2011). Dialogismen er i hovedsak en epistemologisk teori (Linell, 2009) som beskriver mennesker som grunnleggende sosiale og kommunikative. Det ontologiske grunnlaget som epistemologien bygger på er nærmere beskrevet i delarbeid 3. Å være menneske er, ifølge dialogismen, synonymt med å være i dialog med omgivelsene. Individet definerer og konstruerer sin verden gjennom sosial samhandling og kommunikasjon (Marková, 1990a; Mead, 1934) og deltar konstant i dialog (direkte eller indirekte) med andre i ulike sosiale kontekster (Bakhtin, 2005; Linell, 1998).

Dialogismen er først og fremst et metateoretisk rammeverk som tilbyr forklaringer på hvordan mellommenneskelig meningsdanning foregår (Linell, 2009, 2011). Dialogiske teorier vektlegger menneskers direkte og indirekte relasjoner til andre, og dialogismen søker å vise hvordan mellommenneskelig interaksjon skaper betingelser for sosiokulturelle fenomen som kommunikasjon, kognisjon, diskurs og sosiale handlinger (Linell, 2009). Dialogismen tilbyr et relasjonelt perspektiv på meningsdanning og bidrar dermed til en utvidet forståelse av hvordan deltakelse i interaksjoner skaper betingelser for ulike fenomen som språktilegnelse, identitetsutvikling og inkludering.

Det relasjonelle perspektivet i dialogiske teorier kan anvendes også for belyse systemiske betingelser for deltakelse. I denne sammenhengen løfter avhandlingen fram betraktninger knyttet til den økende tendensen til segregert organisering av spesialundervisningen (se delarbeid 3). Denne tendensen er til dels grunnet i dikotomisk tenkning, som setter begrep eller fenomen opp mot hverandre som uforenlige størrelser. Dikotomisk retorikk i sammenheng med opplæring er drøftet hos Slee (2011). Tenkning om ordinær- og spesialundervisning som motsetninger med til dels uforenlige metoder er ifølge Slee til hinder for inkluderende undervisning. Det erkjennelsesfilosofiske grunnlaget for opplæring av alle barn har innflytelse på utforming av læreplaner og retningslinjer for opplæring. Det har også innflytelse på hvordan opplæringsansvarlige betrakter barn som viser annerledes utvikling og har opplæringsbehov som avviker fra majoriteten av barna i opplæringsinstitusjonene. For å oppnå inkluderende opplæring er det nødvendig med en alternativ filosofi til dikotomisk tenkning som setter barns ulike behov opp mot hverandre, og som setter ordinær- og spesialundervisning opp mot hverandre som motsetninger. I det følgende vil jeg foreta en vurdering av hvorvidt dialogismen kan bidra inn i en inkluderende opplæringsfilosofi. Dette vil jeg gjøre gjennom en analyse av forekomst av dikotomisk tenkning i dialogiske teorier.

Dialogisme som alternativ til dikotomisk tenkning

Dikotomisk retorikk anvendes i utstrakt grad i argumentasjoner der en søker å belyse et fenomen ved å kontrastere det mot et annet. Dikotomisk tenkning oppstår ved gjenkjenning av ulikheter mellom to fenomen, ting, ideer eller kategorier. En *binær* tenkning ligger til grunn, da den binære tenkningen deler verden inn i to: det skilles mellom godt og vondt, stort og lite, kropp og sjel. Binær tenkning utvikler seg til dikotomisk tenkning når de to kategoriene anses å være uforenlige, når alt diskusjonen omfatter påstås å tilhøre enten den ene eller den andre, og det finnes ingen tredje kategori (Govier, 2007). Når dikotomisk tenkning ligger til grunn for et konseptuelt rammeverk har vi en *dualisme*, eller et dikotomisk rammeverk. Dikotomisk tenkning er utbredt i alle type diskurser, også innenfor opplæringsfilosofi (Dewey, 1938).

Alternativer til dualismen finnes i monismen og pluralismen. I monistiske teorier finnes det kun én fundamental kategori eller prinsipp. I den mer utbredte pluralismen er teorien at det finnes mange kategorier (Robinson, 2012). Opprinnelsen til dualismen finnes i problemet vedrørende kropp og sjel: hva er relasjonen mellom kropp og sjel, eller mellom fysiske og mentale egenskaper? Descartes (1998) tilbød en dualistisk redegjørelse for denne relasjonen, da han hevdet at kropp og sjel var atskillelige, i den grad at sjelen kunne eksistere uten kroppen. Menneskelige, fysiske egenskaper er beskrevet i målbare termer, som vekt, form, muskelspenning og farge, og de kan observeres av andre (selv om det kan kreve verktøy som røntgen eller mikroskop). Menneskelige mentale egenskaper er ikke direkte observerbare for andre, og omfatter blant annet følelser, ønsker, vilje, persepsjon. Mentale egenskaper kan i noen tilfeller betraktes som observerbare, men de må da medieres gjennom fysiske egenskaper som tale eller handlinger før de kan tolkes av andre. Relasjonen mellom disse settene av egenskaper kan, ifølge Robinson (2012), deles i flere komponenter eller underspørsmål. Ett av disse underspørsmålene vedrører ontologi: hvilken egenskap tilhører hvilken kategori? Er kategoriseringen innlysende, eller er det mulig at enkelte prosesser eller egenskaper vanskelig lar seg definere i binære termer? Tilhører noen av egenskapene en underkategori av et sett av egenskaper? Et annet spørsmål vedrører kausalitet: kan en egenskap påvirke en annen; kan for eksempel følelser påvirke kroppslige handlinger eller omvendt, og hvordan kan i tilfelle dette forklares?

Monisten, for eksempel idealisten eller materialisten, forklarer disse spørsmålene med at det finnes kun én grunnleggende substans eller egenskap: derfor er mentale tilstander grunnleggende fysiske (materialistens syn), eller fysiske tilstander er grunnleggende mentale (idealistens syn). Dualisten anser at fysiske og mentale tilstander ikke kan reduseres til hverandre (eller forklares med hverandre), fordi de innebærer motsatte egenskaper.

Binær tenking hos Buber

Dialogismen regnes som et non-dualistisk rammeverk (Linell, 2009). Martin Buber og Mikhail Bakhtin regnes som pionerer innenfor det dialogiske paradigmet. Selv om ikke alle teorier deler Bubers grunnleggende teser har hans *dialogiske prinsipper* (Buber, 1992) hatt stor innflytelse innenfor dialogismen. Buber baserer det dialogiske prinsippet på dualiteten mellom primære relasjoner. Descartes prinsipp *Cogito, ergo sum – Jeg tenker, altså er jeg* ble av Buber reformulert til *Es ergo sum – Du er, altså er jeg*. Det dialogiske prinsippet innebærer at individets eksistens ikke er avhengig av kognitive ferdigheter (som tenkning), men på eksistensen av andre individer. Dette er en dialogisk tilnærming til menneskelig eksistens. Det kartesianske prinsippet forutsetter kognitiv aktivitet, som bevissthet om egen tenkning, mens Bubers prinsipp forutsetter anerkjennelse av en annen person. Denne anerkjennelsen avhenger av sanseintrykk (som Descartes betvilte). I Bubers tese er en person alltid engasjert i én av to relasjoner, eller verdensformer. Disse relasjonene, som han kaller *grunnord*, er *Jeg – Du (I – Thou)* og *Jeg – Det (I-It)*. Grunnordene beskriver tvefoldigheten i verden. Verden som *erfaring* tilhører grunnordet *Jeg – Det*, mens *Jeg – Du* etablerer den *relasjonelle* verdenen, og regnes som grunnleggende for *Jeg – Det*. *Jeg* kan kun bli *Jeg* i relasjonen til *Du*. Det finnes intet *Jeg* i seg selv – *Jeg*'et eksisterer kun sammen med *Du* eller med *Det*. Den menneskelige realiteten ligger ikke i *Jeg*'et, men i relasjonen mellom *Jeg* og *Du*, eller mellom *Jeg* og *Det*. Ved å plassere menneskelig realisering i relasjonen understreker Buber at mennesket alltid er engasjert i en relasjon, og at *Jeg* og *Du* ikke eksisterer separat. Bubers filosofi kalles derfor en *mellom-menneskelig* ontologi (Woo, 2012).

Den binære tenkningen i Bubers filosofi er åpenbar. Dikotomisk tenkning er til stede i påstanden om at mennesket alltid er engasjert i én av to relasjoner. Dette innebærer at de to grunnordene er uttømmende – til sammen rommer de alle relasjoner det er mulig å inngå i. Hvis denne tolkningen er riktig, blir det non-dualistiske alternativet i Bubers filosofi uklart. Det non-dualistiske perspektivet viser seg imidlertid i forholdet mellom de to grunnordene: *Jeg – Du* regnes som basis for *Jeg – Det*. Videre er grensene mellom grunnordene ikke alltid distinkte (Woo, 2012). Siden verden som erfaring tilhører grunnordet *Jeg – Det* (Buber, 1992), må erfaringen av *Du* også tilhøre *Jeg – Det*. I lys av denne forståelsen kan en si at ethvert møte inkluderer både *Jeg – Du* og *Jeg – Det*, så lenge *Du*-ordet er uttalt. Sameksistensen av de to grunnordene impliserer at dikotomien mellom *Jeg – Du* og *Jeg – Det* ikke utvikles til en dualisme.

Monistisk tenkning hos Marková

Den dialogiske ontologien er, som drøftet over, opptatt av individets relasjon til andre. Som epistemologi søker dialogismen å forklare menneskelig meningsdannelse, eller den gjensidige avhengigheten mellom tenkning, meningsdannelse, sosial interaksjon og ulike sosiale og kulturelle kontekster. Senere dialogisk epistemologi, som hos Ivana Marková,

bygger videre på Bubers prinsipp om de to grunnordene til en teori om triaden *Ego – Alter – Objekt* som den grunnleggende enheten (Marková, 2003b, 2006). Triaden illustrerer at kunnskap om objektet er samkonstruert av *Ego* og *Alter*. I denne sammenhengen kan *Alter* i tillegg til enkeltpersoner også betegne grupper og samfunn. Det vil alltid forekomme en *dialogisk spenning* i triaden, og med spenningen blir triaden *dynamisk*. Dette innebærer at sosial kunnskap ikke er statisk, men dynamisk (Marková, 2003b).

Forklaringen av kunnskapsprosessen som en triade bestående av *Jeg, Du og Det*, for å bruke Bubers terminologi, representerer en bevegelse bort fra Bubers dikotomi. I henhold til tradisjonell dialogisk epistemologi vil mennesket alternere mellom erfaringens *Jeg-referanse (Jeg – Det)* og den relasjonen som konstituerer selvet (*Jeg – Du*). Denne ideen om verden som et «dualt system» (Buber, 1992, s. 23) er i senere dialogiske teorier omgjort til en ide om en ureduserbar enhet, hvor *Ego, Alter og (representasjonen av) Objekt* konstruerer kunnskap. I Markovás (2003b) teori er konstituering av kunnskap sterkt assosiert med meningsdannelse, som er betraktet som en dialogisk forandring avhengig av spenningen mellom *Ego og Alter*. I denne bevegelsen fra en dualistisk til en monistisk forklaring blir det non-dualistiske alternativet mer tydelig.

Binær og monistisk tenkning hos Linell

Arbeidet til Per Linell har stor innflytelse innen det dialogiske paradigmet. Linell (2009) hevder at dialogismen har sin «counter theory» i *monologismen*, hvis røtter kan spores tilbake til Descartes. Monologismen (som ikke må forveksles med monismen) har i lengre tid vært den rådende epistemologien i de fleste samtidige tilnærminger til språk (Linell, 1998). Kort forklart kan monologisme defineres som:

the information processing model of cognition, the transfer model of communication (communication is a transfer of messages from senders to recipients), and the code model of language (language consists of static signs, i.e., stable combinations of expressions and fixed meanings). We might add to this a theory of contexts as external to language, language use, thinking and communication (Linell, 2009, s. 36).

Ifølge Kvernbekk (2010) vil motsetninger (counter terms) innebære muligheten for flere alternativer. De binære termene dialogisme og monologisme er derfor gjensidig utelukkende, uten å være uttømmende, noe Linell understreker ved flere anledninger (se for eksempel Linell, 2009, s. 387). Dette innebærer at noe som er dialogisk (for eksempel en teori) ikke samtidig kan være monologisk, og at det finnes flere enn disse to perspektivene. Dialogismens forsøk på å konstruere et non-dualistisk alternativ er vist historisk, og distinksjoner mellom monologisme og dialogisme er drøftet flere ganger i Linells forfatterskap. En av distinksjonene er *dualisme vs. dualitet*. Linell (2009) hevder at disse etymologisk relaterte termene har forskjellig mening, og at forskjellene

representerer en viktig differanse mellom monologisme og dialogisme. *Dualisme* impliserer at to ting er gjensidig uavhengige eller motsetninger. Monologisme konstruerer dikotomier mellom ting og behandler disse som separat eksisterende fenomen. *Dualiteter* er assosiert med dialogiske teorier, hevder Linell videre, i motsetning til monologisk dualisme:

Dialogism, by contrast, posits dualities, which are nondualistic wholes or relations, instead of dualisms. A duality implies that the two parts or aspects are empirically interdependent, and more importantly perhaps, conceptually intertwined (Linell, 2009, s. 392).

Jeg har ikke funnet denne distinksjonen mellom dualisme og dualitet i arbeidet til andre forfattere, heller ikke har jeg funnet den i ordbøker. I de kildene jeg har søkt i, er dualitet forklart som det dualisme består av, tilsvarende som at et dikotomisk rammeverk består av dikotomier. Linells kontroversielle bruk av begrepet dualitet innebærer en viss risiko for å bli assosiert med dikotomisk tenkning. Linell klargjør sin definisjon ved å argumentere for at dualiteter som kropp/sjel, organisme/miljø, subjekt/objekt, ontologi/epistemologi er gjensidig avhengige i tillegg til å være samordnet gjennom iboende relasjoner. Videre hevder Linell at det eksisterer en dynamisk relasjon mellom to deler som har en konseptuell innvirkning på hverandre. Den dynamiske relasjonen innebærer at det vil være konseptuelt inkonsekvent å definere ett dualistisk begrep uavhengig av det andre. En parallell til Linells forklaring finnes hos Bubers grunnord: når vi sier *Jeg*, må vi også si *Du*. *Jeg* kan ikke defineres uavhengig av *Du*.

Denne klargjøringen, som vektlegger helhet, gjensidig avhengighet og gjensidige relasjoner, er i samsvar med monistisk tenkning (Schaffer, 2009). Den ene, overordnede (eller grunnleggende) substansen i dialogisk ontologi er muligens selve *relasjonen*³. Det non-dualistiske alternativet vil uansett tre tydeligere frem dersom Linell hadde valgt et annet begrep enn dualitet for å forklare denne helhetlige tenkingen. Det å låne begrep fra et kontradiktorisk teoretisk rammeverk fører til at den alternative tenkingen ikke trer klart fram.

Dualitetsbegrepet er tradisjonelt brukt i, og derfor assosiert med, dualistiske teoretiske rammeverk. Linell (2009) er imidlertid klar i sin argumentasjon i at han ikke anser monologismen og dialogismen som de eneste teoretiske rammeverkene som kan anvendes for å forklare eller klassifisere teorier og filosofier. Videre anerkjenner han at dialogismen omfatter aspekter av monologisme⁴. Linell anvender i denne sammenhengen binær tenkning ved å sammenligne to teorier for å forklare den ene. Videre behandler han teoriene som omfattende, men ikke altomfattende – teoriene utelukker ikke andre teorier. Mitt argument er at valg av vokabular (dualitet) i denne

³ Forslaget til tolkningen av den monistiske substansen ble gitt av Reidun Tangen i en personlig samtale, 14.3.2014.

⁴ Personlig korrespondanse 10.10.2012. Se også Linell (2009, kap. 20.5)

forklaringen leder leseren i retning av en dikotomisk tolkning, noe som vil være en slutning som ikke medfører riktighet. Det å diskutere to teorier som motsetninger, som i «på den ene siden og på den andre siden», med fokus på motsatte kvaliteter som i dikotomiske rammeverk innebærer videre en risiko for at leseren tar parti – som om den ene teorien er riktig, og den andre er feil (Kvernbekk, 2010; Slee, 2011).

Til tross for binær retorikk hos Buber og Linell finner jeg ved denne analysen grunnlag for å hevde at dialogismen representerer et non-dualistisk alternativ. Det betyr at dialogismen kan være egnet til å ligge til grunn for en inkluderende opplæringsfilosofi.

Interaksjon i lys av dialogiske teorier

I et dialogisk perspektiv anses *interaksjon* og *kontekst* som grunnleggende aspekter i studier av språk, kognisjon og meningsdannelse (Linell, 1998, 2009). Karakteristisk for dialogiske teorier er forståelsen av sosial interaksjon som gjensidig avhengig av tenkning, meningsdannelse, situasjons- og kulturell kontekst. I denne sammenhengen har *språket* en viktig posisjon. Den dialogiske tradisjonen betrakter språk som en sosial aktivitet, som praksis (diskurs) eller kommunikasjon. Linell (2011) anvender begrepet «språking» (svensk: *språkande*, eng.: *languaging*) i stedet for «språkbruk» for å understreke at språket inngår som ressurs i *kommunikative praksiser* der hensikten med handlingen omfatter mer enn det å anvende språket i seg selv. Språket forstås som en *diskursiv artefakt* som kan anvendes til å mediere tanker, meninger og intensjoner (Vygotsky, 1978; Wertsch, Río, & Alvarez, 1995). Sosial interaksjon forstås med andre ord som en virksomhet hvori personer kan anvende ulike artefakter, som språklige og ikke-språklige handlinger, for å skape mening. Enkelt sagt bruker vi språk for å kommunisere.

Kommunikasjon oppfattes som en meningsdannende aktivitet (Rommetveit, 2000). Den gjensidige avhengigheten mellom kommunikasjon og språk viser seg ved at meningsdannelsesprosesser sterkt assosieres med hvordan språket anvendes (Wittgenstein, 1992). Interaksjonen som omslutter meningsdannelsen kan imidlertid inneholde gestuell og nonverbal kommunikasjon, i tillegg til *materielle* artefakter. Artefakter anvendes ifølge Vygotsky (1978) som et *kulturelt redskap* hvori relasjonen mellom den menneskelige handling og objektet er mediert. Ved å delta i felles aktiviteter med andre internaliserer mennesket «the means of culture: language, theories, technical artifacts, and norms and modes of acting» (Miettinen, 1999, s. 173). Både normer og «modes of acting» impliserer måter å være sammen med andre på. Kunnskap om hvilke handlinger som utføres innenfor bestemte kontekster, hvilken rekkefølge handlingene forekommer i og hvilke sosiale roller handlingene er knyttet til er i denne forståelsen på den ene siden kulturelt overført som artefakter. På den andre siden er måter å være sammen på også gjenstand for kontinuerlig forhandling, da meningsdannelsesprosesser oppfattes som dynamiske (Linell, 1990). Handlinger i meningsdannelsen inngår dermed i en kompleks dialektikk. Kommunikative handlinger

er organisert og formet av distinkte men samtidig interagerende innspill. De ulike innspillene får ulik betydning i ulike kontekster, samt i ulike faser i kommunikasjonen. Dynamikken i meningsdannelsesprosesser gjenspeiler hvordan handlinger og artefakter formes av, og er med på å forme, kommunikasjonen:

(...) in every case all influences are recognized as shaping action in some way. Because they are interrelated within a dynamic system, these influences cannot be defined in isolation or in a static way. Their interpretation and role vary depending on how they contribute to shaping the action under consideration (Wertsch, 1995, s. 63).

Artefakter forstås altså ikke som statiske enheter. Artefaktene inneholder menings- og anvendelsespotensialer, snarere enn statiske betydninger eller funksjoner (Linell, 2009; Wertsch, 1998). Den gjensidige relasjonen mellom handlinger, artefakter og kontekst innebærer videre en spenning mellom artefaktene og personene som anvender artefaktene. En konsekvens av denne dynamikken er at meningsinnholdet i kommunikasjonen blir *situert*. Situerte meninger er, ifølge Linell (2009), produkt av interaksjon mellom ulike ressurser, som meningspotensialer i lingvistiske tegn, og ulike kontekstuelle dimensjoner.

I det dialogiske perspektivet forstås interaksjon mellom mennesker og mellom mennesker og redskaper «som et hele, som en vev av kulturell aktivitet, der relasjonen mellom menneskelige aktører medieres gjennom kulturelle midler eller artefakter» (Wittek, 2007, s. 74). I en slik helhetlig forståelse av interaksjon kan det være utfordrende å skille de ulike delprosessene fra hverandre. I det analytiske arbeidet blir anvendelse av artefakter en sentral inngang til å belyse forskningsspørsmålene. For å oppnå en dypere forståelse av hva som foregår i interaksjon mellom barn som har ulike kommunikative ressurser, som er denne avhandlingens hovedfokus, er det formålstjenlig å utlede begreper for det analytiske arbeidet.

Analytiske begreper

For å få innsikt i hvordan det jeg over har kalt delprosesser virker sammen i den komplekse helheten som kommunikativ samhandling utgjør, er det nødvendig med analyser på et detaljert plan. Sosial interaksjon og kommunikasjon er innenfor dialogismen forstått som *intersubjektive* prosesser. Intersubjektivitet er et nøkkelord i denne avhandlingen. Det finnes ingen felles enighet om hvordan begrepet defineres. Ofte brukes intersubjektivitet som betegnelse på det som er felles og objektivt gitt for flere subjekter. I denne avhandlingen anvendes begrepet i tråd med Bråten (2004) og Trevarthen (1998) som skiller mellom *primær* og *sekundær* intersubjektivitet. Den primære intersubjektiviteten finnes i gjensidige subjekt – subjektforhold allerede i spedbarnsalderen, for eksempel i interaksjoner mellom omsorgsgiver og barn. Sekundær intersubjektivitet oppstår når barnet er gammelt nok (6 – 9 måneder) til å inngå i felles oppmerksomhet om et tredje element. Et intersubjektivt engasjement er ifølge

Trevarthen (2003) engasjement av intensjoner, oppmerksomhet og følelser som definerer bevisstheten. Evnen til å inngå i intersubjektive prosesser er medfødt (Trevarthen & Aitken, 2001). Intersubjektivitet er ikke forstått som noe statisk, snarere som en dynamikk som forhandles og reforhandles. *Interaksjonen* er arenaen for å teste felles forståelse (Linell, 1998), noe som betyr at intersubjektivitet oppstår i interaksjonen og er en forutsetning for kommunikasjon, samtidig som at intersubjektiviteten kan reforhandles i interaksjonen. Hvordan intersubjektivitetsbegrepet er forstått og belyst i dialogiske teorier går fram i delarbeidene, særlig delarbeid 1. For å belyse de intersubjektive prosessene i de empiriske eksemplene i denne avhandlingen er interaksjonen anvendt som analyseenhet. Det vil si at sekvenser av handlinger, snarere enn enkelthandlinger, utgjør analyseenheten (Marková, 1990b), noe som representerer en relasjonell forståelse av kommunikativ samhandling.

Både intersubjektivitet og kommunikasjon, i betydningen meningsdanning, er fenomen som ikke lar seg observere direkte, men som innebærer fortolkning. En innfallsvinkel for å belyse intersubjektive prosesser og kommunikasjon er å studere hvilke handlinger som inngår i interaksjonen, og hvordan interaksjonsdeltakerne forholder seg til hverandres handlinger. I denne sammenhengen er *ytringen* sentral. Slik jeg anvender ytringsbegrepet, kan en ytring inneholde både språklige og ikke-språklige handlinger. Ytringen står i forhold til andre ytringer i den samme interaksjonen da den er avhengig av tidligere handlinger eller ytringer utført av interaksjonspartneren (Linell, 1998). Hver enkelt ytring kan ikke forstås isolert. Ytringen utgjør en *tur* i en *sekvensielt organisert* interaksjon (Schegloff, 2007). Ytringens betydning avgjøres av hvilken posisjon den har i sekvensen. Sekvensiell organisering betyr ikke at ytringene følger etter hverandre, klart avgrenset fra hverandre. De kan være delvis eller fullstendig overlappende. Den felles organiseringen involverer elementer som *tempo*, *rytme* og *intonasjon*. Timing av ytringene, det vil si bruk av pauser, gir støtte til tolkning av synkronitet og gjensidig involvering.

En del av analysen går ut på å tolke hva interaksjonene handler om, hva som er *tema* for samhandlingen. Tema forstås her som dynamiske diskursive enheter som fremkaller, eller forsøker å fremkalle, endringer i kognitive eller kommunikative tilstander (Linell, 1998). Et fokus for analysen er hvordan deltakerne engasjerer seg i å bygge opp diskurser og *interaksjonsmønstre*, som kan komme til uttrykk som situerte ritualer og handlingsrekkefølger (Tomasello, 1988). Interaksjonsmønstre forstås som medierende redskap da de etablerer forholdet mellom personen og omgivelsene, og da de overfører kulturelt utviklede ressurser når de tas i bruk (Witteck, 2007). Som en del av analysen vil jeg se på hvordan ytringene bringer frem nye aspekter, det vil si hvilke *initiativegenskaper* ytringene har. Tilsvarende vil jeg se på hvordan ytringene bidrar til å bekrefte eller oppklare tidligere ytringer, det vil si hvilke *responsegenskaper* de har. På den måten kan jeg sirkle inn hvilke tematiske baner interaksjonen dreier om.

Det skal bemerkes at jeg anvender begreper som tradisjonelt hører til samtaleanalysen, som ytring og tema, for å beskrive interaksjoner som ikke primært er preget av språklige handlinger.

Begrensninger ved anvendelse av et dialogisk perspektiv

Det kan, som Linell (2009) påpeker, virke noe paradoksalt å anta et perspektiv på meningsdanning som understreker dynamikk og mangfold, og samtidig anta kun dette ene perspektivet. I valget av kun ett forklarende perspektiv ligger en risiko for å opphøye dialogismen til en slags 'grand' epistemologi for menneskelige, kulturelle og sosiale vitenskaper. Bakhtin var skeptisk til ideen om 'samlende' teorier og prinsippet om universell ideologi. Han fremhevet nettopp den situerte meningsdannelsen:

There is no meaning outside the social communication of understanding, i.e., outside the united and mutually coordinated reactions of people to a given sign. Social intercourse is the medium in which the ideological phenomenon first acquires its specific existence, its ideological meaning, its semiotic nature (Bakhtin & Medvedev, 1928, s. 127).

I lys av sitatet over virker det som et umulig prosjekt å trekke slutninger om menneskelig meningsdanning generelt. Vi kan, ut fra et dialogisk (Bakhtinsk) perspektiv, kun trekke slutninger om den meningsdanningen som foregår i de kontekstbundne analyserte situasjonene. Dialogismen egner seg til å studere *fenomen* som de arter seg i ulike sammenhenger. Anvendelse av det dialogiske perspektivet muliggjør en oppmerksomhet mot flerdimensjonalitet i sosiale relasjoner (Linell, 2009). Ved å fokusere på ulike aspekter i ulike undersøkelser kan trusselen om idealisering av interaksjonsprosesser overkommes.

Det dialogiske perspektivet er relasjonelt orientert, i den forstand at det søker å forklare mellommenneskelige prosesser. Dialogiske teorier avviser ikke at det foregår individuelle prosesser (kognitive så vel som språklige), men flere dialogiske teorier går langt i å forklare både språk og kognisjon som sosialt distribuert (Linell, 2005, 2009). Det kan diskuteres hvorvidt det er kognisjonen eller et kognitivt *system* som er distribuert (Giere, 2007), men individuelle, indre prosesser har begrenset plass i dialogiske teorier.

4. DESIGN OG METODE

Avhandlingen analyserer interaksjon og kommunikasjon mellom barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning, og barn uten kjent hørselsnedsettelse eller funksjonsnedsettelse. Utvalget består av fem fokusbarn og deres barnehage- eller skolekamerater i fem ulike barnehager og skoler. For å beskrive hvordan kommunikasjonen foregår har jeg foretatt videoopptak av spontant oppståtte og arrangerte situasjoner, måltider og voksenstyrt aktivitet. Formålet med undersøkelsen, problemstillingen, størrelsen på utvalget og ønsket om nærhet til informantene har motivert en kasusbasert, kvalitativ tilnærming. Valget av en kvalitativ tilnærming gir mulighet for en fylldig beskrivelse av de fenomen som studeres. Det har også gitt meg en mulighet til å studere kommunikatív praksis i naturlige situasjoner.

Metodologiske refleksjoner

Dialogiske teorier om kommunikasjon legger vekt på at meningsdanning er samkonstruert og situert. Dialogismen legger til grunn at «de kommunikatív relevante innebörderna ('mening') (åter)skapas och fullbordas i enskilda situationer (...), medan de språkliga resursena (ord, grammatiska konstruktioner) har mer abstrakta *meningspotentialer*» (Linell, 2011, s. 14, kursiv i original). Individet besitter semiotiske ressurser som ord, tegn eller handlinger, men meningen (re)forhandles i relasjonen. Dette representerer et distribuert perspektiv på meningsdannelse. For å beskrive og analysere kommunikasjonen er det den komplekse og dynamiske interaksjonen av individer, miljø og aktivitet som utgjør analyseenheten. Fra et situert perspektiv vil vurderinger og metodologiske tilnærminger som fokuserer på individet alene være utilstrekkelige for å utarbeide rike kontekstuelle beskrivelser av interaksjonen (Barab, Hay, & Yamagata-Lynch, 2001). Valg av metode styres snarere av behov for å forstå hvordan forståelse konstrueres og oppstår på tvers av kontekst.

Metodologisk er undersøkelsen forankret i to tradisjoner; samtaleanalyse og interaksjonsanalyse, som begge har utspring i etnometodologisk tradisjon (Garfinkel, 1967), og som begge har sine røtter i arbeidene til Harvey Sachs (1995). Conversation Analysis (CA), i Norge også kalt samtaleanalyse, er anvendt som det metodologiske grunnlaget i delarbeid 1. CA hviler på fire grunnleggende antagelser: at all interaksjon er strukturert; at alle ytringer eller handlinger i interaksjonen er både kontekstavhengige og kontekstfornyende; at alle detaljer i interaksjonen er potensielt verdifulle; at studier av interaksjon best skjer gjennom å studere naturlig, autentisk interaksjon (Sidnell & Stivers, 2013; ten Have, 1999).

Analysene i delarbeid 2 er inspirert av interaksjonsanalyse (IA) (Jordan & Henderson, 1995). Den interaksjonsanalytiske tradisjonen anvender vanligvis videoanalyse for å studere hvordan mennesker interagerer med hverandre og med objekter i omgivelsene. Innenfor interaksjonsanalysen er man opptatt av regelmessigheter og rutiner som

deltakere i samhandling anvender for å samkonstruere mening i hverdagen. En grunnleggende antakelse i interaksjonsanalytisk tradisjon er at kognisjon er sosialt distribuert (Barab et al., 2001). En annen antakelse er at verden, og fenomener i verden, er tilgjengelig for deltakere i interpersonlig interaksjon, og for de som observerer denne.

De to tradisjonene har flere likheter, men også forskjeller. Begge tradisjonene tilstreber å beskrive prosesser og fenomen slik interaksjonsdeltakerne selv opplever disse, ut fra audio- eller videoopptak av naturlig forekommende interaksjon. Metodene stiller krav til at forskeren skiller nøye mellom hvilke antagelser deltakerne viser at de gjør om hverandres handlinger og ytringer, og hvilke analyser forskeren gjør. Forskerens analyser og slutninger skal være dypt forankret i de empiriske dataene, og de skal være transparente i den forstand at forskeren skal sannsynliggjøre sine slutninger ut fra transkripsjonene (ten Have, 1999). Begge metodene anses som induktive, i den forstand at de søker å unngå forhåndsdefinerte kategorier i kodelaget (Jordan & Henderson, 1995). Problemstillingene er datadrevne heller enn teoridrevne, og analysene søker å finne *systemet* som deltakerne forholder seg til, hvilke dialogiske mønstre som er i bruk. Men der CA først og fremst analyserer språklig interaksjon mellom mennesker (Sidnell, 2013) er IA også opptatt av hvordan mennesker interagerer med objekter og teknologier (Barab et al., 2001). Der CA analyserer samtaler på mikronivå, har IA mer omfattede analyseenheter og inkluderer praksiser og aktiviteter.

Transkripsjonssystemet som benyttes innenfor CA-tradisjonen er utarbeidet for å analysere samtaler mellom voksne, og var i starten utviklet for å notere kun auditivt tilgjengelige uttrykk (Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). I de senere år har det blitt mer vanlig å analysere videoopptak, med transkripsjoner som inneholder notasjoner av multimodale handlinger (se for eksempel Arnold, 2012; C. Goodwin, 1986; Melander & Sahlström, 2009; Streeck, Goodwin, & LeBaron, 2011). Videre er det flere som anvender CA for analyse av samtaler der barn eller personer med kommunikasjonsvansker deltar (Clarke & Wilkinson, 2009; C. Goodwin, 1995; M. H. Goodwin, Goodwin, & Yaeger-Dror, 2002; Lind, 2002). Imidlertid er CA fremdeles orientert mot de språklige handlingene som interaksjonenes bærende elementer.

Da interaksjonene i delarbeid 2 var preget av både språklige og ikke-språklige handlinger utarbeidet jeg disse transkripsjonene etter inspirasjon fra IA (Jordan & Henderson, 1995), som vektlegger både fysiske og diskursive artefakter i analysen av mellommenneskelig meningsdanning. Det er ikke klare skiller mellom CA og interaksjonsanalyse, men innenfor interaksjonsanalytisk tradisjon er man i mindre grad bundet av konvensjoner for transkripsjoner og presentasjoner av disse. Det viktigste er hvor adekvate transkripsjon og presentasjonsform er for å oppnå formålet med analysen (Jordan & Henderson, 1995).

Muligheter og begrensninger ved de valgte metodene

Det finnes to hovedretninger innen bruken av samtaleanalyse: den såkalte «rene» CA og «anvendt» CA (ten Have, 1999). Delarbeidene i foreliggende avhandling faller inn under den «anvendte» tradisjonen. I «ren» CA søker man å finne generelle mekanismer i interaksjonen. I anvendt CA tar man i bruk kunnskapen om mekanismene for å forklare institusjonelle samtaler, som for eksempel samtaler i skolen. Anvendt CA har, i likhet med IA, en sterkere orientering til kontekst enn «ren» CA (Antaki, 2011; ten Have, 1999). Det innebærer at resultater fra analysene må sees i lys av den kontekst empirien er hentet fra. Både interaksjons- og samtaleanalytisk tradisjon legger til grunn at identiteter er situerte (Widdicombe, 1998) og at mennesker kan vise ulike identiteter (som den sterke, den kompetente, den usikre, den lærende) i ulike situasjoner. Slutninger om hvilke kompetanser og identiteter de studerte personene inntar i interaksjonene har først og fremst gyldighet for de studerte interaksjonene. Det betyr imidlertid ikke at beskrivelser og funn ikke kan sammenholdes med andre studier. De analyserte eksemplene belyser teoretiske perspektiver på interaksjoner. Ved at leseren har tilgang til transkripsjonene gis leseren mulighet til å sammenligne de utvalgte episodene med egne erfaringer. Studiene i foreliggende avhandling belyser teoretiske fenomen som kan sammenholdes med tilsvarende teoretiske funn i andre studier (Postholm, 2010).

Både CA og IA forutsetter opptak av de interaksjonene som studeres. I foreliggende undersøkelse er det anvendt videoopptak av samtaler og lek. Ved bruk av videoopptak er det grunn til å reflektere over hvilke begrensninger som ligger i denne arbeidsmåten (Jordan & Henderson, 1995). Muligheter og begrensninger ved bruk av video i foreliggende studie drøftes senere i dette kapitlet (side 31). For å oppdage mønstre i interaksjoner er det nødvendig å observere interaksjoner i flere kontekster, over noe tid. Omfanget av observasjoner medfører at forskeren konstruerer en relativt stor mengde videodata (Barab et al., 2001). Både opptak og analyse av disse dataene er tidkrevende. Da de fleste forskningsprosjekter har finansielle og dermed tidsmessige begrensninger innebærer dette at studier som anvender CA eller IA ofte har et relativt lite utvalg. Videoopptak er representasjoner av hendelser som har foregått innenfor kameraets opptaksvinkel, i den tiden kameraet sto i opptak. I skoler og barnehager (som ved andre arenaer hvor flere personer samhandler med hverandre) skjer det mye som ikke fanges av kameraet. Det er derfor urimelig å anta at videoopptakene representerer et uttømmende bilde av de institusjonelle interaksjonene. De analyserte og beskrevne fenomenene har likevel en teoretisk verdi selv om de studerte episodene er sjeldent forekommende.

I det følgende beskrives undersøkelsens design og prosedyrer. Kapitlet omfatter en beskrivelse av empirisk kontekst, undersøkelsens utvalg, konstruksjon av data samt refleksjoner over bruk av videoopptak og databaserte analyseverktøy.

Empirisk kontekst

I dette avsnittet presenteres de fem opplæringsstedene som er besøkt i forbindelse med konstruksjon av data. Felles for opplæringsstedene er at de har mottatt rådgivningstjenester fra Signo kompetansesenter. Opplæringsstedene er valgt ut fra en vurdering av sannsynligheten for å kunne observere interaksjoner mellom barn med og uten sammensatte vansker. Fire av stedene er fokusbarnas nærbarnehage eller -skole, den femte skolen er en privatskole som rekrutterer elever fra regionen.

Barnehage A har fem avdelinger. Avdelingen til undersøkelsens fokusbarn gir tilbud til 19 barn mellom 3 og 6 år. Avdelingen har fem ansatte, hvorav en assistent har særlig ansvar for oppfølging av fokusbarnet. Fokusbarnet har 1:1 oppfølging gjennom hele uken. Barnet er noen timer i uken ute fra gruppen.

Barnehage B har tre avdelinger. Avdelingen til fokusbarnet gir tilbud til 15 barn, hvorav tre er 3 år og resten er skolestartere. Avdelingen har fem ansatte, hvorav en spesialpedagog med særlig ansvar for oppfølging av fokusbarnet. Fokusbarnet har 1:1 oppfølging gjennom hele uken. Barnet er noen timer i uken ute fra gruppen.

Skole C er en privat barneskole. Fokuseleven går i første trinn, som holder til i en egen bygning ved siden av skolens hovedbygning. Elevene har mulighet til å benytte felles skolegård. Det er tretten elever i første trinn, som følges opp av en kontaktlærer, en spesialpedagog og en assistent. Spesialpedagogen har et særlig ansvar for oppfølging av fokuseleven, som tilbringer mesteparten av skoletiden sammen med resten av klassen.

Skole D er en barneskole hvor elevene på hvert trinn er samlokalisert. Fokuseleven går i andre trinn, der det er 54 elever. Elevene er delt i tre basisgrupper, men kan også deles i færre eller flere grupper etter behov. Elevene er alltid samlet ved oppstart og avslutning av dagen. Andre trinn disponerer et stort og et mindre rom. I det mindre rommet er det innredet et hjørne hvor fokuseleven tilbringer noe tid. Elevene følges opp av tre kontaktlærere og en spesialpedagog som har ansvar for fokuseleven og en annen elev. Fokuseleven har 1:1 oppfølging gjennom hele uken, har noen timer ute fra klassen og noen timer samt friminutt sammen med de andre elevene.

Skole E er en barneskole. Fokuseleven går i sjuende trinn, der det er 28 elever. Fokuseleven disponerer et lite rom i tilknytning til klasserommet. Hun tilbringer mye av sin skoletid med spesialpedagog eller assistent i det lille rommet. Friminuttene tilbringes sammen med de andre elevene. Fokuseleven har 1:1 oppfølging. Hun har delt tilbud mellom hjemmeskolen og en regional skole for hørselshemmede, hvor hun er to dager i uka.

Utvalget

Datagrunnlaget i delarbeidene er konstruert ut fra ulike kriterier og vil bli beskrevet separat. Datamaterialet til delarbeid 1 er hentet fra et oppfølgingsprosjekt (Kittelsen, Borud, & Eilertsen, 2013) som pågikk da doktorgradsarbeidet startet opp. Deltakerne var rekruttert fra et tidligere prosjekt (Eilertsen, Borud, & Helgor, 2007) som vurderte utbyttet av cochleaimplantat for barn med flere funksjonsnedsettelse.

Oppfølgingsprosjektet vurderte langtidsutbytte av cochleaimplantat for det samme utvalget. Med samtykke fra foresatte og deltakerne valgte jeg ut en samtale mellom to tolvårige jenter for analyse i doktorgradsarbeidet. Valget er begrunnet i samtalen varighet og temamessige variasjon. Jentenes alder og kjønn er i denne sammenhengen av mindre betydning. Jentene gikk i samme klasse i deres bostedsskole, og samtalen foregikk på denne skolen. Den ene jenta hadde medfødt hørselsnedsettelse i kombinasjon med flere andre funksjonsnedsettelse og brukte cochleaimplantat. Hun kommuniserte på et tidlig språklig nivå ved hjelp av en kombinasjon av tegn og tale. Den andre jenta hadde ingen kjente funksjonsnedsettelse og kommuniserte ved hjelp av talespråk, men kunne også noen få tegn. Flere detaljer om utvalget er gitt i delarbeid 1.

Det empiriske datamaterialet i delarbeid 2 og 3 er hentet fra et kriterierelatert utvalg (Maxwell, 2005), bestående av barn i alderen 3-8 år. Utvalget er rekruttert fra opplæringsmiljø som mottar veiledning fra Signo kompetansesenter. Aldersgruppen er valgt ut fra erfaringene til Ytterhus (2001, 2002), som sannsynliggjør denne aldersgruppen som gunstig for å observere episoder av samhandling mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse. De observerte barna brukte tegn eller tale eller en blandingsform av tegn og tale i kommunikasjon med hverandre. Det språklige nivået var spredt fra førspråklig til tilnærmet aldersadekvat nivå. Flere detaljer om utvalget er gitt i delarbeid 2.

Da populasjonen av norske barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse er liten, var det ikke hensiktsmessig å avgrense utvalget geografisk. Barna bor spredt over hele landet.

Det skal presiseres at undersøkelsens utvalg består av barn både med og uten sammensatte vansker, der hørselsnedsettelse inngår. Undersøkelsens analyseenhet er barn i interaksjon med hverandre. Barna som har sammensatte vansker er i avhandlingen kalt *fokusbarn*. Valget av begrepet fokusbarn er metodologisk begrunnet. Begrepet representerer først og fremst en språklig variasjon til det noe lengre «barna med sammensatte behov, der hørselsnedsettelse inngår».

Konstruksjon av data

Prosjektet som genererte datamateriale til delarbeid 1 var eid av Hørselshemmedes Landsforbund og drevet av Signo kompetansesenter. Signo kompetansesenter har

konsesjon fra Datatilsynet for oppbevaring og bruk av datamaterialet. Jeg var på det tidspunktet prosjektleder, og foretok observasjonsbesøkene sammen med en kollega. I ettertid har jeg innhentet tillatelse fra deltakerne i én bestemt situasjon for bruk av personopplysninger og datamateriell til doktorgradsarbeidet. Denne bestemte situasjonen fant sted på deltakernes bostedsskole. Situasjonen var arrangert, i den forstand at jentene var invitert til å snakke sammen på et rom tilgrensende klasserommet. Rommet ble til vanlig brukt som base for den ene deltakeren. Jentene hadde mulighet til å se sammen i ei bok og ei brosjyre som lå på bordet mellom dem, og de kunne selv velge hva de skulle snakke om. Situasjonen ble videofilmet. Det var ingen andre enn de to jentene til stede i rommet mens videoopptaket foregikk.

Datamaterialet til delarbeid 2 er innhentet i forbindelse med eget doktorgradsarbeid ved Universitetet i Oslo. Etter at doktorgradsarbeidet ble anbefalt fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD)⁵ (vedlegg 1), ble det foretatt en henvendelse til foresatte til barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning. Henvendelsen ble formidlet gjennom Signo kompetansesenter. Kriterier for valg av familier var at barna skulle være mellom 4 og 8 år. På opplæringsstedet skulle barna ha daglig kontakt med barn uten funksjonsnedsettelse på omtrent samme alder. Barn i spesialskoler, avdelinger for funksjonshemmede eller døveskoler ble ekskludert fra undersøkelsen. Barn på et tidlig utviklingsnivå og som hadde lite kontakt med andre barn ble også ekskludert. Mine kolleger ved kompetansesenteret ble bedt om å foreslå kandidater ut fra disse kriteriene, ut fra pågående konsultativ virksomhet. Senterleder foretok så en henvendelse til seks familier. Fire foreldrepar samtykket til deltakelse i undersøkelsen.

Barnas respektive opplæringssteder ble så kontaktet med forespørsel om deltakelse. Det ble understreket at eventuell deltakelse ikke ville ha innvirkning på de pågående konsultative tjenestene. To barnehager og to skoler sa seg villige til å delta, og bidro med distribusjon av informasjonsskriv og samtykkeskjema til barn på samme avdeling eller i samme trinn. I den ene barnehagen samtykket samtlige foresatte til at deres barn inngikk i undersøkelsen. Ved de tre andre opplæringsstedene fikk jeg samtykke fra foresatte til en del av barna. Det begrenset opptak av lyd og bilde i situasjoner hvor alle barna var til stede.

De fire opplæringsstedene ble besøkt i perioden juni 2012 - april 2013. Hvert sted ble besøkt tre eller fire dager. Elevene ble observert i ulike situasjoner. Den største andelen av observasjoner er gjort i situasjoner uten sterk voksenstyring (som f.eks. samlingsstund eller forelesningspreget undervisning). På alle besøksdagene ble det tatt observasjonsnotater. Videoopptak er foretatt av ulike situasjoner. I tillegg til å innhente skriftlig samtykke fra barnas foresatte har jeg innhentet muntlig samtykke fra barna ved

⁵ Ut fra anbefaling fra NSD og etter muntlig kontakt med de Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) var det ikke nødvendig å søke forhåndsgodkjenning fra REK.

hvert enkelt videoopptak. I ett tilfelle ga et barn uttrykk for at det ikke var greit å bli filmet. Det ble selvsagt tatt hensyn til.

Informasjon om fokusbarnas funksjonsnedsettelse og sosiale og språklige kompetanse er med foresattes tillatelse hentet fra arkivet til Signo kompetansesenter. Beskrivelser utarbeidet fra disse opplysningene er kvalitetssikret av foresatte. Et inntrykk av fokusbarnas sosiale og språklige fungering samt anvendelse av kommunikative koder er dannet ved hjelp av observasjon og samtaler med foresatte og personale på opplæringsstedene. I tillegg til å gi inntrykk av språklig fungering hos barna er observasjonsnotatene og samtalene viktige for å gi et grunnlag for forståelse av den kulturelle konteksten i hver enkelt observasjonssetting.

Bruk av videoopptak som observasjonsmetode

Visuelle media, som fotografi og bilder, er anerkjent som uvurderlige hjelpemidler i samfunnsvitenskapen (Heath, Hindmarsh, & Luff, 2010). For å belyse problemstilling og forskningsspørsmålene har jeg foretatt videoopptak av samspillsepisoder, etter det Derry et al. (2010) omtaler som en deduktiv tilnærming til videoopptak. Denne tilnærmingen er benyttet av blant andre Ohna et al. (2003). Den deduktive tilnærmingen innebærer at valg av opptakssituasjoner og analyseutvalg har en klar forankring i teori og forskningsspørsmål. Bruk av video muliggjør detaljerte analyser av handling og samhandling, og gir en mer komplett gjengivelse av situasjonen enn observasjonsnotater. Aspekter ved interaksjonen av betydning for forskningsspørsmålene har styrt fokus ved valg av videoopptak. Disse aspektene er samtaler, gestuelle og vokale samhandlinger barna imellom, blikkorientering, mimikk, kropporientering samt de artefaktene barna anvendte og var orientert mot (Heikkilä & Sahlström, 2003). Plassering og bruk av opptaksenheter har hatt innflytelse på hvilke analyser som har vært mulig å foreta av opptakene.

Et av de store fortrinnene ved videoopptak er muligheten for å se opptakene flere ganger, i sanntempo, sakte tempo eller bilde for bilde, for å kontrollere egne inntrykk og notater og oppdage nye fenomener man ikke har vært oppmerksom på i selve observasjonssituasjonen (Tjora, 2010). En av ulempene med bruk av video er at de observerte personene, i særlig grad voksne, endrer atferd når de er oppmerksomme på at de blir filmet. Videre fanger ikke kameraet alt ved situasjonen, slik at videoopptaket kun gir en begrenset representasjon av virkeligheten. Bruk av flere kamera kan gi en større dekningsgrad i situasjonen. Ut fra bruk av video som hjelpemiddel i flere år, for utredning og som grunnlag for veiledning, samt som grunnlag for egne undersøkelser (Eilertsen et al., 2007) tilsier min erfaring at håndholdt kamera er best egnet for videoopptak i barnehager og i de fleste undervisningssituasjoner i barneskolens laveste trinn. Et håndholdt kamera muliggjør en fleksibel plassering i rommet, der bruk av stativ begrenser opptakene til den samhandlingen som finner sted foran linsa (Heikkilä &

Sahlström, 2003). Jeg har valgt å bruke et håndholdt kamera for å filme samhandlingene og gå nært innpå interaksjonene, samt et kamera på stativ som et «reserveøye», for å fange opp det som evt. skjedde utenfor det håndholdte kameraets opptaksfelt, og som kunne få betydning for analysen. Kameraet på stativ var plassert slik at mest mulig av rommet ble fanget inn på opptaket.

Bruk av to kamera samtidig var gjennomførbart der barnas tilstedeværelse i rommet var forutsigbart over tid. Dette var tilfelle kun i noen få situasjoner og kun i den ene barnehagen; i et måltid, en samlingsstund og i én annen situasjon. Ved observasjon på skolene ble det ikke benyttet to kamera, da jeg ikke hadde tillatelse til å filme alle elevene, og dermed hyppig måtte starte og stoppe opptaket etter hvert som elevene bevegde seg i rommet. Valg av innspillingsteknikk var altså i de fleste tilfellene styrt av behovet for hurtig kontroll av opptakene, samt av behov for mobilitet for å kunne fange opp de tidligere nevnte aspekter ved interaksjonen som jeg fokuserte på. Ønsket om å filme vesentlige aspekter ble i noen tilfeller veid opp mot ønsket om ikke å virke forstyrrende i barnas interaksjon. Det hendte derfor at jeg ble sittende i ro selv om barna bevegde seg og slik kom til å vende ryggen til kameraet.

En av overveielene angående videoopptak er hvorvidt en skal filme spontane eller tilrettelagte situasjoner. Ut fra teori om dialogisk analyse (Linell, 2009; Linell & Gustavsson, 1987; Marková, 1990b) og i relasjon til undersøkelsens forsknings spørsmål er det viktig å filme oppstarten på samhandlingssituasjonene. Valg av spontant oppståtte situasjoner forutsetter tilnærmet kontinuerlig filming gjennom hele dagen, noe som genererer et uhenksommessig stort omfang av videoopptak. Transkripsjon og analyse av videoopptak er svært tidkrevende (Derry et al., 2010; Heath et al., 2010; Jordan & Henderson, 1995). Hjulstad et al. (2002) og Kermit et al. (2010) har håndtert denne utfordringen ved å velge bort bestemte situasjoner i løpet av dagen (rutinesituasjoner, samlingsstunder, undervisning der elevene må ha oppmerksomhet mot læreren og måltider). Et alternativ til spontant oppståtte situasjoner er tilrettelagte situasjoner. Matre (1997) inviterte små grupper av barn til en bestemt, stillesittende aktivitet, som hun deltok i sammen med barna. Denne avgrensingen i tid og rom muliggjør bruk av kamerastativ og generer et overkommelig omfang videomateriale. I Matres undersøkelse inngikk barn uten funksjonsnedsettelse, i en alder hvor de kunne forventes å være opptatt med en aktivitet over lengre tid. I mitt utvalg inngår barn som kan ha vansker med å fastholde oppmerksomhet i én aktivitet over tid. Jeg valgte derfor å følge fokusbarna og filme så mye som mulig, for å fange spontant oppståtte situasjoner av kort varighet. Ved et par anledninger ba jeg om hjelp til tilrettelegging fra personalet. Tilretteleggingen var begrunnet i ønske om god teknisk kvalitet på lyd- og bildeopptak, samt i behovet for å kunne filme en situasjon uten risiko for at barn jeg ikke hadde samtykke til å filme, kom med på opptaket.

For ytterligere å sikre auditiv kvalitet ble det ved noen tilfeller benyttet lydopptaker i tillegg til videofilming. I noen situasjoner ble det foretatt lydopptak uten samtidig videoopptak. Lydopptak ble valgt da kameravinkelen ville ha fanget barn jeg ikke hadde

tillatelse til å filme, mens en bordmikrofon sikret opptak kun av barn som hadde gitt slik tillatelse. I disse situasjonene ble observasjonsnotatene supplert med enkle skisser av hvor barna var plassert i rommet. For å få et inntrykk av barnekulturen ved hvert opplæringssted, samt for å få et sammenligningsgrunnlag for samhandlingsepisodene med fokusbarna, ble det foretatt tilfeldige opptak av lek og samtaler der kun barn uten funksjonsnedsettelse deltok.

Oversikt over teknisk utstyr

Til opptak av video har jeg benyttet to videokamera. Begge er HD-kamera av merket Canon. Til kameraene følger det med programvare (Image Mixer 3 SE fra Pixela), for overføring av opptakene til datamaskinen. Programvaren tillater også enkel redigering. Utklipp for visning ved presentasjon av undersøkelsen ble foretatt i Image Mixer 3 SE. Kameraene lagrer opptakene i AVCHD-format. Dette formatet kan være vanskelig å spille av på alle maskiner og i alle avspillingsprogram. Det var derfor nødvendig å konvertere opptakene til mp4-format. Til konverteringen har jeg anvendt Prism Video File Converter Plus, v. 1.82.

Til opptak av lyd har jeg benyttet Olympus WS-321M Digital Voice Recorder. Opptakeren er liten og lett håndterlig, og gir god lyd kvalitet. Lydfilene overføres enkelt til datamaskin via USB. Lydfilene er i wma-format, og kan avspilles i Windows-baserte avspillere.

Avspilling av videoopptak i forbindelse med transkribering krever en avspiller som kan vise bilde for bilde og som kan spille av i langsomt tempo. Flere avspillere og analyseprogram har vært prøvd ut i løpet av analysearbeidet. Både ELAN 4.4.0, InqScribe og NVivo 10 har mulighet for transkripsjon eller direkte koding av video. Etter noe utprøving ble disse valgt bort grunnet tidkrevende transkripsjonsprosesser og vansker med kompatibilitet mellom filformat, analyseverktøy og avspillingsverktøy.

De fleste transkripsjonene ble utført med Media Player Classic 6.1 eller Windows Media Player som avspiller mens transkripsjonene ble skrevet i Word. Media Player Classic tilbyr noe mer avanserte muligheter for avspilling enn Windows Media Player. Mot slutten av analysearbeidet fikk jeg tilgang til Adobe Premier Pro 6. Ved hjelp av dette programmet kunne jeg studere videoopptakene mer detaljert og ble dermed i stand til å lage rikere transkripsjoner. Det ble blant annet lettere å måle pauser i tidelssekunder. Detaljerte transkripsjoner som inneholder oppteignelser av pausenes varighet er begrunnet i samtaleanalysens antagelser om disse detaljenes betydning for analysen (se for eksempel Linell, 1998; Sacks, 1995; Sidnell & Stivers, 2013; ten Have, 1999).

Ved publisering av denne type næranalyser er det en fordel å supplere transkripsjonene med stillbilder fra videoopptakene, såkalte «Frame Grabs» (se Streeck et al., 2011 for eksempler). Jeg har laget illustrasjoner til artiklene på følgende måte: fra Adobe Premier Pro tok jeg stillbilder som jeg åpnet i Adobe Photoshop 6. Der justerte jeg kontrast ved

behov og klippet det utsnittet jeg ønsket. Med riktige innstillinger i utskrift fra Photoshop kan man unngå marger på utskriften, slik at bildet dekker hele A4-arket. Jeg brukte videre et transparent ark som jeg festet med tape til utskriften, og tegnet så av motivet for hånd med en permanent tusj, 0.3 mm. Jeg kunne da velge bort overflødige detaljer, og jeg kunne til en viss grad anonymisere personene på bildet ved å endre hårfarge og andre karakteristika. Tegningen ble scannet og siden åpnet i Photoshop eller Illustrator for videre behandling. Et eksempel på en illustrasjon er vist i figur 1.

Figur 1: Eksempel på illustrasjon



Den beskrevne illustrasjonsprosessen var den foretrukne etter å ha prøvd ut ulike databaserte muligheter. Jeg var ikke fornøyd med kvaliteten på de ulike effektene som ligger i Adobes bildebehandlingsprogrammer. Det var for tidkrevende å fjerne overflødige detaljer og det var vanskelig å tydeliggjøre det jeg ønsket å illustrere, som mimikk og blikkretning. Det finnes web-baserte program som lager skissetegninger av foto, og som ga en kvalitet som passet bedre til mitt behov. Disse programmene er imidlertid ikke nedlastbare og krever at fotoet, eller stillbildet, legges til behandling på en server som nås gjennom internett. Selv om programvareforhandleren tilbyr et passordbeskyttet område for bildebehandlingen vurderte jeg at prosedyren ikke var tilstrekkelig trygg for det sensitive bildematerialet jeg behandlet, og heller ikke i tråd med tilrådingen til behandling av data fra NSD.

Oversikt over observasjonsopptak

En oversikt over omfanget av observasjoner gis i tabell 1. Det fremgår av tabellen at det er foretatt relativt mye mer videoopptak ved det ene opplæringsstedet enn de fire

andre. Opplæringsstedet med flest videoopptak er den barnehagen hvor samtlige foresatte ved avdelingen ga samtykke til videoopptak av deres barn. Skole E i tabellen er den skolen som ble besøkt i forbindelse med det tidligere nevnte prosjektet som genererte videoopptak til delarbeid 1.

Tabell 1: Oversikt over omfang av observasjonsbesøk, opptak av lyd og bilde av barn-barn interaksjoner samt samtaler med personale

	Antall dager observasjon	Video av interaksjoner, totalt	Lydopptak av interaksjoner (I) og personalsamtaler (P), totalt
Barnehage A	3	06:02:59	00:33:38 (P)
Barnehage B	4	01:32:24	00:16:44 (I)
Skole C	4	01:15:42	01:08:02 (I)
Skole D	3	01:48:10	00:30:00 (P)
Skole E	1	00:16:27	
Sum	15	10:55:42	02:28:24

Det går fram av tabell 1 at det empiriske materialet består av nesten elleve timer videoopptak, to og en halv time lydopptak (hvorav om lag en times opptak er av to samtaler med personalet) og notater fra 15 dagers observasjoner.

En sortering i forhold til hvem som deltar i de observerte situasjonene gir fem kategorier:

- Fokusbarnet og ett annet barn
- Fokusbarnet, ett annet barn og en voksen
- Fokusbarnet, flere barn, det kan også være voksne til stede
- Fokusbarnet og en voksen
- Andre barn (uten fokusbarnet) – det kan også være voksne til stede

Totalt har jeg flest opptak hvor fokusbarnet er sammen med flere andre barn. Voksne kan også være til stede. Det betyr ikke nødvendigvis at fokusbarnet leker eller samtaler med flere samtidig. Det betyr at flere personer er til stede i samme rom, innenfor kameraets rekkevidde. Opptak av fokusbarn og ett annet barn kan også ha foregått i rom med flere andre til stede, uten at de har kommet med på opptakene. Jeg har også foretatt sporadiske opptak av barn i lek og samtale i situasjoner der fokusbarnet ikke har vært til stede.

Opptakene omfatter ulike aktiviteter. Som observatør er det ikke alltid enkelt å avgjøre type aktivitet. Undersøkelsens overordnede problemstilling søker å belyse spontant

oppstått interaksjon barna imellom. For å få tak i hvordan barna selv organiserer deltakelse i interaksjoner har det vært et poeng å konsentrere analysen om episoder der innslag av voksenstyring ikke har vært dominerende for interaksjonen. For å støtte fokuset i analysen har jeg valgt å sortere i tre grove kategorier: frilek, voksenstyrt aktivitet og måltid. Kategoriseringen er gjort på bakgrunn av et inntrykk av hvem som i hovedsak styrer valg av innhold og lekens retning. De situasjonene som er kategorisert som frilek tenker jeg er initiert og i hovedsak styrt av barna. Det betyr ikke at voksne ikke er til stede, eller har innflytelse over lekens utvikling. De situasjonene som er kategorisert som voksenstyrt, tenker jeg er initiert av voksne. Det kan være logopedtimer eller samling. I disse situasjonene kan barnas innspill likevel ha stor plass i forhold til innhold. Tabell 2 gjengir en oversikt over antall og total varighet av lyd- og bildeopptak sortert etter type aktivitet. Opptak fra kamera 2 er ikke med i oversikten. Dette er begrunnet i at kamera 2, i de få tilfellene det var i bruk, var stilt inn til å fange mest mulig av rommet. Opptakene viste for få detaljer fra barnas interaksjoner til å inngå i analysegrunnlaget. Opptak av det håndholdte kameraet viste nærbilder og eksponerte detaljer (mimikk, små bevegelser) og en lyd kvalitet som var nødvendig for den detaljerte analysen.

Tabell 2: Antall og varighet av lyd- og bildeopptak relatert til aktivitet

	Frilek		Voksenstyrt		Måltid		Arrangert	
Opplæringssted	antall	varighet	antall	varighet	antall	varighet	antall	varighet
A. video	43	02:10:00	14	01:58:07	7	01:54:52		
B. video	32	01:32:24						
B. lyd	1	00:16:44						
C. video	10	00:53:06	5	00:22:36				
C. lyd			2	00:14:44	2	00:53:18		
D. video	6	00:19:05	14	01:20:47	2	00:08:18		
E. video							1	00:16:27
sum	92	05:11:19	35	03:56:14	11	02:56:28	1	00:16:27

Det mest innlysende ved tabellen er at jeg kun har opptak av frilekssituasjoner fra barnehage B. Det skyldes først og fremst at jeg kun hadde tillatelse til å filme halvparten av barna på avdelingen. Jeg hadde få tillatelser også på skole C. Der var måltidene organisert slik at barn og voksne satt ved tre gruppebord, i samme rom. De dagene jeg var på besøk, satt fokusbarnet sammen med barn og voksne som jeg hadde tillatelse til å filme. Denne organiseringen var initiert av kontaktlæreren. Ved to anledninger inviterte jeg fokusbarnet og et annet barn til å være inne og leke mens de andre gikk ut. Dette ble gjort for å sikre at jeg fikk tatt videoopptak.

Oversikten i tabell 2 gir ikke et representativt bilde av hvilke aktiviteter eller relasjoner fokusbarna oftest inngikk i. Den representerer heller ikke en oversikt over tilstedeværelse av voksne. Opptakene av barn-barn relasjoner foregikk ofte i rom med andre til stede. Det var vanligvis voksne i nærheten av fokusbarna. Siden jeg på forhånd hadde annonsert overfor de voksne at min interesse hovedsakelig var barn-barn relasjoner, var det flere voksne som holdt litt avstand til barna da de så at jeg filmet. Manglende tillatelse til å gjøre opptak av flere av barna er også medvirkende til at oversikten over filmede situasjoner gir et skjevt bilde av hvilke relasjoner og aktiviteter fokusbarna vanligvis inngår i.

5. ANALYSE

Observasjoner og samtaler med opplæringspersonale og omsorgspersoner har gitt bakgrunnsinformasjon som er anvendt til analyse av videoopptakene. I foreliggende avhandling er *omsorgspersoner* definert som barnas foresatte samt ansatte i avlastningsbolig. Begrepet *opplæringspersonale* omfatter barnehage- og allmennlærere, spesialpedagoger og assistenter i barnehage og skole. Undersøkelsen har generert ulike typer data, som videoopptak, lydopptak fra samtaler med omsorgspersoner, notat fra observasjoner og litteratursøk. For å holde orden på de ulike datakildene og dokumentene, samt for støtte i arbeidet med analyse, koding og kategorisering har jeg anvendt NVivo10, som er et dataprogram utviklet for kvalitativ analyse.

Analysen har vært en kontinuerlig prosess som startet ved forberedelsene til observasjonsbesøkene. Ut fra opplysninger i arkivet til Signo kompetansesenter formulerte jeg et kort notat om hvert enkelt barn for å danne meg et inntrykk av kognitivt og språklig nivå samt sosial fungering. Videre har utvalg av situasjoner for videoopptak vært et resultat av en situert analyse ved observasjonsbesøkene. Hovedarbeidet med analysen har imidlertid foregått etter observasjonsbesøkene. Det første leddet i analysen har vært å kategorisere og grovtranskribere lyd- og bildeopptakene, i den hensikt å foreta utvalg av videoklipp for mer detaljert transkripsjon og dypere analyse. Videre fulgte søk etter interaksjonsmønstre. I tråd med utgangspunktet for studien har jeg søkt etter episoder der samspillet har sett ut til å fungere godt. Jeg har valgt ut episoder der kommunikasjonen har forløpt over noe tid, det vil si minst tre turtakinger. I det følgende beskrives de ulike fasene i analysearbeidet. Analysearbeidet har forløpt som en pendling fram og tilbake mellom de ulike fasene, samt mellom analysearbeidet og dypdykk i aktuell faglitteratur.

Fase 1: Organisering av observasjonsmaterialet

Alle video- og lydopptak ble sett og lyttet gjennom. Korte notater om innholdet i de ulike klippene ble ført i en tabell (se vedlegg 2 for eksempler). I et Excel-regneark ble hvert lyd- og videoopptak tildelt en identifikasjonskode, f.eks. P1-1-26V. Koden viser til fokusbarnets forbokstav, observasjonsdag (1 – 4), kamera (1 eller 2), opptaksnummer (fortløpende nummerering) og type opptaksmedium (V for video og A for lydopptak). Jeg la til et par ord som beskrev aktiviteten i opptaket, f.eks. bollebaking eller sykling. Videre noterte jeg varighet av opptaket. I regnearket førte jeg opp hvorvidt opptaket omfattet to barn (P), en gruppe av barn (G) og om det var voksne (A) til stede. Jeg førte også opp i hvilken setting situasjonen var oppstått i: voksenstyrt eller undervisning (L), frilek eller friminutt (F) eller måltid (M). Regnearket har kolonner som angir om opptaket er transkribert og kodet.

Så fulgte grovtranskripsjon av opptakene. I et Word-dokument opprettet jeg en tabell hvor jeg overførte informasjon fra regnearket, og la til en kolonne med fritekst, hvor jeg i

grove trekk noterte hva opptaket inneholdt. Denne katalogen lå til grunn for utvelgelse av opptak til næranalyser.

Observasjonsnotatene ble gjort for hånd. De ble senere skrevet av i Word for elektronisk bearbeiding. Notater og opptak fra samtaler med personale og foresatte ble også lagret elektronisk. En personalsamtale ble transkribert og en kopi ble sendt til den intervjuede spesialpedagogen, etter ønske fra spesialpedagogen selv.

Fase 2: Næranalyse

Katalogen med grovtranskripsjoner dannet grunnlaget for valg av lyd- og videoopptak som ble mer detaljert transkribert og analysert etter prinsipper for dialogisk analyse (Linell, 2009; Marková, Linell, Grossen, & Orvig, 2007). I følge Linell (2009) finnes det ingen bestemt analysemetode innenfor det dialogiske paradigmet. Flere metoder kan nyttes i analyse av dialoger, men det er ikke metoden i seg selv som gjør analysen dialogisk. Conversation Analysis (CA) er én av metodene som kan anvendes, i likhet med interaksjonsanalyse, initiativ-responsanalyse (IR-analyse), dialogisk diskursanalyse og flere. Valg av analysemetode er avhengig av kvaliteten på innsamlet data. Ut fra heterogeniteten i utvalget er det vanskelig å fastsette analysekoder på forhånd. En abduktiv analysetilnærming (Alvesson & Sköldberg, 2008; Thagaard, 2003) er benyttet i denne undersøkelsen.

Jeg har anvendt et transkripsjonssystem utarbeidet av Gail Jefferson (Hepburn & Bolden, 2013; Schegloff & Jefferson, undated; ten Have, 1999), med tilpasninger i forhold til bruk av tegn. Tilpasningene er beskrevet i delarbeid 1 og 2. Transkripsjonssystemet er gjengitt i vedlegg 3. Interaksjonen som utgjør det empiriske materialet i delarbeid 1 var bygd opp rundt språklige handlinger og hadde en tydelig *dialogisk og sekvensiell struktur*. Den dialogiske strukturen viser seg i at ytringene bygger på hverandre slik at deltakerne skaper «en väv av någorlunda sammanhängande interaktionella bidrag» (Linell, 2011, s. 3). Den sekvensielle strukturen er synlig i at deltakerne organiserer sine ytringer i et turtakingsmønster: de snakker (som regel) en om gangen, slik at hver deltaker kan vurdere den andres ytringer i relasjon til egne ytringer (Schegloff, 2007). Jeg fant derfor at transkripsjonssystemet hentet fra CA var hensiktsmessig som grunnlag for den dialogiske analysen. Interaksjonen som utgjør det empiriske grunnlaget for delarbeid 2 og 3 var bygd opp rundt ikke-språklige handlinger. Interaksjonene inneholdt i liten grad språklige handlinger. Transkripsjonene i delarbeid 2 og 3 er inspirert av interaksjonsanalyse, med tilsvarende transkripsjonssystem som i arbeider til Corsaro (1985). Jeg har benyttet transkripsjonskonvensjoner hentet fra CA, og kombinert disse med notater for fysiske artefakter og kontekstuelle kommentarer. Ved noen tilfeller har transkripsjonen blitt supplert med stillbilder fra videoopptakene for å gjengi elementer som mimikk og kroppslig orientering på en mer presis måte enn ved skriftlige nedtegnelser.

Det at jeg har valgt to måter å transkribere på illustrerer at transkripsjonen er en del av analysearbeidet. Ved valg av transkripsjonsmetode lå det allerede til grunn en vurdering av interaksjonen: var den karakterisert av språklige eller ikke-språklige handlinger? Var den sekvensielle strukturen tydelig, eller skjedde det mye samtidig? Var det tilsynelatende forekomst av parallelle interaksjoner i situasjoner med flere deltakere? Var den temamessige utviklingen tilsynelatende lett å følge? Dette var spørsmål som styrte valg av transkripsjonssystem. Et avgjørende spørsmål var hvorvidt det forekom et stort innslag av samtidig forekommende ytringer og handlinger. Jeg fant for eksempel at transkripsjoner av situasjoner hvor mange barn lekte sammen i sklia var utfordrende. En transkripsjon etter tradisjonelle CA-konvensjoner ble vurdert å være mindre hensiktsmessig fremfor en noe mer narrativ transkripsjon.

Fase 3: Interaksjonsmønstre

I løpet av transkripsjonsarbeidet oppdaget jeg gjentakende mønstre av handlinger i interaksjonen. Mønstrene var særlig fremtredende i analysen av samtalen til de to tolvåringene (delarbeid 1). Transkripsjonen ga et umiddelbart inntrykk av at samtalen inneholdt ett hovedtema og flere sidetema (i begynnelsen kalt intermessoer, da de fremsto som mellomspill til hovedtemaet). Videre tegnet denne første analysen et bilde av hvordan deltakerne inntok ulike roller i de ulike temavariasjonene. Tema- og rollevekslingene ga meg kategorier for *koding*. I analyse av kvalitative data er koding en måte å oppdage mønstre og sammenhenger på, for å gi et grunnlag for å bygge ny teori. Teori utviklet gjennom forskning kan betraktes som "*forenklede modeller som forskerne tar i bruk for å få en oversikt over de mest betydningsfulle sammenhengene på et område*" (Sivesind, 1996, s. 247). Ifølge Sivesind er det sjelden behov for å bygge opp ny teori fra bunnen, mer vanlig er det å utfylle og reformulere eksisterende forklaringsmodeller og begreper. For å bygge opp teori er det nødvendig å skifte fokus fra analyse av grunndata til å se etter mønstre og sammenhenger i materialet. Fokusskiftet går lettere når tilgang til data kan skje gjennom kategorier, i stedet for gjennom de enkelte dokumentene. Koding av datamaterialet er nødvendig for å synliggjøre de ulike kategoriene.

Valg av kategorier er gjort på bakgrunn av en vurdering av hvorvidt de er i) gjentakende, ii) konstituerende for interaksjonen og iii) karakteristiske for datamaterialet. Gjennom denne analyseprosessen trådte følgende kategorier fram:

- Tema
- Identitet

Tema i interaksjonen refererer til det samtalen eller samhandlingen handler om, hva som er *innholdet* i interaksjonen. Tema for samtalen er alltid et produkt av handlinger utført av begge (eller alle) deltakerne. Et kriterium for definisjon av tema er med andre ord at temaet er felles konstruert (Linell, 1998). For å identifisere den temamessige

utviklingen har jeg kodet transkripsjonene i dataprogrammet NVivo ut fra en *empiristyr*t kodestrategi. Jeg har markert tekstutdrag med bestemte egenskaper for å konstruere hierarkiske sammenhenger mellom kategorier og underkategorier (Creswell, 2007; Richards, 2009; Sivesind, 1996). Kodene ble samlet i det som i NVivo kalles *nod*er. En måte å bygge opp en logikk omkring kategoriene på er å ordne nodene i et hierarki (tree-nodes). Et slikt system kan endres underveis, uten at man mister linkene til de kodede dataene. Det finnes ingen fasit til hvordan et slikt system skal være. Det ligger en fare ved en stadig ommøblering i nodesystemet, da det kan være en effektiv måte å trenere analysen på. Systemet ivaretar imidlertid en konsekvent og troverdig bearbeiding ved at logikken for kategoriseringen er synlig og tilgjengelig i nodene.

Underveis i analysen har jeg utarbeidet nye kategorier etter hvert som jeg ble kjent med datamaterialet, i tråd med tradisjoner innenfor kvalitativ forskning (Saldaña, 2013). Kategoriene ble dannet ut fra funn i datamaterialet. I arbeidet med analysen til delarbeid 1 brukte jeg hovedkategoriene i) *Lese eller se på tekst eller bilder*, ii) *mellomspill*, iii) *ser bort*, og iv) *avslutte situasjonen*. De første kategoriene ble delt inn i underkategorier. Ved å la dataprogrammet søke i de ulike nodene fant jeg utdrag som var relatert til flere kategorier. Fra å studere nodestrukturen og utdrag knyttet til nodene har det vært lett å finne tilbake til grunndataene for å se hvilke sammenhenger utdragene er hentet fra. Denne vekslingen mellom å arbeide med tematisk sorterte data og teksten i sin kronologiske form, det vil si å veksle mellom dekontekstualisering og rekontekstualisering (Saldaña, 2013; Sivesind, 1996), har vært viktig for å unngå så langt det lar seg gjøre at utdragene ble misforstått eller feiltolket.

Kodingen synliggjorde den sekvensielle organiseringen (Schegloff, 2007) av interaksjonen. I NVivo kunne jeg foreta en kvantitativ vurdering av forholdet mellom person (deltaker) og kategori (node). Denne analysen var en av ressursene som lå til grunn for en vurdering av hvilke *interaksjonelle roller* deltakerne tok, det vil si hvem som initierte de ulike temaene, i hvilken grad forslag til temamessige variasjoner ble fulgt opp, og hvem som initierte å vende tilbake til hovedtemaet. Denne analysen bidro til å tegne et bilde av hvilke ulike *identiteter* deltakerne tok i løpet av interaksjonen.

Identitet er her anvendt som et dynamisk begrep som omhandler egenskaper knyttet til både person og sosial struktur. I denne sammenhengen er sosiale identiteter forstått som produkter av felles handlinger og den intersubjektive organiseringen av interaksjonen, det vil si situerte produkter av gjensidige intersubjektive prosesser, konstruert i fellesskap av deltakerne i interaksjonen (Antaki & Widdicombe, 1998). Analysearbeidet til delarbeid 1 dreide seg i stor grad om å beskrive hvordan deltakerne tok ulike identiteter i løpet av interaksjonen, og hvordan disse sosiale identitetene var samkonstruerte.

Analysearbeidet til delarbeid 2 forløp på tilsvarende måte som til delarbeid 1. Også her ga transkripsjonene et bilde av gjentakende mønstre i interaksjonene. Datamaterialet var imidlertid større og mer sammensatt enn ved delarbeid 1. Etter å ha foretatt en

vurdering av hovedtema for interaksjonene dreide analysen seg om å identifisere *samhandlingsmønstre*. I dette arbeidet tok jeg i bruk teori om samhandlingsformater utviklet av Jerome Bruner (1983). Hans skjemamessige framstilling av samhandlingsformater danner utgangspunkt for kategorier som beskrev den temamessige organiseringen av interaksjonsepisoden i form av i) *forløpde tema*, ii) *spenningsutløser* og iii) *etterfølgende tema*. En analyse av fordelingen av ytringer og handlinger relatert til de ulike fasene i formatene lå til grunn for en vurdering av barnas deltakelse i interaksjonene.

Tekstanalyse

Delarbeid 3 inneholder eksempler fra empirien, men er i all hovedsak en teoretisk tekst. I arbeidet med denne teksten har jeg anvendt en variasjon av tekstanalyse. Jeg har gjennomgått tekster til utvalgte forfattere (Buber, 1947, 1958, 1992; Descartes, 1998) og har ved hjelp av diskursanalyse (Hitching, Nilsen, & Veum, 2011; Jørgensen & Phillips, 1999) foretatt en sammenligning av det ontologiske grunnlaget for deres teser. En fylldig beskrivelse av Descartes' filosofi er redigert bort fra delarbeidet av plasshensyn. Videre har jeg analysert utvalgte representanter for dialogiske teorier (Linell, 1998, 2009, 2011; Marková, 2003a, 2003b), og da i særlig grad hvordan dialogiske teorier forklarer konstruksjonen av selvet. Valg av forfattere er gjort ut fra at disse har hatt og har en ledende posisjon i fagfeltet.

Verktøyet jeg har anvendt i tekstanalysen er en teori utviklet av Trudy Govier (2007) om hvordan dikotomier og dualistiske rammeverk oppstår, og hvordan disse kan være falske. Analysen er med andre en vurdering av forekomst av dikotomisk tenking i dialogiske teorier. Resultatet av analysen er presentert i delarbeid 3 samt i kapitlet om rammeverk.

For å utarbeide avhandlingens *forskningsoversikt* har jeg anvendt NVivo10. Abstrakts og i noen tilfeller PDF-filer som fremkom som søkeresultat i ulike databaser ble lagt inn og kodet i NVivo. På den måten foretok jeg en sortering av lite aktuelle artikler og artikler som ble grundigere gjennomgått.

Vurdering av troverdighet, pålitelighet og gyldighet

Vurdering av troverdigheten i en kvalitativ studie handler om å vurdere hva som truer studiens pålitelighet og gyldighet, og hvilke grep som er foretatt for å imøtekomme disse truslene (Maxwell, 2005; Nilssen, 2012; Silverman, 2006). Begrepene pålitelighet og gyldighet har sine paralleller i begrepene reliabilitet og validitet, som vanligvis er bruk i kvantitative studier. I følge Maxwell (2005) er gyldighet et *mål* snarere enn et produkt,

og må vurderes i relasjon til formål og omstendigheter i forskningsprosessen. I det følgende drøftes aspekter vedrørende foreliggende undersøkelses troverdighet.

Studiens *transparens* har betydning for en studies troverdighet (Nilssen, 2012; Peräkylä, 2004; Postholm, 2010). For liten grad av transparens er en trussel mot studiens gyldighet. Jeg har håndtert denne trusselen ved å reflektere over og gi til kjenne subjektiviteten (Nilssen, 2012) som er en del av mitt forskningsverktøy, samt ved å beskrive forskningsprosessen. Subjektiviteten omfatter blant annet bakgrunn og erfaringer, for forståelse og underliggende epistemologi. I møtet med deltakerne i praksisfeltet har jeg vært åpen på min bakgrunn som spesialpedagog og min mangeårige erfaring som rådgiver for personer som har ansvar for tilrettelegging for barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med flere vansker. Ved noen tilfeller opplevde jeg at denne åpenheten medførte en forventning om faglige drøftinger ved mine observasjonsbesøk. En blanding av forsker- og rådgiverrollen vil etter mitt syn true undersøkelsens troverdighet. Jeg var derfor nøye med å henvise spørsmål videre til mine kollegaer som ivaretok rådgiveransvaret ved opplæringsstedene. I møtet med praksisfeltet jeg har forsket i, og i bevegelsen mellom teori og data har jeg utviklet en gradvis dypere forståelse av samhandling og kommunikasjon mellom barn med ulike kommunikative ressurser. Jeg har videre søkt å gi en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen, hvilke data som er konstruert og på hvilket grunnlag jeg har foretatt mine valg. Avhandlingens metode- og analysekapitler inneholder oversikter over prosedyrer anvendt for å konstruere data, samt beskrivelser av ulike faser i analysearbeidet. De empiriske delarbeidene inneholder gjengivelser av sentrale episoder for næranalyse. Begrunnelsen for valg av episoder er gjengitt i delarbeidene.

Et kjernesporsmål ved vurdering av studiens gyldighet er *hvorvidt forskeren trekker de riktige slutningene* (Maxwell, 2005). For å kvalitetssikre forskningsprosessen og gjøre undersøkelsen så grundig og troverdig som mulig har jeg brukt flere ulike kilder til konstruksjon av data, forskningsresultater fra flere forskere og ulike teorier for å understøtte mine funn. Videre har jeg beskrevet mine observasjoner og umiddelbare tolkninger overfor personale og foresatte for å få en vurdering av hvorvidt de kjente igjen mine beskrivelser. Dette åpnet også for en mulighet til å få supplerende opplysninger. At pedagoger i høy grad har bekreftet og understøttet mine observasjoner og umiddelbare tolkninger har bidratt positivt til undersøkelsens troverdighet (Postholm, 2010; Silverman, 2006). Detaljerte notater og transkripsjoner samt kryssanalyser av disse har også forebygget feilslutninger. I et dialogisk perspektiv er studiens funn avhengige av konteksten der forskningen fant sted (Linell, 2009, 2011). Av hensyn til anonymitet for fokusbarna, som tilhører en liten populasjon med påfølgende risiko for gjennomsiktighet, har jeg avstått fra fylldige beskrivelser av opplæringsmiljøene.

Ved å være til stede mens videoopptakene foregikk skapte jeg en risiko for å påvirke personene i forskningsfeltet. Både barn og voksne kan ha blitt påvirket til å opptre annerledes enn de vanligvis gjorde. Min tidlige erfaring med videoopptak er at både

voksne og barn etter kort tid «glemmer» at kamera går, og vender oppmerksomheten mot interaksjonen i stedet for videokameraet. Denne erfaringen ble bekreftet i foreliggende undersøkelse. Ved observasjonsbesøkene søkte jeg å tiltrekke meg så lite oppmerksomhet som mulig. Tilbakemeldinger fra personalet i barnehagene og skolene tydet på at jeg lyktes med dette, og at de glemte at jeg var der. Noen uttalte at de hadde gruet seg på forhånd til å ha besøk av en observatør med kamera, men at de opplevde at det ikke var noe å grue seg til, fordi jeg hadde en behagelig måte å være til stede på. Disse utsagnene tyder på at jeg har imøtekommet gyldighetstrusselen *forskereffekten* utgjør.

Når konstruksjon av data i stor grad er basert på nedtegnelser av videoopptak er det særlige spørsmål som må besvares ved vurdering av undersøkelsens troverdighet (Peräkylä, 2004; Silverman, 2006). Peräkylä (2004) nevner en rekke av disse spørsmålene som har sin rot i den samtaleanalytiske (CA) tradisjonen, jeg skal her kommentere hvordan jeg har håndtert noen av disse. Et hovedspørsmål er knyttet til forskerens slutninger om hva som foregår i de analyserte samhandlingene. I en sekvens vil deltakerne vise hverandre sin tolkning av hva som foregår i samhandlingen, spesielt hva de forstår med den andres forutgående tur. Tolkningen til forskeren må stemme overens med den måten deltakerne behandler utsagnet på, noe som kommer til syne i neste tur. Jeg har håndtert dette i analysene ved å skille mellom deltakernes tolkninger og mine tolkninger.

Studiens *pålitelighet* er i høy grad avhengig av kvaliteten på *lyd- og bildeopptak*, samt kvaliteten på transkripsjoner (Peräkylä, 2004; Silverman, 2006). Bruk av flere videokamera samtidig kan forebygge at opptaket akkurat ikke omfatter hendelser som senere viser seg å være av betydning for analysen. Jeg har foretatt videoopptak av barn i bevegelse, og jeg var alene som observatør. I de aller fleste situasjonene var det upraktisk å anvende et stasjonært kamera. I noen tilfeller ble den tekniske kvaliteten på opptaket svekket fordi jeg var i bevegelse under deler av opptaket. Mine bevegelser var i mange tilfeller en konsekvens av barnas forflytninger fra rom til rom. Det håndholdte kameraet foretok opptak i HD-kvalitet, noe som har medvirket til relativt gode stillbilder til bruk i presentasjon av analysene. Lydkvaliteten på noen opptak er svekket av mye bakgrunnsstøy, og i noen tilfeller av at personer som pratet var nærmere kameramikrofonen enn de som ble filmet. Bruk av ekstern mikrofon kunne ha forebygget dårlig lydkvalitet. Ekstern mikrofon ble imidlertid valgt bort fordi jeg var redd den ville virke forstyrrende på barnas interaksjon, og fordi det ville være upraktisk i situasjoner hvor barna forflyttet seg.

Utvalg av situasjoner for videoopptak var gitt av forskningsspørsmålene. Jeg filmet i situasjoner som i liten grad var preget av voksenstyring, og hvor barn var i samhandling med hverandre. *Hvor mye* opptak som ble foretatt ble vurdert i hvert enkelt tilfelle. For mange opptak er u håndterlig og kan medføre at forskeren «drukner i data». Jeg har tilstrebet en tilstrekkelig mengde opptak, det vil si at jeg foretok flere opptak enn jeg

tenkte var aktuelt for næranalyse. Mengden opptak var begrunnet i at fokus i analysen kunne endre seg ved gjennomgang av opptakene.

For å sikre kvaliteten på *transkripsjonene* har disse blitt gjennomgått og evaluert sammen med kollegaer ved flere anledninger. Kollegaer og deltakere på kurs og workshops har sammen med meg sett gjennom videoopptak og sammenlignet disse med transkripsjoner og narrativ analyse. Det har vært stor grad av enighet om nedskrivning av ytringene som fremkom på videoopptakene. Fra disse drøftingene fikk jeg anbefalinger om å notere ned blikkretninger og kroppslig orientering. Videre har en kollega på samme måte kvalitetssikret nedtegnelsen og tolkningen av de tegnspråklige ytringene i analysene til delarbeid 1. Kollegaen satt for seg selv da hun gikk gjennom videoopptaket og samtidig leste min transkripsjon. Også her var min kollega i stor grad enig i mine transkripsjoner. Ved to tilfeller hadde hun en annen tolkning enn jeg på hvilke tegn barna i opptaket brukte. Min kollegas tolkninger ble innarbeidet i transkripsjonen og brukt i det videre arbeidet. Et brukervennlig avspillingsprogram (Adobe Premier) har muliggjort stor grad av nøyaktighet ved notering av pauser, simultanitet, bruk av blick og kroppslig orientering. Med brukervennlighet mener jeg i denne sammenhengen at avspillingsprogrammet gir god kvalitet på stillbilder (*frame grabs*) og bilde-for-bilde avspilling, samt at det er lett å spille av utvalgte utsnitt om og om igjen. Avspilling i sakte tempo og gjentakende avspilling er vesentlig for å oppfatte detaljer ved interaksjonen som har betydning for analysen. I noen tilfeller har jeg vurdert at stillbilder gjenga mimikk og kroppslig posisjon bedre enn skriftspråk. Transkripsjonene ble da supplert med stillbilder.

Publisering av transkripsjoner høyner studiens transparens. I de tre delarbeidene er transkripsjoner av eksemplene som analysen bygger på innbakt i teksten. For lesere som ikke er fortrolig med samtale- eller interaksjonsanalyser kan detaljerte transkripsjoner være mer forvirrende enn opplysende (Peräkylä, 2004). Forenkling av transkripsjonene ved publisering kan derfor i noen tilfeller være en fordel for leserens mulighet til å etterspore prosessen og vurdere relevans til egen kontekst (Nilssen, 2012). I delarbeid 2 og 3 er transkripsjonene presentert i forenklet form. Forenklingen svekker studienes transparens, men øker lesbarheten. Eksempler på hvordan forenklingen har foregått er gjengitt i vedlegg 2.

Begge de empiriske delarbeidene har et lite utvalg. I delarbeid 1 er utvalget på to personer. I delarbeid 2 er utvalget noe større, men antall fokusbarn er likevel lite. I case-studier ligger overføringsverdien til tilsvarende forhold i den *teoretiske generaliseringen*, som innebærer at funn og slutninger i egen undersøkelse blir sammenlignet med andre publiserte undersøkelser. Som påpekt i et foregående avsnitt om tidligere forskning finnes det få studier som inntar et tilsvarende dialogisk perspektiv som min undersøkelse. De fleste studiene som omfatter barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med flere funksjonsnedsettelse inntar et vanskeperspektiv. Det forhold som innebærer at foreliggende avhandling bidrar til å fylle et hull i eksisterende forskning innebærer samtidig at sammenligningsgrunnlaget med andre studier er svekket.

Ved valg av episoder for næranalyser er det i begge de empiriske delarbeidene (1 og 2) lagt vekt på situasjoner med forekomst av samspill mellom barna. Allerede i observasjonssituasjonen var dette utvalgskriteriet gjeldende, ved at jeg lot være å videofilme situasjoner hvor fokusbarnet lekte alene, eller i situasjoner med sterk forekomst av negative emosjonelle uttrykk. Det skal nevnes at jeg i liten grad observerte episoder med slag, lugging eller krangling, men det var altså et bevisst valg på forhånd å unnlate å foreta opptak av slike episoder. Begrunnelsen for dette valget var at jeg ville unngå å foreta kompromitterende opptak av barn som ikke har samtykkekompetanse. Hovedårsaken var likevel at et sentralt mål med undersøkelsen var å analysere situasjoner hvor samspillet så ut til å fungere godt for å se om eksemplene kan bidra til en bedre forståelse for hva som skal til for å få til inkluderende opplæring. Eksisterende forskning har synliggjort at barn i førskolealder er opptatt av hvem som *er med* og hvem som *ikke* er med i pågående lek (Alvestad, 2010), og at eksklusjon eller avvisning av andre barn kan forekomme (Greve, 2007; Ruud, 2010). Sosial eksklusjon kan forekomme også overfor barn med funksjonsnedsettelse, i særlig grad barn som har en visuelt usynlig funksjonsvanske (Ytterhus, 2002). Barna i foreliggende undersøkelses fokusgruppe har nedsatt hørsel, noe som ikke er visuelt synlig. Det var derfor grunn til å forvente at jeg ville komme til å observere situasjoner hvor fokusbarnet ikke var deltakende i det sosiale samspillet som de andre barna konstruerte, selv om noen av barna i fokusgruppa også har synlige funksjonsnedsettelse. I konstruksjon av data for næranalyser har jeg valgt episoder med fungerende samspill. Valget medfører både styrker og svakheter for studien. Svakheten ligger i at utvalget av analyserte episoder gir et begrenset bilde av hverdagen i de besøkte barnehagene og skolene. Styrken ligger i de pedagogiske implikasjonene. Et fokus på beskrivelser av inkluderende episoder øker mulighetene for at det kan legges til rette for tilsvarende situasjoner i andre sammenhenger.

6. ETISKE REFLEKSJONER

Det er viktig å utvikle kunnskap om barn med funksjonsnedsettelse, som hittil sjelden har blitt hørt (Tangen, 2010). Kunnskapsutviklingen stiller imidlertid store krav til etiske vurderinger, som blant annet berører forskningens datainnsamling, databehandling og presentasjon. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006) har utformet generelle krav til etikk i samfunnsforskning, og spesielle krav til forskning om sårbare grupper. Barn og unge som deltar i forskning har særlig krav på beskyttelse i henhold til deres alder og behov. Når det gjelder barn med sammensatte vansker der hørselsnedsettelse inngår, er både elev-, foreldre- og personalgruppen liten og lett å identifisere for andre foreldre eller fagpersoner som er innenfor fagfeltet.

Normer om god forskningsskikk tilsier en redelig og upartisk holdning, samt åpenhet omkring eget faglige ståsted, begrunnelser, metoder og analytiske perspektiver (NESH, 2006). Arbeidet bør være tilstrekkelig belyst og gjort rede for slik at andre kan gjøre lignende studier. Krav om respekt for menneskets verd, dets integritet og medbestemmelse tilsier en varsomhet ved analysearbeidet. Videoopptak av personer i tett samspill med hverandre har gitt mulighet for inngående analyser innenfor de observertes personlige sfære. Det har da vært nødvendig å utvise respekt for den enkeltes uttrykk, samt å utvise aktsomhet i beskrivelsene av de observerte handlingene. De forskningsetiske komiteer understreker at det ikke må forekomme beskrivelser av kompromitterende karakter. Det påligger forskeren et spesielt stort ansvar for å ivareta deltakernes integritet når forskningen omfatter personer som har redusert evne til å gi fritt og informert samtykke (NESH, 2006).

Undersøkelsen er meldt til personvernombudet for forskning, NSD, som ga sin tilrådning til gjennomføring av undersøkelsen 17.2.2012 (vedlegg 1). I forståelse med NSD og etter muntlig kontakt med de Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) ble det besluttet å ikke søke forhåndsgodkjenning fra REK, da undersøkelsen først og fremst er pedagogisk orientert, og da undersøkelsen ikke har som hensikt å frembringe ny kunnskap om bestemte diagnoser eller vanskegrupper. Undersøkelsen er dermed ikke å betrakte som et medisinsk eller helsefaglig forskningsprosjekt, og faller derfor utenfor ansvarsområdet til REK.

NESH (2006) stiller krav til forskerens kompetanse i forskning med barn. Kompetansekravet begrunnes i at barns behov og interesser må ivaretas annerledes enn i forskning med voksne informanter. Både metode og innhold i forskningen må tilpasses den aldersgruppen som skal delta, og tilpasningen må sikres av forskerens kompetanse (Befring, 2007). Jeg er førskolelærer og spesialpedagog, med fordypning i multihandikap. Jeg har flere års erfaring med barn med og uten hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre vansker. Jeg har tilstrekkelige språklige ferdigheter til å kommunisere på et enkelt nivå med barn som trenger visuelt basert kommunikasjon (tegnstøttet tale eller tegnspråk). Min kompetanse er etter min vurdering tilstrekkelig for å tilpasse metode og

innhold til det aktuelle utvalget, i grove trekk. Min erfaring tilsier imidlertid at deler av utvalget kan ha spesielle behov og interesser som min generelle erfaring ikke kan forutsi. Jeg har derfor ansett det som nødvendig å samarbeide tett med ansatte ved opplæringsstedene for å trygge observasjonssituasjonen for både ansatte og barn i barnehagene og skolene.

Barnets krav på beskyttelse

Hensyn til personer som deltar i forskning, og krav til beskyttelse av disse, står sentralt i flere lands forskningsetiske retningslinjer. Personhensynet er særlig aktualisert etter forskning i tyske konsentrasjonsleire i den andre verdenskrig. Helsinkideklarasjonen av 1964 (Helsinkideklarasjonen, 2011) ble utarbeidet for å styrke den forskningsetiske bevisstheten i det medisinske forskersamfunnet. Sentralt i Helsinkideklarasjonen står blant annet krav til det informerte samtykket, samt hensynet til særlig sårbare grupper (Førde, 2009). Barn er en sårbar gruppe. Personer med utviklingshemning eller andre funksjonsnedsettelse er også eksempler på sårbare grupper. Utvalget i min undersøkelse består av barn. Det er derfor relevant å vurdere etiske spørsmål i relasjon til barns spesielle krav til beskyttelse. Noen av barna i utvalget har hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre vansker. De kan sies å ha en særlig sårbarhet. Det er derfor i tillegg relevant å reflektere over det de nasjonale forskningsetiske komiteer kaller utsatte grupper (NESH, 2006).

Informert samtykke

For å frembringe kunnskap om barn er det viktig å la barna selv komme til orde i forskningen. Dette ivaretas blant annet ved å la barn delta aktivt i forskning, for eksempel som informanter (Hill, 2005; Tangen, 2010, 2011). For barn opp til 15 år må samtykke til deltagelse i forskningen vanligvis innhentes fra barnas foresatte (NESH, 2006). I min undersøkelse, hvor utvalget består av barn mellom 3 og 12 år, er samtykke fra foresatte innhentet på forhånd, før jeg møtte barna. Samtykke fra foresatte omfattet deltagelse i undersøkelsen, samt opptak av lyd og bilde. I mange tilfeller ga foresatte også samtykke til at videoptak kan vises til andre enn forskeren. Noen av barna i utvalget har moderat til alvorlig utviklingshemning. I tillegg til den lave alderen på barna i utvalget tilsier utviklingshemningen at barna har begrenset mulighet til selv å vurdere mulige konsekvenser for deltagelse. De har imidlertid kompetanse til å vurdere om de ønsker å bli videofilmet, og om de ønsker tilstedeværelse av en fremmed observatør i situasjoner hvor noen få barn leker sammen. Avveiningen av denne kompetansen opp mot den juridiske myndighetsbestemmelsen er et rettighetsspørsmål (Backe-Hansen, 2009). Barna har fått informasjon om formålet med mitt besøk, og hva videooptakene skal brukes til. Hill (2005) peker på viktigheten av at informasjonen som gis til barna er tilpasset deres forståelsesnivå, og gis i en for barna tilgjengelig kode. Han viser også til

barns sårbarhet i forhold til overtalelse. Avhengig av barnas anerkjennelse av forskeren (eller snarere: om de liker forskeren og ønsker å bli likt av henne) kan barn utvise stor iver etter å svare det de tror forskeren ønsker å høre. De kan videre la seg friste av aspekter ved situasjonen som de oppfatter som statusfremmende, som for eksempel det å bli tatt opp på video, eller det å få være med i en situasjon som de andre barna ikke får delta i. Disse forholdene tilsier varsomhet i den fremgangsmåten forskeren velger ved informasjon til, og innhenting av samtykke fra barna. Videre er det nødvendig at forskeren utviser stor grad av sensitivitet for motstand hos barna, i alle faser av datainnsamlingen. Jeg kunne ikke forvente at alle barna i utvalget var i stand til å gi språklige uttrykk for eventuell tvil eller motstand mot deltakelse. Jeg var derfor oppmerksom på barnas nonverbale uttrykk. De observerte barna viste nysgjerrighet overfor min tilstedeværelse, og de aller fleste samtykket i å bli filmet. Noen ga uttrykk for skuffelse da jeg ikke ville legge opptakene ut på YouTube slik at "mamma også kan få se", ellers viste barna lite oppmerksomhet overfor kamera eller opptakene. Etter få minutters observasjon fikk jeg inntrykk av å bli oversett av barna.

Ved ett av opplæringsstedene ble det ikke innhentet samtykke fra foresatte før videofilming ble foretatt, noe som utløste et etisk dilemma. Årsaken til avviket i samtykkeprosedyren var at skolen, som jeg hadde bedt om å hjelpe til med distribusjon av informasjonsskriv til foresatte, ikke hadde kontaktet foresatte før mitt besøk. Skolen viste til egne samtykker til opptak av lyd og bilde, til tidsfaktoren, samt til de praktiske vanskene forbundet med innhenting og purring av skjema til foresatte til over 50 elever. Skolen anbefalte meg å filme først og spørre etterpå. På grunn av at jeg allerede var ankommet skolen, og ikke hadde anledning til å komme tilbake igjen på flere måneder valgte jeg å følge skolens anbefaling. Foresatte til elever som var blitt filmet ble kontaktet samme dag, og fikk informasjonsskriv og samtykkeskjema. Imidlertid ble ikke foresatte til elever som gikk tilfeldig forbi og ble fanget av videokameraet kontaktet på annen måte enn gjennom felles informasjon til samtlige foresatte. Alle videoopptak med elever hvis tillatelse til filming ikke er skriftlig bekreftet av deres foresatte ble slettet før analysearbeidet ble igangsatt. Detaljer vedrørende dette etiske dilemmaet er gjengitt i vedleggene 4 (e-postkorrespondanse med NSD) og 5 (Melding om avvik fra NSD).

Det informerte samtykket er viktig, men ikke tilstrekkelig for å gi beskyttelse til informantene. Ruyter (2003) drøfter hva samtykket innebærer, og hvilke tiltak forskeren skal iverksette for å sikre god nok beskyttelse. Han understreker at det i tillegg til å innhente samtykke, er nødvendig med ulike beskyttelsestiltak. Også Helsinkideklarasjonen (2011) slår fast at det informerte samtykket ikke forsvarer uetisk forskning. Tiltak som sikrer ytterligere beskyttelse har i min undersøkelse vært at jeg ved utvelgelse av videoopptak til analyse unntok episoder som kunne virke kompromitterende eller stigmatiserende. Det har videre vært et viktig etisk prinsipp (i tillegg til et spørsmål om validitet) å utvise varsomhet i forhold til kategorisering av utvalget. Språk og kategorier er ikke nøytrale avspeilinger av virkeligheten, men er med på å skape den (Hacking, 1999). Kategorisering av den gruppen forskningen omfatter kan ha innvirkning på holdningsdannelse hos gruppen selv og samfunnet rundt. NESH (2006)

understreker forskerens ansvar for å beskytte utsatte grupper mot urimelige belastninger, urimelig generalisering eller stigmatisering. Et annet beskyttende tiltak har vært å sikre at barna følte seg trygge i observasjonssituasjonen. Hensynet til skjermede omgivelser er veid opp mot hensynet til barnas opplevelse av trygghet, samt til foresattes behov for forsikring om at selve forskningssituasjonen er etisk forsvarlig. I de aller fleste filmede situasjoner har det vært en for barna kjent voksen til stede i bakgrunnen.

Beskyttelse av privatliv

I all forskning som involverer enkeltpersoner (forskning på, om eller med personer) er det et viktig prinsipp at forskningen unngår uønskede inngrep i private forhold, samt at all informasjon om personlige forhold blir behandlet konfidensielt (Alderson & Morrow, 2011; Hill, 2005; NESH, 2006). Det forskningsmessige behovet for beskrivelser av naturlig forekommende atferd kan komme i konflikt med dette prinsippet. Opptak av samtaler mellom barn, særlig de samtalene som foregår i skjermede omgivelser, kan betraktes som inngrep i private forhold. Det at opptakene foregår i barnehage eller skole, gir ikke forskeren fritak for å vurdere hvorvidt observasjonene avdekker forhold som er av privat karakter. Jeg har foretatt videoopptak i spontant oppståtte situasjoner, for å ivareta ønsket om å beskrive naturlig forekommende kommunikasjon mellom barna.

Vedvarende filming gjennom flere dager har imidlertid gitt risiko for å fange opp samtaler som ikke var ment for andres ører, og som barna ikke ønsket skulle bli gjenstand for innsyn og analyser av andre. En tilrettelagt observasjonssituasjon hvor for eksempel utvalgte barn ble invitert inn i et eget rom eller en bestemt aktivitet ville ha kunnet øke barnas bevissthet om at det de sa og gjorde ble observert. Uavhengig av opptakssituasjon har det vært et etisk prinsipp at barna har fått informasjon om at det som kom fram i observasjoner og på opptakene, ikke blir sitert på en måte som kan avsløre barnas identitet (Alderson & Morrow, 2011). I tillegg til å informere barna om hvordan jeg tenkte å bruke opptakene, har jeg lagt vekt på hensynet om personlig integritet ved valg av samtaleutdrag for publisering.

Konfidensialitet

Kravet til konfidensiell behandling kan bli ivaretatt ved at opplysninger vedrørende enkeltpersoner blir anonymiserte. Anonymisering kan være en utfordring i forskning med lavfrekvente grupper. Barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse er en lavfrekvent gruppe. Flere av barna i denne gruppen har sjeldne syndromer og kan av den grunn være lett gjenkjennelig for andre. Et etisk dilemma kan oppstå mellom behovet for å beskrive barnas funksjon, og deres vansker, slik at leseren kan få et grunnlag for å oppfatte kompleksiteten ved den observerte situasjonen, og behovet for å ivareta tilstrekkelig konfidensialitet. Bruk av fiktive navn på

personer og steder har i noen tilfeller blitt supplert med fiktiv alder og kjønn, der alder og kjønn ikke har hatt betydning for analysene. Særegne karakteristika ved både personer og steder har i noen tilfeller blitt utelatt eller omskrevet. Ved gjengivelse av de observerte situasjonene har det vært ønskelig å beskrive rom, posisjoner, bevegelser og handlinger, for å øke graden av transparens i forskningsrapporten og gi leseren mulighet til å vurdere rapportens argumentasjon og slutninger i lys av de data slutningene baserer seg på (Derry et al., 2010). Stillbilder fra videopptak kan være bedre egnet enn skrift for å gi leseren innblikk i situasjonene. Som beskrevet i et tidligere avsnitt har jeg benyttet Adobe Photoshop og håndlagde tegninger til dette formålet. Før publisering ble foresatte til de aktuelle barna kontaktet for spesifisert samtykke til grafisk gjengivelse av stillbildene.

Kravet til konfidensialitet omhandler også behandling av data. Videopptak og personopplysninger må sikres for innsyn av uvedkommende (Alderson & Morrow, 2011). Innsynssikringen er ivaretatt ved bruk av ekstern, kryptert harddisk for lagring av data som kan knyttes til bestemte personer, som opptak av lyd og bilde, og arbeidsnotater med originale navn.

7. PRESENTASJON AV DELARBEIDENE

Avhandlingsarbeidet består av tre delarbeider. To delarbeider er empiriske tekster. Det tredje delarbeidet er i hovedsak en teoretisk tekst, med empiriske eksempler. Delarbeid 1 og 3 tilfører på hver sin måte en utvidet forståelse av etablerte teorier og er adressert til engelskspråklige tidsskrift hvor disse teoriene drøftes. Delarbeid 2 berører vesentlige aspekt ved hverdagen i inkluderende opplæringssteder og er publisert i et norskspråklig vitenskapelig tidsskrift. En sammenfatning av delarbeidenes titler og problemstillinger er gitt i tabell 3.

Tabell 3: oversikt over tittel på delarbeidene og deres forskningsspørsmål.

Delarbeid 1	Delarbeid 2	Delarbeid 3
Maintaining intersubjectivity when communication is challenging: Hearing impairment and complex needs	Gjennom samhandlingsformater dannes betingelser for deltakelse: om interaksjon mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse	Thinking in Opposites or in Unities? Inclusive Education and Dialogism
Forskningsspørsmål	Forskningsspørsmål	Forskningsspørsmål
<i>How are different social identities used to secure the intersubjective processes in the conversation?</i>	<i>Hva karakteriserer spontant oppstått interaksjon mellom barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning og barn uten kjente funksjonsnedsettelse?</i>	<i>How can dialogism be a resource in the construction of inclusive education?</i>
Publisert i Research on Language and Social Interaction (ROLSI): Eilertsen, L.-J. (2014). Maintaining Intersubjectivity When Communication Is Challenging: Hearing Impairment and Complex Needs. <i>Research on Language and Social Interaction</i> , 47(4), 353-379. doi:10.1080/08351813.2014.958278	Publisert i Spesialpedagogikk, under fagfelleurderte artikler: Eilertsen, L.-J. (2014). Gjennom samhandlingsformater dannes betingelser for deltakelse: Om interaksjon mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse. <i>Spesialpedagogikk</i> , 2014(8), 53-70.	Under fagfellevurdering i International Journal of Inclusive Education

I det følgende gis en kort presentasjon av de tre delarbeidene.

Delarbeid 1

Artikkelen har tittelen *Maintaining intersubjectivity when communication is challenging: hearing impairment and complex needs* og analyserer intersubjektive prosesser i en samtale mellom to tolvåringer. Formålet med denne studien var å identifisere kommunikative aktiviteter og analysere hvordan sosiale identiteter kom til syne innenfor disse aktivitetene. Sosiale identiteter i betydningen egenskaper knyttet til både person og sosial struktur er i denne sammenhengen forstått som produkter av felles handlinger og den intersubjektive organiseringen av interaksjonen. Sosiale identiteter er med andre ord forstått som situerte produkter av gjensidige intersubjektive prosesser, konstruert i fellesskap av deltakerne i interaksjonen. Artikkelen problemstilling vedrører hvordan ulike sosiale identiteter benyttes til å ivareta den intersubjektive prosessen i samtalen. Problemstillingen er belyst ved beskrivelser av hvordan deltakerne vekslet mellom lærer-elev lignende identiteter og mer jevnbyrdige sosiale identiteter.

Utvalget i studien var rekruttert fra et tidligere prosjekt som vurderte langtidsutbytte av cochleaimplantat hos barn med flere funksjonsnedsettelse. Samtalen fant sted under vanskelige betingelser, som var gitt av barnas ulike tilganger til å oppfatte og forstå omverdenen, da i særlig grad talespråk. Den ene av tolvåringene hadde utviklingshemning, syns- og hørselsvansker samt motoriske vansker. Hennes uttale var lite tydelig, og hennes tegnproduksjon kunne av og til være vanskelig å oppfatte. Den andre tolvåringen hadde ikke kjente hørselsvansker eller andre funksjonsnedsettelse. Samtalen ble videofilmet. Opptaket ble transkribert og analysert etter konvensjoner fra samtaleanalyse (Conversation Analysis (CA)).

Et av funnene i denne studien var at samtalen var sekvensielt organisert som en veksling mellom et hovedtema og flere sidetema. Fordelingen mellom de ulike temaene var organisert slik at hovedtemaet besto gjennom hele samtalen som en base hvorfra deltakerne tok temamessige sidesprang og hvortil deltakerne vendte tilbake etter å ha forfulgt og utforsket sidetemaene. Hovedtemaet var knyttet til en bestemt aktivitet: å avkode og tolke semiotiske grafiske artefakter i form av ord og bilder. De to elevene samarbeidet om å lese i ei bok laget til den ene eleven av læreren hennes. Til hovedtemaet hørte også å se på bilder i ei brosjyre og et ark som lå inni boka. Sidetemaene oppsto ut fra assosiasjoner til tekst eller bilder, og som kommentarer til objekter og hendelser i rommet.

Hovedtemaet var karakterisert av spørsmål og svar. Et ofte forekommende mønster var at et spørsmål om hva 'dette ordet' var for noe ble fulgt av et svar som igjen ble fulgt av en evaluering av hvorvidt svaret var riktig. Hovedtemaet bar med andre ord preg av en såkalt *IRE (Initiate – Reply – Evaluate)* organisering, kjent fra undervisningssituasjoner (Gardner, 2013; Mehan, 1979) og hverdagssamtaler mellom voksne og barn (Tarplee, 2010). I de mer uformelle sidetemaene samkonstruerte deltakerne sekvenser basert på assosiasjoner fra de semiotiske artefaktene. Videre bygde deltakerne opp rytmiske

mønstre bestående av onomatopoetikon, konvensjonelle ord, tegn og bevegelser. De rytmiske mønstrene kunne gjentas i samme sekvens eller i en senere sidesevens.

Artikkelen gir innsikt i hvordan sosiale identiteter blir definert og kommer til syne under interaksjonen. I hovedtemaet ble det identifisert lærer- og elevlignende identiteter. Eleven uten funksjonsnedsettelse utførte handlinger som samsvarte med en læreridentitet, mens eleven med funksjonsnedsettelse tilsvarende utførte handlinger knyttet til elev-identitet. Situasjonen var preget av en asymmetrisk fordeling av kompetanse (lese-skriveferdigheter) og en asymmetrisk relasjon mellom deltakerne. De intersubjektive prosessene identifisert i hovedtemaet var knyttet til gjensidig bekreftelse av hverandres sosiale identiteter samt enighet om forståelsen av grafiske artefakter. I sidesevensene ble de situerte identitetene justert til mer jevnbyrdige posisjoner. Deltakerne behandlet hverandres innspill som uformelle bidrag i en mer lekpreget kontekst. De intersubjektive prosessene i sidesevensene var knyttet til gjensidig utveksling av affektive uttrykk, justering av identiteter til mer jevnbyrdige posisjoner samt enighet om forståelsen av diskursive artefakter. De rytmiske mønstrene danner rammer for etablering av situerte unioner, i artikkelen kalt «we who»-sekvenser. I disse sekvensene etablerte deltakerne en felles forståelse av diskursive artefakter på siden av den konvensjonelle oppfattelsen. Gjentakende rytmiske handlinger var knyttet til den situerte forståelsen av artefaktene.

Lærer/elev-identitetene var knyttet til et interaksjonsmønster (IRE-mønsteret) som de begge kjente, noe som muliggjorde en lettere tolkning og felles forståelse av ytringene som ble konstruert innenfor dette mønsteret. Da deltakerne anvendte mer jevnbyrdige identiteter ble den felles forståelsen utfordret. Intersubjektiviteten ble ivaretatt ved at deltakerne etablerte situerte unioner hvor de tok i bruk elementer som rytmikk og regulering av affektive uttrykk for å konstruere felles forståelse av diskursive artefakter.

Gjennom empiriske analyser tilfører delarbeid 1 en nyansering av diskursen om intersubjektivitet. Artikkelen illustrerer hvordan ikke-språklige elementer som rytme, gjentakelser og affektive uttrykk innvirker i intersubjektive prosesser. Artikkelen beskriver videre hvordan kjente script, som IRE-formatet, kan muliggjøre en lettere tolkning og felles forståelse av ytringer som ikke er fullt artikulert eller som ikke oppfattes i sin helhet grunnet sansetap. Artikkelen bidrar til å synliggjøre den interaksjonelle kompetansen til barn både med og uten sammensatte vansker.

Delarbeid 2

Artikkelen har tittelen *Gjennom samhandlingsformater dannes betingelser for deltakelse: om interaksjon mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse* og belyser samhandling mellom barn som på grunn av ulike funksjonsevner har ulike betingelser for deltakelse i kommunikativ samhandling. Formålet med studien var å synliggjøre deltakelsesfremmende aspekter ved samhandlingen mellom barn med og uten nedsatt

hørsel i kombinasjon med utviklingshemning. Artikkelen problemstilling er knyttet til karakteristiske trekk ved spontant oppstått interaksjon mellom barn med ulike forutsetninger for kommunikasjon. Problemstillingen er belyst med eksempler på hvordan barna skaper deltakelsesbetingelser ved å konstruere samhandlingsformat som bygger på felles barnekulturell kompetanse. Samhandlingsformatene har en narrativ struktur, hvori en spenningsutløser utgjør et sentralt element.

Utvalget, bestående av barn mellom 3 og 8 år, er observert i barnehager og skoler. Utvalget ble rekruttert fra barnehager og skoler som mottok rådgivningstjenester fra Signo kompetansesenter. Videoopptak av situasjoner inneholdende samhandlinger mellom barna er transkribert og analysert etter konvensjoner fra interaksjonsanalyse. Ved valg av episoder for nærmere analyse ble det lagt vekt på forekomst av kontakt og samhandling over noe tid, det vil si over mer enn et par ytringer, samt at episodene viste positive affektive uttrykk og meningsforhandlinger.

Artikkelen beskriver hvordan barna i fellesskap konstruerer ulike samhandlingsformat (Bruner, 1983), det vil si måter å samhandle på. Tre eksempler på samhandlingsformat er analysert og forklart. Formatene er karakterisert av en narrativ struktur, bestående av et forløpende og et etterfølgende tema. De fleste formatene inneholder også en spenningsutløser. Det er knyttet bestemte roller til formatene. Disse elementene utgjør formatenes grunnstruktur. Innenfor grunnstrukturen finnes variasjoner, både i form av handlinger og i form av hvem som utfører de ulike handlingene.

Det er klare trekk av kulturelle elementer i de observerte samhandlingsformatene. Grunnstrukturen i formatene er kulturelt overført enten i voksen-barn eller i barn-barn relasjoner. Temaet i to av formatene har klare historisk-kulturelle trekk, da handlingene er gjenkjennelige for lekehandling barn i vår del av verden har utført i generasjoner. De to formatene er kalt *klosselek* og *dytte/dra og skli sammen*. Både klosseleken og leken i sklia har konvensjonelle mål, henholdsvis det å rase ned et tårn bygd av klosser, og det å skli ned ei sklie. I det tredje formatet, i artikkelen kalt *rapping*, var temaet av nyere dato. Imidlertid er temaet godt kjent blant de som har vokst opp på 2000-tallet. Aktiviteten besto i at den ene deltakeren inntok en rolle som rapper. Denne leken har ikke et like tydelig konvensjonelt mål som klosselek og skli-lek. I løpet av interaksjonene ble formatene gjentatt flere ganger. Hvert enkelt format med sine variasjoner fant sted i en bestemt kontekst med bestemte deltakere. De kan derfor sies å være situerte ritualer med gjenkjennelige, kulturelt overførte karakteristika.

Deltakerne byttet på å ta de ulike rollene knyttet til formatene. Gjensidighet i samhandlingsformatene viste seg i rollebyttene og ved gjensidig regulering av affektive uttrykk. Gjensidigheten gir klare indikasjoner på forekomst av intersubjektive prosesser i interaksjonene.

Analysen av samhandlingene viser at materielle artefakter fikk symbolsk og semiotisk verdi. Bruk av diskursive artefakter som gester, tegn og tale bar preg av at barna

tilpasset sine ytringer til den språklige kompetansen som de andre barna viste. På den måten la barna til rette betingelsene for deltakelse i interaksjonen. Formatenes grunnstruktur fungerte som et stillas for samhandlingen, hvori barna kunne tilføre spontant oppståtte variasjoner som bidro til å opprettholde og videreutvikle aktiviteten. En felles barnekulturell kompetanse ble anvendt i samkonstruksjon av kontekstuell betingede samhandlingsrom med deltakelsesmuligheter for et mangfold av kommunikative ressurser.

I likhet med delarbeid 1 bidrar også delarbeid 2 til forskingsfeltet med å synliggjøre barnas kompetanse til samhandling i relasjoner hvor betingelsene for å oppfatte og forstå hverandres ytringer og handlinger er ulikt fordelt. Ved å belyse og forklare barn-barn interaksjoner medvirker delarbeidet til at hendelsesforløp i interaksjonen blir eksplisitt. Når det er mulig å forstå hvordan barn skaper vilkår for deltakelse i barnefellesskapet for hverandre, er det også mulig å legge til rette for at lignende hendelsesforløp kan skje igjen. Artikkelen har dermed implikasjoner for den pedagogiske praksisen i barnehager og skoler.

Delarbeid 3

Artikkelen med tittelen *Thinking in Opposites or in Unities? Inclusive Education and Dialogism* har som formål å utforske hvorvidt dialogismen kan fungere som en ressurs i konstruksjonen av inkluderende opplæring. Analysen er begrunnet i de etiske implikasjonene som er innbakt i den dikotomiske tenkningen som betrakter ordinær- og spesialundervisning som motsetninger. Artikkelen inneholder empiriske eksempler på hvordan dialogisk forståelse av inkludering kan anvendes i analyse av interaksjoner mellom barn.

Artikkelen starter med å drøfte underliggende aspekter som medvirker til segregert organisering av spesialundervisningen. Argumentasjonen bygger i hovedsak på Slee (2011) og Veck (2014). I sin kritikk av segregert undervisning peker Slee på hvordan diskursen om ordinær- og spesialundervisning påvirker betingelser for inkludering. Veck belyser hvordan det han kaller «educated hope» kan berede grunnen for å betrakte barn med store behov for tilrettelegging som «Not-Yet-Participating», i stedet for det mer lukkede og definitive «Not-Participating». Ved å bringe inn dialogisk teori om inkludering belyser artikkelen hvordan argumentene til Slee og Veck kan forstås. For å forstå implikasjonen av en konstruerende diskurs drøfter artikkelen hvordan dikotomier dannes ut fra en teori utarbeidet av Govier (2007). Govier presenterer en logisk rekke fra det å gjenkjenne ulikheter, via dannelse av kategorier basert på sammenligninger, til kategorier som er gjensidig utelukkende. Kategoriseringer basert på eksklusive, altomfattende disjunksjoner utgjør dikotomiske rammeverk, som i artikkelen også kalles dualismer. Når vi hevder at verden (eller det vi søker å beskrive) består av to, og kun to,

deler og at det som hører til i den ene delen ikke samtidig kan høre til i den andre, har vi konstruert en dikotomi.

Teksten gjør videre rede for hvordan dikotomisk tenkning er utbredt, hvordan inndeling av begreper i binære motsatser (som varmt/kaldt, rik/fattig) ser ut til å falle naturlig, og hvordan dikotomier kan være falske. Dikotomisk tenkning kan ha etiske konsekvenser, særlig når falske dikotomier behandles som var de sanne. Den mest åpenbare risikoen er at vi unnlater å vurdere andre alternativer til dikotomiene. En annen risiko er at vi utvikler meta-dikotomier som innebærer en (sannhets)vurdering av dikotomien: hvis det er ene alternativet er galt, må det andre være riktig. Det betyr ikke at binær tenkning i alle tilfeller må unngås. Imidlertid bør etiske konsekvenser alltid ligge til grunn ved oppbygging av binær argumentasjon.

En av konsekvensene ved segregert undervisning er at den begrenser variasjonen i hvilke typer interaksjoner barna kan inngå i. For elevene – både de som mottar ordinær undervisning, og de som mottar spesialundervisning – vil intersubjektive erfaringer med et bredt utvalg av ulike medelever ha innvirkning på hvilke typer identiteter barna tar. Dynamikken i den dialogiske relasjonsforståelsen åpner for en pedagogisk praksis der ulike undervisningsmetoder anvendes overfor ulike opplæringsbehov. En dialogisk forståelse av funksjonshemninger innebærer at elevens opplæringsbehov kan endre seg i ulike kontekster samt over tid.

Gjennom en analyse av binær og dikotomisk tenkning i ulike sammenhenger, samt ved å holde teori om inkludering i relasjon til pedagogisk praksis og utdanningspolitiske retningslinjer tilfører delarbeid 3 en alternativ erkjennelsesteoretisk tilnærming til inkluderende opplæring.

Drøfting: Sammenfatning og sammenholding av delarbeidene

De tre delarbeidene utgjør to empiriske artikler og en artikkel som hovedsakelig er teoretisk orientert. Dialogiske teorier utgjør det epistemologiske rammeverket i de to empiriske artiklene. Teorier om intersubjektivitet er anvendt i begge delarbeidene for å forklare de observerte interaksjonene. Det tredje delarbeidet kritiserer dikotomisk tenkning innenfor pedagogisk praksis og opplæringspolitiske retningslinjer. I tillegg tjener delarbeid 3 som et forsøk på å finne et alternativt rammeverk for tenkning omkring organisering av spesialpedagogiske tilbud, som nevnt i innledningskapitlet, som en motvekt til den dikotomiske tenkningen om skillet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring. Et dialogisk perspektiv innebærer at spesial- og ordinær undervisning ikke står i dualistisk forhold til hverandre, men snarere anses som dimensjoner av opplæringen som forutsetter hverandre.

Intersubjektive prosesser

En rød tråd gjennom de tre delarbeidene er teorier om intersubjektivitet. Den røde tråden henger sammen med undersøkelsens overordnede problemstilling, som er formulert slik: *Hvordan skaper intersubjektive prosesser muligheter for deltakelse i interaksjoner mellom barn med og uten nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning?* Intersubjektive prosesser er sentrale for individets tilegnelse av språk (Tomasello, 1988; Tomasello & Farrar, 1986) og senere anvendelse av språket, og understreker at språktilegnelse og -bruk ikke er en individuell prosess, men snarere et resultat av interpersonlige meningsdanninger (Linell, 2009, 2011). Intersubjektivitet er et begrep som er anvendt innenfor flere fagområder. Delarbeid 1 gir en redegjørelse for hvordan begrepet oppfattes innenfor dialogiske teorier og henvender seg til et fagmiljø som er opptatt av mellommenneskelig interaksjon og kommunikasjon. Artikkelen anvender samtaleanalyse og retter seg dermed inn mot den samtaleanalytiske tradisjonens forståelse av intersubjektivitet. Denne forståelsen omfatter å oppnå en enighet om en definisjon av et objekt (Mori & Hayashi, 2006), eller betydningen av ord og ytringer (Heritage & Clayman, 2010). Imidlertid tar Schegloff (1992) til orde for at intersubjektivitet må forstås som noe mer enn enighet om betydningen av ord, da intersubjektivitet inneholder en potensiell *konvergens* mellom den som forestår en handling eller ytring og den som opplever eller lytter, slik at begge blir medansvarlig for tillegget til interaksjonen. Schegloffs forståelse av intersubjektivitet nærmer seg den forståelsen vi finner innenfor dialogismen.

Innenfor dialogiske teorier assosieres intersubjektivitet med en umiddelbar opplevelse av å være i kontakt, å være i kommunikasjon med andre (Stern, 2003; Trevarthen, 1998). Indikasjoner på intersubjektivitet som kan observeres hos små barn er gjensidig regulering av emosjonelle uttrykk og felles oppmerksomhet (Bråten, 1998). Slik Rommetveit (1979) anvender begrepet omfatter intersubjektivitet en felles forståelse av blant annet kontekstuelle forhold, samt dialogisitet (Rommetveit, 2004), som er en evne til å oppfatte, konstruere og kommunisere om sosial realitet som angår en annen person (the Alter) (Marková, 2003b). Delarbeid 1 viser hvordan intersubjektivitet blir opprettholdt i en samtale under vanskelige betingelser. Deltakerne har vansker med å oppfatte og forstå hverandre, men klarer likevel å skape et intersubjektivt møterom der de etablerer et kommunikativt samspill. De vanskelige betingelsene medfører at de intersubjektive prosessene blir tydelige for utenforstående, fordi deltakerne må gjøre den ellers implisitte prosessen eksplisitt for hverandre. Artikkelen gir ved hjelp av dialogiske teorier og empiriske analyser innspill til en utvidet forståelse av begrepet intersubjektivitet.

Delarbeidene beskriver hvordan de observerte barna samkonstruerer situerte ritualer som danner rammer for interaksjonen. I delarbeid 1 er disse ritualene kalt rytmiske mønstre. I delarbeid 2 er ritualene kalt samhandlingsformat. Felles for ritualene er at de etableres ut fra kontekstuelle forhold: på bakgrunn av artefakter (skrevne ord eller lekemateriale) som foreligger i situasjonen etableres en måte å samhandle på. Selv om

selve ritualet med alle detaljer fremstår som nytt for de involverte personene er ritualets grunnstruktur, og noen ganger også tema, overført gjennom barnekulturen. Artefaktene får en symbolsk verdi i det øyeblikket de tas opp som en bestanddel i ritualet. I tillegg til å være en byggekloss som kan inngå i et tårn, blir klossen et element i et samhandlingsformat. I tillegg til å være et ord i ei bok, får ordet ny mening som rytmebærende i et nytt samhandlingsmønster. Klossen og ordet spiller hovedrollen i script som kan gjentas og refereres til ut over den aktuelle situasjonen. På den måten skaper ritualene en ny kontekst. Innenfor den nye konteksten dannes rom for kreativitet i form av rollebytter og temamessige variasjoner. Intersubjektive prosesser er virksomme i etableringen av ritualene, samtidig som at ritualene i seg selv fremmer intersubjektivitet. Slik rommer de situerte ritualene en dobbel dialogisitet (Linell, 2009).

Dualistisk vs. dialogisk forståelse

Et vesentlig argument i delarbeid 3 er at forekomst av dikotomisk tenkning i pedagogisk praksis er til hinder for inkluderende opplæring. Artikkelen anvender Goviers (2007) teori om hvordan dikotomisk tenkning utvikler seg fra sammenligninger til dualistiske rammeverk. Hensikten med denne fremstillingen er å belyse at sammenligninger av konseptuelle begrep (eller sammenligninger generelt, av hva som helst, ifølge Govier) ikke trenger å ende i et dikotomisk rammeverk, dersom den binære tenkningen bremses på et tidlig tidspunkt.

Flere dualistiske tradisjoner har gitt – og gir fortsatt – verdifulle innsikter i den pedagogiske praksisen og i det pedagogiske forskningsfeltet. Robinson (2012) diskuterer interaksjonismen⁶ som en sentral dualistisk tradisjon. Interaksjonismen vektlegger at kropp og sjel – eller mentale og fysiske tilstander – har en årsaksmessig innflytelse på hverandre, i følgende logikk: «For X to be a cause of Y, X must contribute something to Y» (Robinson, 2012, s. 17). Overført til diskusjonen om ordinær og spesialundervisning vil et interaksjonistisk argument være at ordinær undervisning tilfører noe (av kausal karakter) til spesialundervisning – og motsatt. Den dualistiske forståelsen kommer til syne i tenking om relasjonen mellom individ og samfunn, som for eksempel hos Goffman (1963). Det dualistiske forholdet mellom individ og samfunn gir rom for forklaringer av hvordan samfunnets stigmatiserende handlinger påvirker individets identitet. Goffman drøfter ambivalensen som kan oppstå når en person med funksjonsnedsettelse på den ene siden oppfatter seg som en del av storsamfunnet, med de stigmatiserende holdningene dette representerer, og på den andre siden søker relasjoner med «his own kind» (Goffman, 1963, s. 113). Goffmans argumentasjon legger til grunn at selve funksjonsnedsettelsen (representert både ved en biologisk tilstand og ved samfunnets

⁶ Interaksjonisme er i noen sammenhenger oppfattet som dialogisk. Linell (2009) hevder at dette synet bygger på en misforståelse. Et vesentlig argument i denne sammenhengen ligger i synet på hvorvidt dialogen innebærer en streben etter perfekt kommunikasjon – noe dialogismen bestrider. Se Linell (2009, kapittel 20) for en diskusjon om hva som skiller (ekstrem) interaksjonisme fra dialogisme.

stigmatiserende identifisering) begrunner individets (og samfunnets) inndeling av «own kind». Det er for eksempel ikke felles interesser i kunst, sport eller politikk som definerer hvem som er individets «own kind» dersom individet har en funksjonsnedsettelse, men snarere hvem som har en tilsvarende funksjonsnedsettelse. Goffmans teori tjener her som et eksempel på hvordan en dualistisk orientert teori om individ og samfunn ser egenskaper ved individet som *påvirkelige* av samfunnet, men ikke som *konstruert* i samfunnet.

Bubers (1947) dialogiske forståelse av inkludering vektlegger nettopp opplevelsen av å ha noe felles uten at det som er felles nødvendigvis er en karakteristikk ved individet. Det som er felles kan for eksempel være knyttet til identitet som utøver av en rolle eller en profesjon. Han understreker at inkludering beriker og forstørrelser relasjonen gjennom partenes forsøk på å oppleve verden fra den andres perspektiv. Samtalen som er gjengitt i delarbeid 1 viser eksempler på hvordan samtalepartene søkte å konstruere felles forståelsesrom (i artikkelen kalt «we-whos»). Den dialogiske analysen viser hvordan jentene gjennom en ukonvensjonell behandling av konvensjonelle artefakter konstruerte et lokalt fellesskap inneholdende flere kjennetegn på intersubjektive prosesser. Analysen av situerte identiteter i relasjonen indikerer at de to jentene inntok henholdsvis lærer- og elevrollen, men at de observerbare identitetsmerkene i sidetemaene, og da i særlig grad de jeg har kalt «we-whos» tilkjenner mer jevnbyrdige identiteter. Innenfor en interaksjonistisk forståelse vil dynamikken i de situerte identitetene kunne forklares med en overføring av storsamfunnets (representert ved skolen) roller til hver av partene, altså til individet. Relasjonen de to jentene konstruerte ble basert på roller med tilhørende normsett og handlinger kjent fra en felles kunnskap om roller i skolen. Den samme relasjonen kan ut fra Bubers (1947) teori forstås som eksempler på inkludering. Buber drøftet inkludering som en mellommenneskelig prosess – han brukte sågar lærer-elevrelasjonen som utgangspunkt for sin forklaring om inkludering. Ut fra en dialogisk forståelse av inkludering kan de intersubjektive prosessene i «we-who»-relasjonene forklares som situasjoner hvor partene erfarte verden ut fra eget og den andres perspektiv. En slik empatisk erfaring involverer, ifølge Buber, en bevegelse fra separasjon og dominans, mot inkludering. En dialogisk analyse muliggjør i eksempelet om jentenes relasjon en synliggjøring av hvordan begge jentene – den ene med flere funksjonsnedsettelse, den andre uten – tok i bruk sin kompetanse for å inkludere partneren i relasjonen.

Vilkår for deltakelse i situerte ritualer

Delarbeidene har på hver sin måte belyst og gitt innspill til undersøkelsens overordnede problemstilling, som omhandler hvordan intersubjektive prosesser skaper muligheter for deltakelse i interaksjon og kommunikasjon under vanskelige betingelser. I et mye sitert avsnitt gir Bakhtin (1981) uttrykk for en dialogisk forståelse av vokabularet som anvendes i både tenkning og tale:

The word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. Prior to this moment of appropriation, the word does not exist in a neutral and impersonal language (it is not, after all, out of a dictionary that the speaker gets his words!), but rather it exists in other people's mouths, in other people's contexts, serving other people's intentions: it is from there that one must take the word, and make it one's own (Bakhtin, 1981, s. 293-294).

Bakhtin hevder her at ordet er halvt noen andres, i betydningen at ordet er uttalt tidligere. Det språklige ordet eksisterer ikke i et nøytralt og upersonlig språk, men er snarere til stede i andre personers ytringer og kontekster, hvor det tjener andres intensjoner, og det er herfra enhver må hente ordet og gjøre det til sitt. Bakhtin berører her en av årsakene til at samtalepartnere forstår hverandre, og hans refleksjon har en klar parallell i foreliggende avhandlings eksempler på interaksjoner som ikke har det språklige ordet som det bærende, eller dominerende, element. De empiriske eksemplene i delarbeidene viser hvordan deltakerne i interaksjonen trekker veksler på en felles barnekultur under samkonstruksjon av situerte ritualer. I en lett omskriving av Bakhtin kan vi si at leken, eller ritualet, er halvt noen andres. Elementene i leken har vært lekt før, av andre, i andres kontekster, og med andres intensjoner, og det er herfra deltakerne i de situerte ritualene henter elementene og gjør de til sine.

Etablering av situerte ritualer har den åpenbare fordelen at deltakerne kjenner forløpet i samhandlingen ved gjentakelser. Ritualene letter mulighetene for å oppfatte og forstå hverandres intensjoner. Selv om interaksjonene er nye både i innhold og organisering bygger de på hendelser som har skjedd tidligere. Dette medfører videre at de diskursive artefaktene lettere oppfattes og forstås, fordi ritualene danner konteksten artefaktene skal forstås i. Den dialogiske strukturen med bestemte rekkefølger for enkelthandlingene fremmer initiativ og deltakelse for de involverte deltakerne. Svake signaler og utydelig artikulerte språklige handlinger blir lettere oppfattet og forstått i en sammenheng hvor deltakerne har en felles forventning til forløpet i interaksjonen. På denne måten er ritualene deltakelsesfremmende i barnefellesskapet.

Analysene i foreliggende undersøkelse er foretatt ut fra et dialogisk perspektiv. Dialogiske teorier anser at kommunikasjon blir konstruert av deltakerne i fellesskap, og at deltakerne er i aktive i å konstituere virkeligheten i språklige kategorier (Linell, 2009). Selv om én av partene legger mer arbeid i å konstruere samtalen, påvirker begge (eller alle) deltakerne samtalsens retning og innhold. Foreliggende undersøkelse viser hvordan barn med ulike kommunikative og kognitive ressurser bygger opp måter å være sammen på som ivaretar en opplevelse av fellesskap. De intersubjektive prosessene muliggjør deltakelse i barnefellesskapet for alle involverte. De observerte barna tar i bruk et mangfold av diskursive artefakter, som gester, blikk, kroppslig orientering, tegn og tale. Bruk av flere språklige modaliteter samtidig indikerer at *normen* (Norwich, 2008) ikke er basert på verken majoritetens (talespråkbrukere) eller minoritetens (tegnspråkbrukere) premisser, men at normen er å være deltaker i kommunikativ samhandling. Barna iverksetter de tiltakene som muliggjør deltakelse for alle.

Implikasjoner av undersøkelsen

Delarbeidene løfter fram og synliggjør deltakelsesfremmende aspekter i barn-barn samhandling under krevende betingelser. Delarbeidene viser at barnefellesskapet kan være inkluderende og støttende for barn med sammensatte behov, der sansevansker inngår. Undersøkelsen har fokusert på situasjoner der samspill og kommunikasjon så ut til å bli, eller allerede være blitt, etablert. Undersøkelsen sier ingenting om frekvensen av lignende situasjoner. Vi vet derfor ikke om undersøkelsen gir et representativt inntrykk av samhandlingen mellom barn i opplæringskontekster. Andre studier har vist at barn kan stenge ute andre barn fra leken når de føler at leken blir truet (Ruud, 2010), for å beskytte en venns relasjon (Greve, 2007) eller når sosiale påbudsregler blir brutt (Ytterhus, 2002). Fokusbarna i foreliggende undersøkelse kan ha erfaringer med å bli ekskludert fra andres lek. Beskrivelser av eksklusjon og brudd i samspillet har falt utenfor denne undersøkelsens formål. Jeg har ønsket å synliggjøre og forklare hva som skjer når samspillet fungerer godt, i betydningen inkluderende. I likhet med studien til Dolva et al. (2010) viser foreliggende prosjekt interaksjoner med like eller likeverdige betingelser, der barna samhandlet på like vilkår og barnas kompetanser og ressurser var tilstrekkelige for å delta. Undersøkelsen viser også interaksjoner med ulike betingelser, der barna uten funksjonsnedsettelse modifiserte aspekter ved samhandlingen for at barn med funksjonsnedsettelse kunne delta. Begge typer interaksjoner inneholdt deltakelsesfremmende aspekter. Foreliggende undersøkelse belyser med andre ord hvordan barn skaper vilkår for hverandres deltakelse og læring. Implikasjoner av undersøkelsen går i retning av organisatoriske og spesialpedagogiske tilrettelegginger for at barn med sansevansker og sammensatte behov kan delta i barnefellesskapet.

Intensjonen om en inkluderende opplæring har vært retningsgivende for utforming av opplæringslov og skolepolitiske føringer i Norge de siste tiårene. I et dialogisk perspektiv handler inkludering om å konstruere fellesskap. Episoder med avvisning og eksklusjon fra fellesskapet (Greve, 2007; Ruud, 2010; Ytterhus, 2002, 2012) tyder på at inkluderingsprosesser kan ha utfordringer. Videre peker flere på en økende tendens til segregerende tiltak i opplæringsmiljø som gir tilbud til barn med behov for spesialundervisning (se for eksempel Haug, 2011). Den pedagogiske praksisen ser med andre ord ikke ut til å imøtekomme intensjonen om inkluderende opplæring i full grad. I lys av foreliggende undersøkelses ambisjon om å utforske hvordan dialogismen kan fungere som en ressurs i konstruksjonen av inkluderende opplæring er det betimelig å stille spørsmålet om i hvilken grad gir dialogismen gir et godt alternativ til å håndtere denne kompleksiteten i praksis. Dialogismen er ikke en metode, men en erkjennelsesteori. Hvordan kan en erkjennelsesteori være en ressurs i pedagogisk praksis? Delarbeid 3 drøfter hvordan dikotomisk tenkning som setter spesial- og ordinær undervisning opp mot hverandre som motsetninger underbygger en segregerende pedagogisk praksis. Dialogismen anser spesial- og ordinær undervisning som komplementære og gjensidig avhengige. Ifølge dialogismen tilegner mennesker seg

kunnskap først og fremst i og gjennom relasjoner med andre. Den kompletterende ideen som dialogismen representerer peker i retning av opplæringsarenaer som vektlegger mangfold, både i undervisningsmetoder og i elevgruppen, samt at grensene mellom spesial- og ordinær undervisning reduseres.

En organisering av elever som ivaretar at barn med behov for spesialundervisning har tilgang til barn uten tilsvarende behov i opplærings- og fritid gir ingen garanti for at elevene inkluderer hverandre i samspill og kommunikasjon. Barn med omfattende behov for spesialpedagogiske tiltak har ofte behov for tett oppfølging av voksne. Voksne kan gi verdifull opplæring til elevene i å opptre inkluderende, men ved å opptre tett på elever med behov for spesialpedagogiske tiltak, kan voksne fungere som en barriere til samhandling med medelever (Dolva, Gustavsson, Borell, & Hemmingsson, 2011). Dette representerer en utfordring ved inkluderende opplæring. En dialogisk epistemologi har ingen direkte forebyggende effekt på de barrierer Dolva og kolleger peker på.

Dialogismens fremmede bidrag til inkludering kommer til syne ved dialogisk analyse av interaksjoner. I de tre delarbeidene i foreliggende undersøkelse er det anvendt dialogisk analyse av barn – barn-interaksjoner. Ved næranalyser av samhandlinger blir selv subtile bidrag til meningsdanninger tydeliggjort. På den måten medvirker dialogisk analyse til å synliggjøre og løfte fram hvordan barn med og uten behov for spesialpedagogiske tiltak legger til rette for hverandres deltakelse i barnefelleskapet. De tre delarbeidene gir til sammen et forskningsbasert bidrag til en økt forståelse av hvordan opplæringspraksiser kan fremme inkludering.

Undersøkelsen beskriver episoder med barn-barn samhandling, hvor voksen tilstedeværelse var begrenset til å være tilskuer på en viss avstand og å gripe inn i situasjonen når den voksne mente det var nødvendig. Da jeg møtte personalet ved opplæringsstedene la jeg vekt på at jeg ikke forventet bestemte tiltak eller arrangementer i forbindelse med observasjonene. Jeg la vekt på at jeg ønsket å se «en vanlig dag». Jeg understreket også at jeg var opptatt av barn-barn samhandling, og at voksnes interaksjoner med barna ikke var i fokus i min undersøkelse. Mine understrekinger førte til at personalet inntok en mer tilbaketrukket posisjon enn de vanligvis gjorde. I ettertid kommenterte personalet sin noe annerledes posisjon overfor meg, og uttrykte at de ved å innta en mer passiv rolle fikk øye på barn-barn samhandling de ikke tidligere hadde observert. Fra min tidligere erfaring som ansatt i skolen og som rådgiver i skole og barnehage kjenner jeg igjen ønsket om å være aktiv i samvær med barna, om å «fortjene lønna». Assistenter og spesialpedagoger som er ansatt med begrunnelse i behovene til ett bestemt barn følger ofte dette barnet tett, for å kunne bistå barnet ved behov. Et tilsvarende mønster er vist hos Dolva og kolleger (2011). En tilbaketrukket rolle er av mange ikke anerkjent som forenlig med god utøvelse av profesjonen, det være seg som pedagog eller assistent. De ansatte som delte sine refleksjoner om fysisk nær tilstedeværelse av voksne med meg, ga uttrykk for at de etter mitt besøk skulle endre sine vaner. De innså betydningen av at den ansatte skaper rom for barnefelleskap uten intervensjon av voksne. Undersøkelsen har med andre ord allerede fått betydning for praksis ved de besøkte opplæringsstedene.

I flere av utdragene i delarbeidene ser vi at barn uten hørselsnedsettelse anvender tegnbasert kommunikasjon i sine henvendelser til fokusbarna, også om fokusbarnet selv ikke brukte tegn i situasjonen. I mine observasjoner så jeg oftere at barn *uten* hørselsnedsettelse brukte tegn, enn at barna *med* hørselsnedsettelse brukte tegn. Miljøets bruk av tegn og støttende kommunikasjon var i disse tilfellene begrunnet i å optimalisere de hørselshemmede barnas muligheter til språkoppfattelse. I sin studie av kommunikasjon der noen av deltakerne bruker tegn understreker Anderson (2002) betydningen av at alle kommunikasjonsdeltakerne, enten det er voksne eller barn, oppfatter, forstår og kan anvende en felles kommunikasjonskode. Undervisning av tegn til samtlige barn i avdelingen eller klassen kan føre til at barn uten hørselsnedsettelse opplever seg mer kompetente i kommunikasjon med barn som bruker en tegnbasert kommunikasjonsform. Dette kan igjen øke mulighetene for at barna opplever hverandre som aktuelle lekepartnere.

I egenskap av spesialpedagogisk rådgiver har jeg gjennom flere år besøkt barnehager og skoler som gir tilbud til barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse. Mitt inntrykk fra denne praksisen er at barn med flere funksjonsnedsettelse har et tett program bestående av spesialpedagogiske opplegg som de andre barna ikke tar del i. Det kan være fysisk trening, lyttetrening, enetimer med spesialpedagog og skjermet tid til hvile. Tiltakene er begrunnet i barnas behov, ofte ut fra en kompensatorisk ideologi. Imidlertid vil mye tid borte fra barnefellesskapet redusere mulighetene for inkludering og barn-barn samhandling, og dermed også for deltakelse og læring i barnekulturen. I tillegg til strukturerte situasjoner med tilrettelagt opplæring ledet av voksne bør det spesialpedagogiske opplæringstilbudet sikre rikelig anledning til samhandling mellom barn uten nær tilstedeværelse av voksne.

Konklusjon

Denne avhandlingen setter fokus på deltakelse i barnefellesskap som omfatter barn med ulike forutsetninger for kommunikasjon. Undersøkelsens hovedfunn er at barn samkonstruerer rytmiske mønstre som fungerer støttende for den intersubjektive prosessen. Ved å inngå i samhandlingsformater som er kulturelt overført skaper barna muligheter for deltakelse i kommunikative interaksjoner. En av betingelsene for deltakelse er at barna er til stede på samme arena, i en inkluderende opplæringskontekst. En dialogisk erkjennelsesfilosofi kan fremme betingelsene for inkluderende opplæring.

Undersøkelsen gir innsikt i interaksjoner mellom barn med og uten sammensatte vansker, der hørselsnedsettelse inngår. Lignende interaksjoner er lite beskrevet i eksisterende forskningslitteratur. Avhandlingen representerer i så måte ny kunnskap i det spesialpedagogiske forskningsfeltet. Imidlertid viser undersøkelsen kun til øyeblikksobservasjoner, og sier lite om hvorvidt relasjonene varer over tid. Fremtidige

studier bør inkludere et fokus på selve relasjonen mellom barn i denne målgruppen i et lengre tidsperspektiv.

I valget av dialogiske teorier som det epistemologiske grunnlaget i undersøkelsen ligger det muligheter i form av en forklaringsmodell for interpersonlig samhandling samt et rammeverk for å beskrive dynamikken i sosiale relasjoner. Begrensningen ligger i at dialogismen ikke tilbyr forklaringer på individuelle kognitive prosesser. Den metodiske tilnærmingen muliggjør analyser av naturlig forekommende interaksjoner mellom barn. Disse interaksjonene er situerte og kontekstuellet betinget. Begrensningen i metoden ligger i at analyseenheter ikke kan rekonstrueres for analyse i senere studier. En begrensning ved undersøkelsen som helhet er at analysene beskriver utvalgte situasjoner med muliggjørende potensialer, i den forstand at kriteriene for valg av episoder for næranalyser har ekskludert episoder med avvising, alene-lek og konflikter mellom barna. Studiens funn må sees i lys av denne begrensningen. Det innebærer at de beskrevne episodene ikke må oppfattes som et uttømmende bilde av det sosiale samspillet mellom barn. Undersøkelsens styrke ligger i beskrivelsen av muliggjørende situasjoner. Heri ligger mulighetene for å reprodusere inkluderende samhandling mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse. Økt kunnskap om hvordan barn løser utfordringer knyttet til ulike vilkår for kommunikasjon kan øke mulighetene for en inkluderende pedagogisk praksis.

REFERANSER

- Ainscow, Mel, & Miles, Susie. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *PROSPECTS*, 38(1), 15-34. doi: 10.1007/s11125-008-9055-0
- Alderson, Priscilla, & Morrow, Virginia. (2011). *The ethics of research with children and young people* (2 utg.). London: SAGE.
- Alvesson, Mats, & Sköldbberg, Kaj. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, Torgeir. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. (doktorgradsavhandling), Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Anderson, Lotta. (2002). *Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan*. (doktorgradsavhandling), Malmö högskola.
- Andresen, Ragnhild. (2013). Visions of what inclusive education can be – With emphasis on kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 392-406. doi: 10.1080/1350293X.2013.814359
- Antaki, Charles. (2011). Six Kinds of Applied Conversation Analysis. I Charles Antaki (Red.), *Applied Conversation Analysis: Intervention and Change in Institutional Talk* (s. 1-14). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Antaki, Charles, & Widdicombe, Sue (Red.). (1998). *Identities in Talk*. London: SAGE.
- Antia, Shirin D, Kreimeyer, Kathryn H, Metz, Kelly K, & Spolsky, Sonya. (2011). Peer Interactions of Deaf and Hard-of-Hearing Children. I Marc Marschark & Patricia Elizabeth Spencer (Red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (2 utg., Vol. 1, s. 173-187). Oxford: Oxford University Press.
- Antia, Shirin D., Stinson, Michael S., & Gaustad, Martha Gonter. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214-229. doi: 10.1093/deafed/7.3.214
- Arnesen, Anne-Lise (Red.). (2012). *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnold, Lynnette. (2012). Dialogic Embodied Action: Using Gesture to Organize Sequence and Participation in Instructional Interaction. *Research on Language & Social Interaction*, 45(3), 269-296. doi: 10.1080/08351813.2012.699256
- Backe-Hansen, Elisabeth. (2009, 1.9.2011). Barn. Lastet ned 14.11.2011, fra www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/
- Bakhtin, Mikhail. (1981). *The dialogic imagination: Four essays (trans. & edited by C. Emerson & M. Holquist)*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail. (1991). *Det dialogiska ordet*. Gråbo: Anthropos.
- Bakhtin, Mikhail. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste A/S.

- Bakhtin, Mikhail, & Medvedev, P N. (1928). The Formal Method in Literary Scholarship. I Pam Morris (Red.), *The Bakhtin Reader: Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov* (s. 123-134). London: Arnold.
- Barab, Sasha A, Hay, Kenneth E., & Yamagata-Lynch, Lisa C. (2001). Constructing Networks of Action-Relevant Episodes: An In Situ Research Methodology. *The Journal of the Learning Sciences*, 10(1&2), 63-112.
- Bat-Chava, Yael, & Deignan, Elizabeth. (2001). Peer relationships of children with cochlear implants. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 6(3), 186-199. doi: 10.1093/deafed/6.3.186
- Batten, Georgina, Oakes, Peter M, & Alexander, Tim. (2014). Factors Associated With Social Interactions Between Deaf Children and Their Hearing Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 285-302. doi: 10.1093/deafed/ent052
- Beer, Jessica, Harris, Michael S., Kronenberger, William G., Holt, Rachael Frush, & Pisoni, David B. (2012). Auditory skills, language development, and adaptive behavior of children with cochlear implants and additional disabilities. *International Journal of Audiology*, 51(6), 491-498.
- Befring, Edvard. (2007). *Forskingmetode med etikk og statistikk* (2 utg.). Oslo: Samlaget.
- Bottcher, Louise. (2012). Culture and the Learning and Cognitive Development of Children with Severe Disabilities—Continuities and Discontinuities with Children without Disabilities. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 89-106. doi: 10.1080/10749039.2011.632050
- Bruner, Jerome. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, Jerome. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bråten, Stein. (1998). *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bråten, Stein. (2004). *Kommunikasjon og samspill: Fra fødsel til alderdom* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, Stein. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Buber, Martin. (1947). *Between Man and Man* (Ronald Gregor-Smith, Overs.). London: Routledge.
- Buber, Martin. (1958). *I and Thou* Hentet fra <http://teacherrenewal.wiki.westga.edu/file/view/I+and+Thou+1958.pdf>
- Buber, Martin. (1992). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.
- Clarke, Michael, & Wilkinson, Ray. (2009). The collaborative construction of non-serious episodes of interaction by non-speaking children with cerebral palsy and their peers. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23(8), 583-597. doi: doi:10.1080/02699200802491132
- Corsaro, William. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing.

- Creswell, John W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2 utg.). Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Cruz, Ivette, Vicaria, Isabel, Wang, Nae-Yuh, Niparko, John, & Quittner, Alexandra L. (2012). Language and Behavioral Outcomes in Children With Developmental Disabilities Using Cochlear Implants. *Otology & Neurotology*, 33(5), 751-760. doi: 10.1097/MAO.0b013e3182595309
- Cupples, Linda, Ching, Teresa Y. C., Crowe, Kathryn, Seeto, Mark, Leigh, Greg, Street, Laura, . . . Thomson, Jessica. (2014). Outcomes of 3-Year-Old Children With Hearing Loss and Different Types of Additional Disabilities. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(1), 20-39. doi: 10.1093/deafed/ent039
- Dammeyer, Jesper. (2012). A Longitudinal Study of Pragmatic Language Development in Three Children with Cochlear Implants. *Deafness & Education International*, 14(4), 217-232. doi: doi:10.1179/1464315412Z.00000000024
- 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.00000000030
- Daniels, Harry. (2009). Vygotsky and inclusion. I Peter Hick, Ruth Kershner & Peter T Farrell (Red.), *Psychology for Inclusive Education* (s. 24-37). London, New York: Routledge.
- Derry, Sharon J, Pea, Roy D, Barron, Brigid, Engle, Randi A, Erickson, Frederick, Goldman, Ricki, . . . Sherin, Bruce L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Descartes, René. (1998). *Discourse on Method and Meditations on First Philosophy* (Donald A. Cress, Overs. 4 utg.). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Dewey, John. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dolva, Anne-Stine. (2011). Samhandlingens kraft - barns deltakelse i en «skole for alle». *Ergoterapeuten*, 2011(3), 28-33.
- Dolva, Anne-Stine, Gustavsson, Anders, Borell, Lena, & Hemmingsson, Helena. (2011). Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 201-213. doi: 10.1080/08856257.2011.563607
- Dolva, Anne-Stine, Hemmingsson, Helena, Gustavsson, Anders, & Borell, Lena. (2010). Children with Down syndrome in mainstream schools: Peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 283-294. doi: 10.1080/08856257.2010.492941
- Edwards, Lindsey C. (2007). Children with cochlear implants and complex needs: A review of outcome research and psychological practice. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 258-268. doi: 10.1093/deafed/enm007
- Eilertsen, Lill-Johanne. (2009). Cochleaimplantat for barn med flere funksjonshemminger. I Aase Lyngvær Hansen, Ninna Garm & Ellinor Hjelmervik (Red.), *Hørsel - språk og kommunikasjon* (Vol. 70, s. 257-263). Trondheim: Møller kompetansesenter.

- Eilertsen, Lill-Johanne, Borud, Anne Beate, & Helgor, Sigurd. (2007). Lyden av kommunikasjon: Cochleaimplantat hos barn med ulike funksjonshemninger eller døvblindhet. Andebu: AKS (Andebu Kompetanse- og Skolesenter).
- Frønes, Ivar. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Førde, Reidun. (2009, 22.12.2010). Helsinkideklarasjonen. Lastet ned 14.11.2011, fra www.etikkom.no/no/FBIB/Praktisk/Lover-og-retningslinjer/Helsinkideklarasjonen
- Gardner, Rod. (2013). Conversation Analysis in the Classroom. I Jack Sidnell & Tanya Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 591-611). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Garfinkel, Harold. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Malden: Polity Press.
- Giere, Ronald N. (2007). Distributed Cognition without Distributed Knowing. *Social Epistemology*, 21(3), 313-320.
- Goffman, Erving. (1963). *Stigma*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Goodwin, Charles. (1986). Gestures as a resource for the organization of mutual orientation. *Semiotica*, 62(1-2), 29-50.
- Goodwin, Charles. (1995). Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. *Research on Language & Social Interaction*, 28(3), 233-260.
- Goodwin, Marjorie Harness, Goodwin, Charles, & Yaeger-Dror, Malcah. (2002). Multi-modality in girls' game disputes. *Journal of Pragmatics*, 34(10-11), 1621-1649. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00078-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00078-4)
- Govier, Trudy. (2007). Two is a Small Number: False Dichotomies Revisted. I Hans V Hansen, Christopher W Tindale, Ralph H Johnson & J. Anthony Blair (Red.), *Dissensus & The Search for Common Ground*, CD-ROM (s. 1-10). Windsor: Ontario Society for the Study of Argumentation.
- Greve, Anne. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Grue, Jan. (2012). Funksjonshemning som begrep og fenomen - fysiologiske eller politisk-sosiale forklaringsmekanismer? I P. K Solvang & Å Slettebø (Red.), *Rehabilitering. Individuelle prosesser, fagutvikling og samordning av tjenester* (s. 84-96). Oslo: Gyldendal akademisk.
- 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
- Hacking, Ian. (1999). *The social construction of what?* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Haug, Peder. (2011). God opplæring for alle - eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(02), 129-140.
- Hayward, Denyse V, Ritter, Kathryn, Grueber, Jane, & Howarth, Tanis. (2013). Outcomes that matter for children with severe multiple disabilities who use cochlear

- implants: The first step in an instrument development process. *Canadian Journal of Speech, Language Pathology and Audiology*, 37(1), 58-69.
- Heath, Christian, Hindmarsh, Jon, & Luff, Paul. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: Sage.
- Heikkilä, Mia, & Sahlström, Fritjof. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 24-41.
- Helsedirektoratet. (2011). Kartlegging av situasjonen til barn og unge med sanseapar. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsinki-erklæringen. (2011). WMA Declaration of Helsinki - Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. Lastet ned 14.11.2011, fra www.wma.net/en/30publications/10policies/b3/index.html
- Hepburn, Alexa, & Bolden, Galina B. (2013). The Conversation Analytic Approach to Transcription. I Jack Sidnell & Tanya Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 57-76). Chichester: Wiley- Blackwell.
- Heritage, John, & Clayman, Steven. (2010). *Talk in Action*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Hill, Malcolm. (2005). Ethical Considerations in Researching Children's Experiences. I Sheila Greene & Diane Hogan (Red.), *Researching Children's Experience* (s. 61-86). London: SAGE.
- Hillesøy, Siv, Johansson, Eva, & Ohna, Stein Erik. (2014). Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7(4), 1-21.
<https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/575>
- Hillesøy, Siv, & Ohna, Stein Erik. (2014). Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*, 2014(7), 47-59.
- Hitching, Tonje Raddum, Nilsen, Anne Birgitta, & Veum, Aslaug (Red.). (2011). *Diskursanalyse i praksis*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hjulstad, Oddvar, Kristoffersen, Ann-Elise, & Simonsen, Eva. (2002). Barn med cochleaimplantat: Kommunikative praksiser i barnehagen. *Skådalen Publication Series*. Oslo: Skådalen Resource Centre.
- Holen, Solveig, Sivertsen, Gunnar, & Gjerustad, Cay. (2013). Spesialpedagogisk forskning i Norge. *NIFU-rapport nr. 38/2013*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Holt, Rachael Frush, & Kirk, Karen Iler. (2005). Speech and Language Development in Cognitively Delayed Children With Cochlear Implants. *Ear & Hearing*, 26(2), 132-148.
- Huttunen, Kerttu, Jauhiainen, Tapani, Levänen, Sari, Lyxell, Björn, McAllister, Bob, Määttä, Taisto, . . . Svendsen, Birgit. (2007). Språklig kommunikasjon. I Einar Laukli (Red.), *Nordisk lærebok i audiologi* (s. 76-107). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jelstad, Jørgen, & Holterman, Sonja. (2012). Den ekskluderende skolen. *Utdanning*, 2012(15), 12-19.

- Jordan, Brigitte, & Henderson, Austin. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- Jørgensen, Marianne Winther, & Phillips, Louise. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag
- Kermit, Patrick, Mjøen, Odd Morten, & Holm, Astri. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(3), 249-272.
- Kermit, Patrick, Tharaldsteen, Anne Mali, Haugen, Gry Mette Dalseng, & Wendelborg, Christian. (2014). En av flokken?: Inkludering og ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Kirkehei, Ingvild, Myrhaug, Hilde Tinderholt, Garm, Ninna, Simonsen, Eva, & Wie, Ona Bø. (2011). Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. Rapport fra Kunnskapssenteret 15-2011.
- Kittelsen, Heidi Elisabeth, Borud, Anne Beate, & Eilertsen, Lill-Johanne. (2013). Hørselshemmede barn med flere funksjonsnedsettelse - langtidsutbytte av cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*, 2013(7), 15-27.
- Knors, Harry, & Marschark, Marc. (2014). *Teaching Deaf Learners: Psychological and Developmental Foundations*. Oxford: Oxford University Press.
- Knors, Harry, & Vervloed, Mathijs P J. (2011). Educational Programming for Deaf Children with Multiple Disabilities: Accommodating Special Needs. I Marc Marschark & Patricia Elizabeth Spencer (Red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (2 utg., Vol. 1, s. 82-96). Oxford: Oxford University Press.
- Kvernbekk, Tone. (2010). *Dualist and nondualist arguments in education*. Paper presentert ved 7th ISSA conference, Amsterdam.
- Laukli, Einar (Red.). (2007). *Nordisk lærebok i audiologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lind, Marianne. (2002). *Conversational cooperation: the establishment of reference and displacement in aphasic interaction. A Norwegian case study*. (doktorgradsavhandling), University of Oslo.
- Linell, Per. (1990). The power of dialogue dynamics. I Ivana Marková & Klaus Foppa (Red.), *The Dynamics of Dialogue* (s. 147-177). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Linell, Per. (1998). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Linell, Per. (2005). *Essentials of dialogism* Hentet fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.203.831&rep=rep1&type=pdf>
- Linell, Per. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Linell, Per. (2011). *Samtalskulturer: Kommunikative verksamhetstyper i samhället* (Vol. 1-2). Linköping: Linköpings universitet.

- Linell, Per, & Gustavsson, Lennart. (1987). *Initiativ och respons: Om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: Universitetet i Linköping.
- Linikko, Jari. (2009). «Det gäller att hitta nyckeln...»: *Lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan*. (Doktorgradsavhandling), Stockholm University, Stockholm.
- Luttrupp, Agneta, & Granlund, Mats. (2010). Interaction – it depends – a comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 151-164. doi: 10.1080/15017410903175677
- Marková, Ivana. (1990a). Introduction. I Ivana Marková & Klaus Foppa (Red.), *The Dynamics of Dialogue* (s. 1-22). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Marková, Ivana. (1990b). A three-step process as a unit of analysis in dialogue. I Ivana Marková & Klaus Foppa (Red.), *The Dynamics of Dialogue* (s. 129-146). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Marková, Ivana. (2003a). Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality. *Culture & Psychology*, 9(3), 249-259.
- Marková, Ivana. (2003b). *Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marková, Ivana. (2006). On the inner alter in dialogue. *International Journal for Dialogical Science*, 1(1), 125-147.
- Marková, Ivana, Linell, Per, Grossen, Michèle, & Orvig, Anne Salazar. (2007). *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Matre, Synnøve. (1997). *Munnlege tekstar hos barn: Ein studie av barn 5-8 år i dialogisk samspel*. (doktorgradsavhandling), NTNU, Trondheim.
- Matre, Synnøve. (2000). *Samtalar mellom barn. Om utforskning, formidling og lek i dialogar*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Maxwell, Joseph A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2 utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- McCracken, Wendy, & Turner, Oliver. (2012). Deaf Children with Complex Needs: Parental Experience of Access to Cochlear Implants and Ongoing Support. *Deafness & Education International*, 14(1), 22-35. doi: 10.1179/1557069x12y.0000000005
- Mead, George Herbert. (1934). *Mind, Self, & Society vol.1*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mehan, Hugh. (1979). "What Time Is It, Denise?": Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 285-294. doi: 10.2307/1476655
- Meinzen-Derr, Jareen, Wiley, Susan, Grether, Sandra, & Choo, Daniel I. (2009). Language Performance in Children With Cochlear Implants and Additional Disabilities. *The Laryngoscope*, 120(2), 405-413.

- Meinzen-Derr, Jareen, Wiley, Susan, Grether, Sandra, & Choo, Daniel I. (2011). Children with Cochlear Implants and Developmental Disabilities: A Language Skills Study with Developmentally Matched Hearing Peers. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 32(2), 757-767.
- Meinzen-Derr, Jareen, Wiley, Susan, Grether, Sandra, & Choo, Daniel I. (2013). Functional performance among children with cochlea implants and additional disabilities. *Cochlear Implants International*, 14(4), 181-189.
- Melander, Helen, & Sahlström, Fritjof. (2009). In tow of the blue whale: Learning as interactional changes in topical orientation. *Journal of Pragmatics*, 41(2009), 1519-1537.
- Meld.St.18. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Miettinen, Reijo. (1999). The riddle of things: Activity theory and actor-network theory as approaches to studying innovations. *Mind, Culture, and Activity*, 6(3), 170-195. doi: 10.1080/10749039909524725
- Mori, Junko, & Hayashi, Makoto. (2006). The Achievement of Intersubjectivity through Embodied Completions: A Study of Interactions Between First and Second Language Speakers. *Applied Linguistics*, 27(2), 195-219.
- Most, Tova, & Aviner, Chen. (2009). Auditory, Visual, and Auditory–Visual Perception of Emotions by Individuals With Cochlear Implants, Hearing Aids, and Normal Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4), 449-464. doi: 10.1093/deafed/enp007
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nikolopoulos, Thomas P., Archbold, Sue M., Wever, Casper C., & Lloyd, Hazel. (2008). Speech production in deaf implanted children with additional disabilities and comparison with age-equivalent implanted children without such disorders. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 72(12), 1823-1828. doi: 10.1016/j.ijporl.2008.09.003
- Nilssen, Vivi. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas, & Hausstätter, Rune Sarromaa. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Nordström, Irene. (2011). Inclusion and participation in peer relations. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(1), 71-87.
- Norwich, Brahm. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Næss, Kari-Anne B. (2012). *Language and Reading Development in Children with Down Syndrome*. (PhD), University of Oslo, Oslo.
- Ohna, Stein Erik, Hjulstad, Oddvar, Vonen, Arnfinn Muruvik, Grønlie, Sissel Marit, Hjelmervik, Ellinor, & Høie, Grete. (2003). *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever: En evalueringsstudie etter Reform 97*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.

- Peräkylä, Anssi. (2004). Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. I David Silverman (Red.), *Qualitative research: Theory, method, and practice* (s. 283-304). London: SAGE.
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Punch, Renee, & Hyde, Merv. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: a qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 474-493.
- Richards, Lyn. (2009). *Handling qualitative data* (2 utg.). Los Angeles: SAGE.
- Robinson, Howard. (2012). Dualism. I Edward N Zalta (Red.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2012 utg., s. 1-50). Stanford: Stanford University.
- Rommetveit, Ragnar. (1979). Language Games, Syntactic Structures and Hermeneutics. I Ragnar Rommetveit & Rolv Mikkell Blakar (Red.), *Studies of Language Thought and Verbal Communication* (s. 35-76). London, New York, San Fransisco: Academic Press.
- Rommetveit, Ragnar. (2000). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykologivistikk*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Rommetveit, Ragnar. (2004). Om dialogisme og relasjonen mellom individuell psyke og kulturelt kollektiv. I Ivar Frønes & Tone Schou Wetlesen (Red.), *Dialog, selv og samfunn* (s. 14-31). Oslo: Abstrakt forlag.
- Ruud, Ellen Birgitte. (2010). *Førskolebarn som bli avvist og ignorert av andre barn i lek*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ruyter, Knut W. (2003). Forskningsetikkens spede begynnelse og tilblivelse: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn. I Knut W Ruyter (Red.), *Forskningsetikk: Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn* (s. 17-38). Oslo: Gyldendal.
- Sacks, Harvey. (1995). *Lectures on conversation* (Gail Jefferson Red. Vol. 1 & 2). Oxford: Blackwell.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A., & Jefferson, Gail. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735. doi: 10.2307/412243
- Saldaña, Johnny. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2 utg.). Los Angeles: SAGE.
- Sass-Lehrer, Marilyn. (2011). Early Intervention: Birth to Three. I Marc Marschark & Patricia Elizabeth Spencer (Red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (Vol. 1, s. 63-81). Oxford: Oxford University Press.
- Schaffer, Jonathan. (2009). Monism. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, (Spring 2009). <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/monism/>
- Schegloff, Emanuel A. (1992). Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295-1345. doi: 10.2307/2781417
- Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence Organization in Interaction* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.

- Schegloff, Emanuel A., & Jefferson, Gail. (undated). Transcript symbols for Conversation Analysis. Lastet ned 14.2.2013, 2013, fra <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/TranscriptionProject/page1.html>
- Sidnell, Jack. (2013). Basic Conversation Analytic Methods. I Jack Sidnell & Tanya Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 77-99). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, Jack, & Stivers, Tanya (Red.). (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Silverman, David. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction* (3rd utg.). Los Angeles: SAGE.
- Simonsen, Eva, Hjulstad, Oddvar, Høie, Grete, & Johannessen, Jarle. (2010). *Hørselshemming og opplæring -kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge* (Vol. 30). Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Sivesind, Karl Henrik. (1996). Sortering av kvalitative data. Metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer fra analyse med dataprogrammer. I Harriet Holter & Ragnvald Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s. 240-273). Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Skolverket. (2014a). Grundsärskola. Lastet ned 15.10.2014, fra <http://www.skolverket.se/skolformer/grundskoleutbildning/grundsarskola>
- Skolverket. (2014b). Specialskola. Lastet ned 15.10.2014, fra <http://www.skolverket.se/skolformer/grundskoleutbildning/specialskola>
- Slee, Roger. (2011). *The Irregular School*. London: Routledge.
- Stern, Daniel N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Streeck, Jürgen, Goodwin, Charles, & LeBaron, Curtis D. (Red.). (2011). *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tangen, Reidun. (2010). Beretninger om beskyttelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 318-329.
- Tangen, Reidun. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. *Spesialpedagogikk*(8), 38-54.
- Tarplee, Clare. (2010). Next turn and intersubjectivity in children's language acquisition. I Hilary Gardner & Michael Forrester (Red.), *Analysing Interactions in Childhood* (s. 3-22). Chichester: Wiley-Blackwell.
- ten Have, Paul. (1999). *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide*. London: SAGE Publications.
- Thagaard, Tove. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, Aksel. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Tomasello, Michael. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10(1), 69-88. doi: 10.1016/0388-0001(88)90006-X
- Tomasello, Michael, & Farrar, Michael Jeffrey. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463. doi: 10.2307/1130423
- Tomblin, J. Bruce, Harrison, Melody, Ambrose, Sophie E, Walker, Elizabeth A, Oleson, Jacob J, & Moeller, Mary Pat. (2015). Language Outcomes in Young Children with Mild to Severe Hearing Loss. *Ear & Hearing*, *publish ahead of print*, 1-16. doi: 10.1097/AUD.0000000000000219
- Trevarthen, Colwyn. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. I Stein Bråten (Red.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (s. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, Colwyn. (2003). Infant Psychology Is an Evolving Culture. *Human Development*, 46(4), 233-246. doi: 10.1159/000070372
- Trevarthen, Colwyn, & Aitken, Kenneth J (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veileder for opplæring av barn og unge med hørselshemming* Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Tolkning-av-regelverket/Elever-med-sarskilte-behov/Dove-og-sterkt-tunghorte-elever/Rettleiar-for-opplaring-av-barn-og-unge-med-horselshemming/>
- van Dijk, Rick, Nelson, Catherine, Postma, Albert, & van Dijk, Jan. (2010). Deaf Children with Severe Multiple Disabilities: Etiologies, Intervention, and Assessment. I Marc Marschark & Patricia Elizabeth Spencer (Red.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (Vol. 2, s. 172-191). Oxford: Oxford University Press.
- Veck, Wayne. (2014). Hope, disability and inclusive participation in education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 177-195. doi: 10.1080/13603116.2013.764932
- Vedeler, Liv. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vislie, Lise. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. doi: 10.1080/0885625082000042294
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society* (Mike Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman Red.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1993). *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Volume 2: The Fundamentals of Defectology* (Robert W Rieber & Aaron S Carton Red.). New York: Plenum Press.
- Vygotsky, Lev S. (2001). *Tenkning og tale* (Alex Kozulin Red.). Oslo Gyldendal.
- Vygotsky, Lev S. (2004). *The Essential Vygotsky* (R. W. Rieber & David K. Robinson Red.). New York: Kluwer.
- Webster, Amanda A., & Carter, Mark. (2007). Social relationships and friendships of children with developmental disabilities: Implications for inclusive settings. A

systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(3), 200-213. doi: 10.1080/13668250701549443

- Weisel, Amatzia, Most, Tova, & Efron, Clara. (2005). Initiations of social interactions by young hearing impaired preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), 161-170. doi: 10.1093/deafed/eni016
- Wertsch, James V. (1995). Action in sociocultural research. I James V. Wertsch, Pablo del Río & Amelia Alvarez (Red.), *Sociocultural Studies of Mind* (s. 56-74). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, James V., Río, Pablo del, & Alvarez, Amelia. (1995). Sociocultural studies: history, action, and mediation. I James V. Wertsch, Pablo del Río & Amelia Alvarez (Red.), *Sociocultural Studies of Mind* (s. 1-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdicombe, Sue. (1998). Identity as an Analysts' and a Participants' Resource. I Charles Antaki & Sue Widdicombe (Red.), *Identities in Talk* (s. 191-206). London: SAGE.
- Wie, Ona Bø, Falkenberg, Eva Signe, Tvete, Ole Edvard, Bunne, Marie, & Osnes, Terje. (2011). Cochleaimplantat til døve barn - hørsel- og talespråkutvikling. *Spesialpedagogikk*(5), 39-49.
- Wiley, Susan, Jahnke, Margaret, Meinzen-Derr, Jareen, & Choo, Daniel I. (2005). Perceived qualitative benefits of cochlear implants in children with multi-handicaps. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 69(6), 791-798. doi: 10.1016/j.ijporl.2005.01.011
- Wiley, Susan, Meinzen-Derr, Jareen, & Choo, Daniel I. (2008). Auditory Skills Development Among Children With Developmental Delays and Cochlear Implants. *The Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, 117(10), 711-718.
- Wiley, Susan, Meinzen-Derr, Jareen, Grether, Sandra, Choo, Daniel I, & Hughes, Michelle L. (2012). Longitudinal functional performance among children with cochlear implants and disabilities: A prospective study using the Pediatric Evaluation of Disability Inventory. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76(5), 693-697. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijporl.2012.02.022>
- Wittek, Anne Line. (2007). *Mappe som redskap for læring i høyere utdanning*. (doktorgradsavhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Wittgenstein, Ludvig. (1992). *Filosofiska undersökningar [Philosophical Investigations]*. Stckholm: Thales.
- Woo, Jeong-Gil. (2012). Buber from the Cartesian Perspective? A Critical Review of Reading Buber's Pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 31(6), 569-585. doi: 10.1007/s11217-012-9307-6
- Xie, Yu-Han, Potměšil, Miloň, & Peters, Brenda. (2014). Children Who Are Deaf or Hard of Hearing in Inclusive Educational Settings: A Literature Review on Interactions With Peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 423-437. doi: 10.1093/deafed/enu017
- Ytterhus, Borgunn. (2001). Visuelt synlig «annerledeshet», stigmatiserende eller solidaritetsfremkallende? I Inger Marii Tronvoll & Edgar Marthinsen (Red.),

Sosialt arbeid - Refleksjoner og nyere forskning (s. 199-212). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Ytterhus, Borgunn. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: Inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Ytterhus, Borgunn. (2012). Everyday Segregation Amongst Disabled Children and Their Peers: A Qualitative Longitudinal Study in Norway. *Children & Society*, 26(3), 203-213. doi: 10.1111/j.1099-0860.2012.00433.x

Ytterhus, Borgunn, & Tøssebro, Jan. (2006). Jevnaldermiljøet. I Jan Tøssebro & Borgunn Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie* (s. 50-74). Oslo: Gyldendal Akademiske.

VEDLEGG

- Vedlegg 1 Anbefaling fra NSD
- Vedlegg 2 Forenkling av transkripsjon
- Vedlegg 3 Transkripsjonssystem
- Vedlegg 4 Korrespondanse med NSD
- Vedlegg 5 Melding om avvik

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

2012 / 8



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

Lill-Johanne Eilertsen
Signo kompetansesenter
Molandveien 36
3158 ANDEBU

Vår dato: 17.02.2012

Vår ref: 29326 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29326	<i>Kommunikasjon mellom hørselshemmede barn med tilleggsvansker og deres normalt fungerende jevnaldrende</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lill-Johanne Eilertsen</i>

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

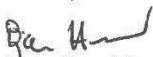
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29326

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke for alle deler av prosjektet. Personvernombudet finner skrivene meget godt utformet.

Personvernombudet finner at det samles inn og registreres sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 bokstav c.

Innsamlede opplysninger registreres på pc i nettverk tilknyttet Internett tilhørende Universitetet i Oslo.

Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbånd- og videoopptak makuleres ved prosjektslutt, senest 30.06.2015. Anonymisering innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), foto og videoopptak slettes. Det kan imidlertid bli aktuelt å bevare utvalgte videoklipp for presentasjon av prosjektet. Dersom dette blir aktuelt vil prosjektleder innhente skriftlig samtykke fra foresatte. Eventuelle utvalgte videoklipp vil bli slettet senest 30.07.2020.

Arbeid med transkripsjoner

Vedlegget beskriver hvordan arbeidet med forenkling av transkripsjoner til en narrativ form har foregått. Fasene relaterer til de beskrevne fasene i kapittel 4: Analyse.

Eksempel: Dytte/dra og skli sammen

Fase 1: Grovtranskripsjon

Etter gjennomgang av videoopptak ble eksemplene kategorisert slik:

date	time	video	participants	situation	duration
12.jun	14:58	M2-1-24V_utelek sklie	G	F	00:10:55

Ved andre gangs gjennomsyn ble det tilføyd kommentarer om innholdet til hvert klipp:

date	time	video	Parti- pants	Situation	duration	Kommentar etter scanning
12.jun	14:58	M2-1-24V_utelek sklie	G	F	00:10:55	Flere barn, ulik alder, ved sklia. De tar av sko og sokker. Dytte/dra – utvikler seg til et format? Flere barn blir med på denne måten å leke på. De leker videre mens M snakker med voksen.

Fase 2: Næranalyse

Etter utvelgelse av eksempler ble disse transkribert mer detaljert. Transkripsjonene ble satt inn i en tabell hvor hver rad representerte ett minutt av videoopptaket. Hver rad inneholder et stillbilde fra videoen, tatt ved hvert hele minutt. Stillbildene er utelatt fra foreliggende beskrivelse, av hensyn til anonymisering. En kort tekst innleder hver episode. Alle navnene er oppdiktet. Fokusbarnets navn er et annet oppdiktet navn enn i fase 1 (det var planlagt å skrive en engelskspråklig artikkel, derfor var det valgt engelske fiktive navn).

Transkripsjon

Dytte/dra i sklia

Kilde: M2-1-24V_utelek sklie

Varighet: 10:55

Situasjon: Utelek, på slutten av dagen. Flere barn i ulik alder er i sklia. Sklia er bred (plass til to-tre barn i bredden) og kort. Flere har tatt av sko og sokker.

Deltakere: Amund (6:0), Oskar (5:1), Martin (3:7), Stine (4:5), Johannes (5:3), Didrik (4:6), Tom (5:3), Anette (5:2). Amanda, en voksen, står nær sklia. Espen (4:4) kommer til etter 7 minutter. Elise (6.1) leker for seg selv i bakgrunnen, og kommer bort til sklia etter 8 ½ minutt.

Ett minutt transkripsjon kan se slik ut:

minutt	Stillbilde	Beskrivelse
2:00 – 3:00	<p><i>(bildet er fjernet)</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> Martin, Tom, Anette, Didrik (bak), Oskar, Johannes, Stine </div> <p><i>(bildet er fjernet)</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> Martin, Anders, Oskar, Stine, Anette, Tom (bak) </div>	<p><i>Seks barn i sklia (Anders, Oskar, Tom, Anette, Johannes, Didrik, Stine). Martin står like utenfor, berører Anders. (figur 3)</i></p> <p>Didrik berører Oskar, sier “gå ned”. Oskar drar Anders mot seg, de andre ser mot Anders og Oskar som sklir ned. Amanda sier “oi” når Anders og Oskar sklir ned. Anette sklir ned. Johannes går opp i sklia og setter seg på stokken. Martin går inn i sklia. Oskar løper halvveis opp langs venstre side. Anders tar en sokk fra nederst i sklia og kaster den opp i sklia. Amanda sier “der var sokken din, Tom”. Johannes sklir ned. Didrik sklir ned. Oskar klatrer inn i sklia over kanten. Anders går opp langs venstre side. Amanda sier “der va e – der. der ja.”. Johannes går opp i sklia. Tom tar på sokken. Anette går opp i sklia. Didrik prøver å gå opp i sklia, glir ned. Oskar kryper helt opp til stokken, og roper “hjelp, Anders”. Oskar griper etter hendene til Anders. Anders drar armene til seg. Amanda sier “la ham sette seg først”. Oskar trekker seg litt tilbake. Anders legger seg over stokken. Oskar tar hendene hans og de sklir ned sammen. Didrik og Johannes sitter i bunnen av sklia, Didrik sier noe tett inntil øret til Johannes. Et barn (ei jente?) sier “jeg og Anders”. Anders går opp langs den venstre siden. Oskar går opp langs den venstre kanten, mens han sier “det er bare oss og Anders som skal gjøre det”. Ett barn roper “Anders”. Anette strekker armene mot Anders og sier “Anders, je:g”. Oskar legger seg ned på toppen av sklia og roper “Anders hjelp”. Anette legger seg ved siden av roper “Anders hjelp”. Stine legger seg mellom Anette og Oskar. Martin berører Anders’ rygg. (figur 4). Anders berører alle tre samtidig, mens Tom berører Anders. Anders, Oskar, Anette og Stine sklir ned sammen.</p>

Tekst merket med farger referer til ulike deler av samhandlingsformatet.

Ut fra dette minuttet er det valgt ut to utdrag som i artikkelen gjengis slik:

Utdrag 7

Et barn (ei jente?) sier “jeg ↓og Amund”. Amund går opp langs den venstre siden. Oskar går opp langs den venstre kanten, mens han sier “det er bare oss og Amund som skal gjøre det”.

Utdrag 8 (følger umiddelbart etter utdrag 7)

Ett barn roper “Amund”. Anette strekker armene mot Amund og sier “Amund, je:g”. Oskar legger seg ned på toppen av sklia og roper “Amund hjelp”. Anette legger seg ved siden av og roper “Amund hjelp”. Stine legger seg mellom Anette og Oskar. Martin berører Amunds rygg. Amund berører alle tre samtidig, mens Tom berører Amund. Amund, Oskar, Anette og Stine sklir ned sammen.

Transkripsjonssystem

Tale muntlige uttrykk noteres med små bokstaver

TEGN tegn noteres med versaler

Tale og tegn samtidig noteres med fet skrift

Tale ord med ekstra trykk eller volum er understreket. Eks så du gikk hjem, du

, komma markerer en liten intonasjonsendring

- bindestrek markerer at ordet er avbrutt. Eks så du gi- gikk hjem

. punktum markerer avsluttende terminaltone

¿ omvendt spørsmålstegn markerer en litt stigende terminaltone

? spørsmålstegn markerer stigende terminaltone (mer stigende enn ved omvendt spørsmålstegn)

↑ markerer at talen er i et høyere toneleie enn resten av talen (høy som i høyere pitch, ikke sterkere)

↓ markerer at påfølgende ord sies i et dypere toneleie enn forrige ord.

° markerer at talen er svakere enn resten av talen

: markerer forlengelse av lyd. Jo flere kolon, jo lenger er lyden.

< > markerer at talen mellom symbolene sies langsommere enn resten av talen

> < markerer at talen mellom symbolene sies raskere enn resten av talen

< markerer at påfølgende ord sies raskt, såkalt "jump start".

(2.2) pauser noteres i sekunder. Eks: (0.5) tilsvarer fem tidels sekunder.

(ord) markerer usikker tolkning, f.eks at talen eller tegnet er vanskelig å oppfatte

(x) tale som er umulig å avkode. Hver x markerer en stavelse

/ markerer usikker tolkning, at tegnet eller talen kan ha flere betydninger

[to firkantklammer over hverandre markerer overlappende tale, tegn eller handling eks:

T [ne- nei

F [((går til døra))

┌ hos ulike personer markerer samtidig tale og tegn eller handling hos samme

└ person. eks : skal du ┌gå hjem
└┐

= markerer at ytringen fortsetter på neste linje (som begynner med =).

(()) doble parenteser markerer transkriptørens kommentar, og er ikke representasjoner for tale eller tegn. Eks: ((smiler)) ((peker i boka))

hh markerer hørbar aspirasjon, som i latter. Jo flere h-er, jo mer pust.

· foran et ord markerer dotten hørbar innpust

Korrespondanse mellom forsker og NSD

Utdrag fra e-postkorrespondanse

Opprinnelig e-post, 13.6.2013

Hei,

Jeg viser til tidligere melding om behandling av personopplysninger, og tilbakemelding på denne, for prosjekt nr 29362: *Kommunikasjon mellom hørselshemmede barn med tilleggsvansker og deres normaltfungerende jevnaldrende*, samt til telefonsamtale tidligere i dag.

Min henvendelse gjelder et etisk dilemma i forbindelse med samtykke fra foresatte til ikke-hørselshemmede barn ved den ene skolen i prosjektet. Dilemmaet er utløst ved at samtykke er innhentet i etterkant av observasjon, der det ble foretatt videoopptak.

I mitt prosjekt innhenter jeg samtykke fra fire parter, i denne rekkefølgen:

Foresatte til barn med hørselsnedsettelse og tilleggsvansker

Barnehage/skole ved virksomhetsleder

Personalet

Foresatte til øvrige barn i aktuell avdeling/klasse

Jeg tok kontakt med foresatte til barnet med hørselsnedsettelse ved gjeldende skole tidlig høsten 2012, og fikk samtykke til å kontakte skolen.

Skolen ved rektor ble kontaktet samme høst. Rektor distribuerte samtykkeskjema til personalet, og fikk også tilsendt samtykkeskjema til øvrige foresatte for distribusjon på forhånd. Jeg hørte ikke mer fra skolen og tolket dette som et avslag, og sendte rett over påske en post som var ment å avslutte kontakten.

Jeg fikk da umiddelbart en e-post tilbake om jeg at var velkommen påfølgende mandag (dette var en torsdag i midten av april).

Da jeg kom til skolen fikk jeg innhentet skriftlig samtykke fra virksomhetsleder og personalet, men jeg manglet samtykke fra øvrige foresatte. Klassen består av 54 elever. Da jeg var ute etter videoopptak av mindre elevgrupper – helst par, var det sannsynligvis uaktuelt å filme samtlige elever.

Kontaktlærerne viste til tidligere innhentet samtykke til videofilming (noe skolen har innhentet til eget bruk) og anbefalte meg å filme først, og så innhente samtykke fra de aktuelle foresatte i etterkant.

Jeg valgte å følge anbefalingen, til tross for at dette ikke var i tråd med min planlagte samtykkepraksis eller anbefalingen som ligger til grunn i tilbakemeldingen fra NSD. Konsekvensen av å "sette ned foten" ville være at jeg ikke fikk observert før tidligst høsten 2013, noe som ville være for seint i henhold til fremdriftsplanen i prosjektet mitt.

Elevene fikk i samlingen, første time av mitt besøk, en felles orientering om hvorfor jeg var på besøk, og at jeg ønsket å filme, og at det var frivillig å bli filmet. Jeg har (som jeg har gjort i alle tilfeller) i tillegg innhentet elevenes muntlige tillatelse før filming, ved å spørre f.eks "er det greit at jeg filmer dere mens dere leker". I tilfeller hvor jeg har opplevd nøling eller motstand har jeg latt være å filme. Videre har jeg alltid latt videokameraet være synlig, for å minne elevene om "risikoen" for å bli filmet dersom de kom i nærheten av meg. Også på denne måten kunne elevene unngå å bli filmet.

Underveis i observasjonene noterte jeg meg navnene på de elevene som ble filmet (det var blant annet mulig ved å spørre elevene hva de het, og ved å se på navnekart på pultene). Ved ett tilfelle så en lærer gjennom et opptak for å identifisere elevene.

Kontaktlærerne har så i etterkant kontaktet aktuelle foresatte og distribuert mitt informasjonsskriv, der det er presisert at samtykke er frivillig, og at det når som helst kan trekkes tilbake. Skolen har videresendt utfylte samtykkeskjema til meg.

Jeg er ukomfortabel med denne fremgangsmåten og ber om råd om hvordan jeg skal forholde meg til videopptakene. Inntil videre vil analyse ikke igangsettes.

Med vennlig hilsen

Lill-Johanne Eilertsen
Seniorrådgiver og Ph.D.-student, fagavdelingen

Svar fra NSD

Fra: Lis Tenold [<mailto:Lis.Tenold@nsd.uib.no>]

Sendt: 14. juni 2013 08:59

Til: Lill-Johanne Eilertsen

Kopi: Reidun Tangen (reidun.tangen@isp.uio.no); "Ona Bø Wie (o.b.wie@isp.uio.no)"

Emne: Re: melding om avvik - prosjekt 29326

Hei

Før videre vurdering kan foretas, fint om du svarer på spørsmålene under;

- 1) Noe usikker på hvor gamle barna var. I meldeskjemaet går det frem at barna er i alderen 4-8 år.
- 2) Når informasjonsskrivene ble sendt til foresatte, ble de gjort oppmerksom på at filming allerede var skjedd. Dersom ikke, hvorfor ikke ?

Vennlig hilsen
Lis Tenold

Respons

Hei igjen,

Takk for rask respons. Beklager at jeg glemte barnas alder:

- 1) De observerte barna går i andre klasse, de er mellom 7 ½ og 8 år.
- 2) De foresatte ble gjort oppmerksom på at filming allerede var foretatt da de mottok informasjonsskrivet. Kontaktlæreren har i telefon i dag bekreftet at hun muntlig har forsikret foresatte om at samtykket var fullstendig frivillig, i de tilfeller hvor hun snakket med foresatte. Vedlagt er kopi av et brev som ble sendt til samtlige foresatte i slutten av min observasjonsuke.

Beste hilsen
Lill-Johanne

2012/8

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Lill-Johanne Eilertsen
Signo kompetansesenter
Molandveien 36
3158 ANDEBU

Vår dato: 24.06.2013

Vår ref: 29326 LT/LR

Deres dato:

Deres ref:

MELDING OM AVVIK

Vi viser til korrespondanse i forbindelse med melding om avvik for prosjektet:

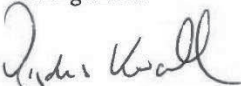
29326 Kommunikasjon mellom hørselshemmede barn med tilleggsvansker og deres normaltfungerende jevnaldrende

Avviket består i at det er foretatt videoopptak av skoleelever i alderen 7-8 år, uten at foresatte har samtykket på forhånd. Det vises til redegjørelse gitt av prosjektleder i epost 13.06.2013. Vi forstår at alle foresatte (hvor barnet har vært filmet nært og i kommunikasjon) er gitt skriftlig informasjon i etterkant, men informasjon om at videoopptakene faktisk var foretatt ikke sto i det skrevet, men ble formidlet som et "Fredagsbrev" fra skolen. Videre forstår vi at foresatte til barn som har vært med i bakgrunnsbilde under filmingen kun har fått informasjon gjennom "Fredagsbrev".

Personvernombudet finner det beklagelig at avviket ikke omtales i informasjonen som ble sendt etter at opptakene var gjort. Videre er vi av den oppfatning at foresatte til barn som har vært med i bakgrunnsbilde også burde ha fått egen informasjon. Vi forstår imidlertid at opptak av disse barna nå er slettet. Personvernombudet legger til grunn at det er innhentet skriftlig samtykke fra alle foresatte hvor deres barn har vært filmet nært og i kommunikasjon. For de foresatte hvor det ikke foreligger et skriftlig samtykke forventer personvernombudet at disse opptak slettes umiddelbart.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Avdelingskontorer / District Offices

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

DEL TO
DELARBEIDENE

Delarbeid 1

Eilertsen, Lill-Johanne
(2014).

Maintaining
Intersubjectivity When
Communication Is
Challenging: Hearing
Impairment and
Complex Needs.

*Research on Language
and Social Interaction,*
47(4), 353-379.

doi:10.1080/08351813.
2014.958278

Maintaining intersubjectivity when communication is challenging: hearing impairment and complex needs

This article aims to describe intersubjective processes in communication between children who have unequal prerequisites for communication - in this case, between a hearing impaired child with complex needs and an unimpaired classmate. The article shows how the interactants inhabit different social identities throughout the situation, and how these identities influence the (a)symmetry of the different collaboratively constructed communicative activities. I argue that the concept of intersubjectivity needs to be broadened in order to understand, and describe, the participants' interaction patterns. Data are in Norwegian.

Mutual understanding is usually desired by communication parties. The perception of understanding the other and the reassurance of the other's understanding of oneself is crucial for the further development of the meaning-making process (Bakhtin, 2005; Linell, 2009). Both perception and reassurance of each other's utterances is at risk when the conditions for communication are challenging. Obvious examples of challenging conditions are when the communication parties have unequal knowledge of the language in use (Wolfson & Manes, 1985) or the topic discussed (Bourdieu, 1991). Unequal access to the semiotic resources in use might also be challenging, e.g. if one of the parties has an impaired ability to produce or comprehend language (Bloch & Beeke, 2008; Collins & Markovà, 1999; Lind, 2002) or in conversations between deaf and hearing persons (Ibertsson, Hansson, Mäki-Torkko, Willstedt-Svensson, & Sahlén, 2009; Skelt, 2012).

Previous research on peer interactions emphasises these challenges. Laboratory and interview studies report that although children with communication difficulties may have problems in displaying peer competence, their peers are still key facilitators of social inclusion (Bat-Chava & Deignan, 2001; Guralnick, Connor, & Johnson, 2011; Kamenopoulou, 2012; Nordstrom, 2011; Summers, 1997). Ethnographic studies and conversation analyses in disability research show that peer interaction is regulated by mandating rules (Ytterhus, 2012; Ytterhus & Tøssebro, 2006), and that children with unequal communicative resources due to speech and motor difficulties co-construct episodes of interaction (Clarke & Wilkinson, 2009). What has not been researched in much detail is talk-

in-interaction between children with sensory impairments in the children's familiar environment.

Communicative interactions may display how the interactants look at themselves, or each other, in terms of social identities. According to Goffman (1963) social identity involves both personal attributes, such as 'honesty', and structural attributes, such as 'occupation'. He distinguishes *virtual* social identity from *actual* social identity. Discrepancies between virtual and actual identity are constituted when a person possesses attributions that are different from others in the current category. In the Conversation Analytic tradition identity, or membership categorisation, has, since Sacks' pioneering work (published as Sacks, 1995) been treated interactionally (see, for example, Widdicombe, 1998, Schegloff 2007a, Kasper, 2009). One of the main points is that category incumbents are recognisable through the actions and activities they engage in, and that categorical identity may fluctuate according to different activities in the conversation.

In this article, I examine intersubjective processes in a conversation under challenging conditions. A conversation between a visual and hearing impaired child (age 12) with complex needs and her unimpaired classmate is described and analysed. The communication conditions are in this specific interaction challenged by unequal prerequisites: the children function on different linguistic and intellectual levels, and one of the children has decreased perceptual access to spoken language because of her visual and hearing impairments. In addition, her speech, and in some cases her signing, are of limited intelligibility. My purpose is to identify communicative activities and the distribution of social identities within these activities. Identities, in the meaning of both personal and structured attributes (Goffman, 1963) are here treated as 'products of joint actions and the intersubjective organization of verbal interaction' (Widdicombe, 1998, p. 202 f.). According to this understanding, social identities are co-produced by the interaction parties. A central question is *how different social identities are used to secure the intersubjective processes in the conversation*. We shall see that in pursuing this question, the concept of intersubjectivity will need to be broadened.

ANALYTICAL ORIENTATION

The relational approach of the study is underpinned by the understanding that thinking, meaning-making, social interaction and different situational and cultural contexts are interdependent. Individuals define and construct their reality through social communication

(Marková, 1990; Mead, 1934), and they constantly participate in (direct or indirect) dialogue with others and in different kinds of social contexts (Bakhtin, 2005; Linell, 1998). The interaction in which meaning-making is processed might contain gestural and non-verbal communication. Communication, with or without language, is understood as an *intersubjective* process (Schegloff, 1992). In the analysis presented here, intersubjectivity is a key concept. We shall take a closer look at different meanings of this concept.

There is no definitive theory of intersubjectivity. Different dialogists have different definitions of the concept, and these differences are mainly to be found in how they refer to the variety of possible relations between people's perspectives. The concept has been described as a *property in other-orientation* (Linell, 2009), or *agreement* in the sense of having a shared definition of an object (Mori & Hayashi, 2006). Schegloff (1992) states that intersubjectivity is a precondition for organised social life. He argues that intersubjectivity comprises more than a shared understanding of words, it contains a potential 'convergence between the "doers" of an action or bit of conduct and its recipients, as co-producers of an increment of interactional and social reality' (Schegloff, 1992, p. 1299). The *immediate sense of interpersonal communication* is a meaning of intersubjectivity described by Stern (2003) and Trevarthen (1998), who refer to interpersonal communication 'between persons who mutually attend and attune to one another's emotive states and expressions' (Bråten, 1998b, p. 1). The reciprocal regulation of emotions, as they appear in embodied face-to-face interactions, is an important aspect of protoconversations in early infancy (Trevarthen & Aitken, 2001).

Another meaning of intersubjectivity is the sense of *joint attention*. Trevarthen and Aitken (ibid) further describe intersubjectivity as a process involving reciprocal regulation of attention, i.e. to direct someone else's attention towards the focus of one's own attention (an object or a phenomenon in a shared world). The triangular sense of subject-subject-object relatedness in a shared world of object reference and manipulation (Bråten, 1998b) is regarded as playing a critical role in language acquisition, especially when the adult follows the child's interests rather than trying to direct the child's attention by requesting the child to name objects (Tomasello, 1988; Tomasello & Farrar, 1986).

Some scholars associate intersubjectivity with the ability to apprehend other people's perspectives. Meltzoff's (2002) theory of mind explains development in terms of the capability to read other's beliefs, desires and intentions. Bråten (1998b, p. 1) refers to this ability as 'the first- and second-person *reflective and recursive* intersubjectivity in the sense of communicative understanding mediated by (meta)representations, including symbolic

references to actual and fictional worlds of imagination or joint pretence'. This meaning of intersubjectivity points to an *intrasubjective* process, where the subject makes inferences about other people's perspectives, and reflects these perspectives (or ideas, meanings, identities) – real or imagined – in her own actions. Children claiming to be another person, or entering a specific role while playing, are examples of this form of intersubjectivity.

Summing up these different meanings, intersubjective processes take place from early stages in life. They involve reciprocal affective regulation and joint attention. Later in life, they involve an ability to comprehend, or read, other people's minds. Intersubjective processes are essential in the communicative process of agreement, or common understanding of the meaning of symbolic and linguistic signs. In relation to other-orientation, we can state that intersubjectivity supports commonality and sharedness with others.

Intersubjectivity implies that both participants have ideas of each other's experiences, requests and expectations (Bråten, 2004). It plays a central role in the attempt to communicate, as well as in descriptions of communication where the participants struggle to apprehend and understand each other.

METHOD AND DATA

The analysed situation is from an inclusive primary school in Norway. The recording is a part of a larger project which aims to study long-term outcomes from cochlear implantation in children with complex needs. The participants, here called Trudy and Frances (Figure 1), joined the same 7th grade class and were both 12 years of age at the time of recording. A total of 28 pupils attended the class. Trudy was the only pupil with sensory disorders at the school. In her class, three children received special education for attention difficulties, and one pupil had a mild motor problem. During her kindergarten/school years, Trudy has been three days a week at local, mainstream institutions and two days at a regional kindergarten/school for the deaf.

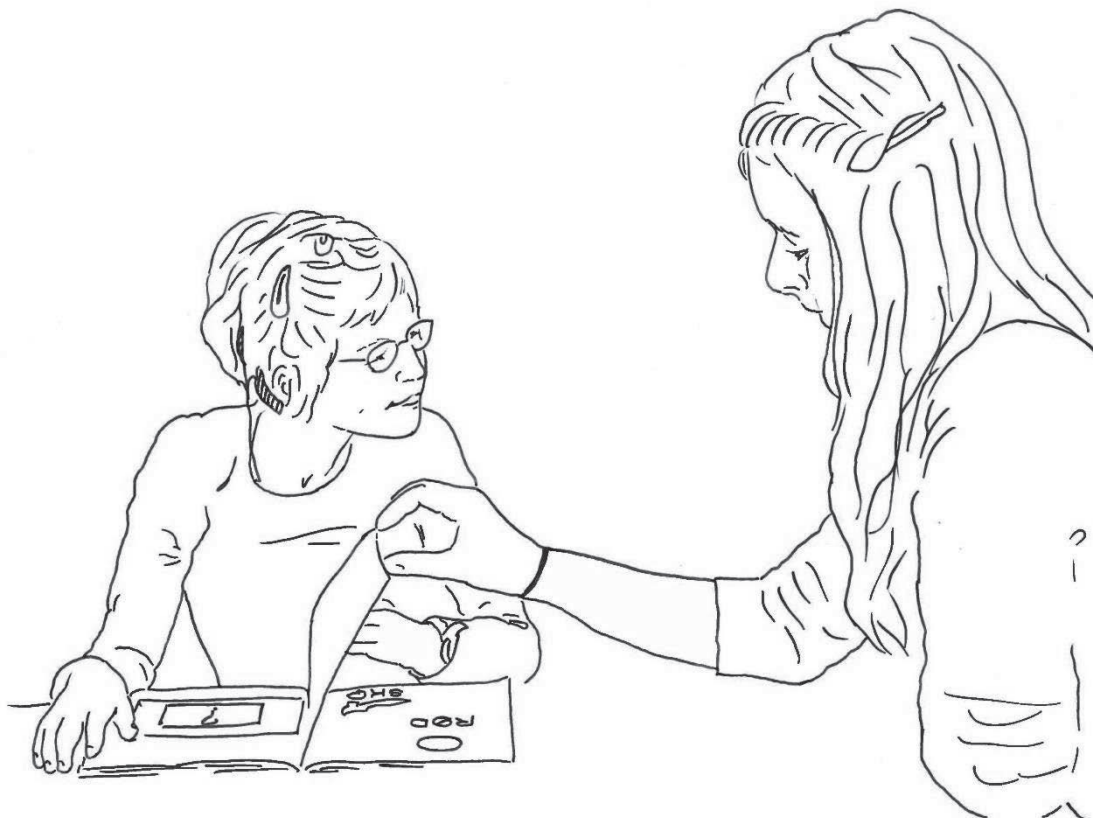


Figure 1: Trudy (to the left) and Frances are reading a book.

In the local school, Trudy used to spend most of her lessons in a small room next to the classroom, and this small room was the venue for the recorded situation. Trudy has multiple difficulties. In addition to an intellectual disability, she is deaf, bilaterally cochlear implanted, and she has a severe visual impairment. Trudy struggles with her balance and her motor coordination. She moves with the help of a walker or a wheelchair. She has a cerebral palsy that forces her head to her left. Her developmental level is severely delayed, corresponding to 3,5 - 4,5 years. Trudy's language and reading skills are also severely delayed. She uses a combination of sign and spoken language in her communication with others. Her utterances often consist of a few words. She can recognise a few written words, and she understands pictures. Due to her multiple difficulties, Trudy easily gets tired. Her strength is her social skills. She often smiles, and seems to enjoy the company of others. Her conversation partner in this study, Frances, is unimpaired. Her language and reading skills are age-equivalent. She has learned a few signs, and uses these in combination with her speech.

According to Trudy's teacher, spontaneous, long-lasting communicative interaction rarely occurred between Trudy and her classmates. We therefore arranged a situation with invited participants. Frances was invited to the situation by Trudy's teacher. She was chosen

among her classmates because of her previous positive interaction with Trudy. In order to make the situation less formal, and encourage spontaneous communication, the girls were asked to simply talk together for a short while. We explained that we were making the recording because we wanted to study if any misunderstandings were occurring and, if so, how these misunderstandings were dealt with. The participants were free to choose the topic(s) of the conversation. They had Trudy's teacher-made reading book available, and Trudy's teacher suggested that they could use this as a start. The book contains single words in capitals, and simple computer drawings. The situation lasted for approximately 16 minutes.

In order to examine intersubjective processes in the interaction presented here, attention is paid to sequences where the participants enter negotiations of the meaning of gestures, signs and spoken words, in addition to indications of joint attention, joint pretence and reciprocal adjustments of emotive expressions.

The transcripts follow the Conversation Analytic standards, with some adjustments. Signs are written in capital letters. Simultaneous speech and sign are written on separate lines, marked with \lrcorner for the spoken word and \llcorner for the sign, like this:

\lrcorner ca::ke
 \llcorner CAKE

Gaze direction is noted under the corresponding text as ----- when the interactants both looked at the book, and ***** when they looked simultaneously at each other.

In the recorded conversation, the girls' utterances are composed of spoken words, vocalisations, signs, gestures and other non-verbal communicative elements. Thus, the analysis identifies a variety of communicative media. Talk, signing, gestures, gaze, facial expressions, bodily orientation and movements (M. H. Goodwin & Cekaite, 2013) have all been treated as potential mediators of meaning, intentions and interest. The transcripts are poor representations of these embodied interactions. Illustrations made of frame grabs from the video recording are used as a supplement, with permission from the recorded subjects. The data were collected with the informed consent of the participants and Trudy's parents. The girls have been given fictitious names.

THE DISTRIBUTION OF COMMUNICATIVE SEQUENCES

Co-construction in language is emphasised by several scholars. As Goodwin (2013) points out, human actions, such as communicative actions, are co-operative *per se*, as human beings inhabit each other's actions. In conversations under challenging conditions the establishment of a communicative activity, even if a common reference is present, can involve great interactional and cognitive effort (C. Goodwin, 1995; Linell, 1998). To understand how communicative activities emerged in the situation presented in this article, we shall take a look at how the conversation is organised in terms of sequences (Schegloff, 2007a). The analysis reveals an on-going communicative activity concerning 'reading together'. Several side sequences (Jefferson, 1972) emerge from the on-going sequence. The interactants possess different situated identities throughout the situation.

The recorded conversation is not, as details will show in the further analysis, similar to what we might expect is a typical conversation between 12 year old girls, as far as the topics discussed is concerned. Several communicative activities were identified. After some introducing turns where Frances asked Trudy about yesterday's events using a brochure from an amusement park, Frances initiated the main activity by referring to the teacher-made book with text and drawings:

Excerpt 1

F ja (4.2) skal vi lese litt her, eller ((puts away the brochure, takes the book))
 yes shall we read a little here, then

The brochure and the book formed the exogenous context for the main activity, which I have labelled *read or look at text or picture*. Throughout the conversation, several side sequences emerged. Some of these arose from associations from the text, while others were related to different contextual resources, such as items present in the room. In addition to these mutual activities in the conversation, Frances glanced at the door or the clock on the wall a few times. Neither Frances nor Trudy commented on these incidents. Due to the timing and the lack of reciprocity in these incidents, they are not parts of any side sequence, and are labelled *look away*. The last part of the conversation is a *negotiation for ending the situation*. This negotiation is a separate sequence that emerges from the fulfilment of the main activity: the negotiation is introduced when the book is read. An overview of the distribution of the main

The quick shift of focus in the utterance represents a coding challenge. The preferred solution in this utterance, as in similar utterances, was to code parts of the utterance in separate categories. The main activity is topically related to interpretations of semiotic resources presented in a book or a brochure. The side sequences are topically related to associations from these semiotic signs, or comments on each other's actions or accessories, or on items present in the room. A significant finding in the analyses is how the interlocutors take situated identities in the different kinds of communicative activities.

PARTICIPATING IN BOOK READING ACTIVITY

Negotiations regarding further reading occurred repeatedly in the recorded conversation. Obviously, turning pages represented a propulsion resource in the activity. Typically, these negotiations had three turns:

Excerpt 3

- 1 F skal vi se litt videre, ↑eller ((touches the book))
shall we look a bit further, then

- 2 (1,5) ((T. yawns))
 **
- 3 T a: ja ((shuts eyes))
e: yes
- 4 F ja ((turns the page))
yes

Frances is the one who suggests moving on in this excerpt, as well as in similar negotiations. Trudy agrees, and Frances confirms the achieved mutual agreement verbally and by action, as she turns the page. These three turns form a repeating pattern, in which situated identities are embedded. Frances takes the identity as the one responsible for the progression, and she takes the identity as the one securing mutual agreement of *if* and *when* progression happens. This adult- or teacher-like identity is confirmed in other parts of the reading-activity, as shown in the excerpt below.

In the start of this excerpt, Frances takes the leading part, as she points to drawings and comments on them as ‘dame’ (*lady*) and ‘mann’ (*man*). Trudy agrees with the interpretation by repeating the words ‘dama’ (*the lady*), and ‘ann’ (the latter I interpret as part of the word ‘mann’). Then Trudy initiates an interpretation of another drawing (line 10), saying ‘å: så:: al: lø: dæ’, rather slowly. Trudy’s hearing impairment might cause difficulties in perceiving or interpreting all the sounds in the spoken language. These difficulties will in turn cause pronunciation errors (Huttunen et al., 2007). In addition, Trudy has motor disabilities, which affect her articulators and cause speech of limited intelligibility (Wormnæs, 1988). Since a drawing of a red dress occurs in the book, a possible interpretation of Trudy’s utterance in line 10 is: ‘og så har rød der’ (*and then have red there*). Frances, apparently, struggles to understand Trudy at this point. Her strategy is not to ask Trudy to repeat her utterance, but to ask what the drawing symbolises (line 12). Frances has the same visual access to the drawing as Trudy. She already knows the answer to her own question. Her choice of question, whether it is aimed to rephrase Trudy’s less intelligible utterance or to seek Trudy’s interpretation of the drawing, is similar to what teachers often ask their pupils (Mehan, 1979). This teacher-identity is also found in the last utterances (lines 15, 16), where Frances accepts Trudy’s answer by repeating it and adding an evaluation (‘bra’ (*good*)) ((thumb up)). Frances’ response is more like the kind one finds in the initiate-reply-evaluate (IRE) structure in educational settings (Evaldsson, Lindblad, Sahlström, & Bergqvist, 2001; Mehan, 1979), than in peer conversations. Lines 12 – 16 form what Tarplee (2010) calls a basic three-part structure to a labelling sequence. In a study that analyses talk between caregivers and toddlers, Tarplee finds this pattern in picture book reading, but also in a number of other contexts. She argues that the evaluative turn, the carer’s third position receipt, provides feedback on at least three levels: i) it can affirm or reject the child’s labelling attempt, ii) it has implications for what the child does next (e.g. repair), and iii) it provides identities of instructor and instructee. When the child is given – or takes – the role of the instructee, the child’s opportunities to engage in a critical self-monitoring of her own utterances are reduced. The adult’s affirming receipts in the next turn after a child’s utterances, Tarplee goes on, are not restricted to ‘labelling’ activities, but are ‘a much more pervasive feature of adult-child talk’ (Tarplee, 2010, p. 17).

The *co-construction* of the identities is interesting. Trudy does not protest against Frances’ leading initiatives. Instead, she seems to accept and adapt to what we might call the teacher-pupil script. Trudy’s actions and responses in the main activity are those one would expect from a cooperative pupil. We might ask ourselves why she chooses to agree to this script. According to her teacher, she likes to spend time with Frances. Her adaptation to the

pupil identity early in the situation can be explained by an eagerness to prolong the conversation with Frances. Spending time with peers is of great importance to children and adolescents (Ytterhus & Tøssebro, 2006), and Trudy spends a lot of her school hours alone with the teacher. Another aspect relevant to the matter of distribution of identities is the asymmetry in communication skills. Conversations between persons with and without speech impairment is often characterised by a participation asymmetry (Collins & Markovà, 1999; Wormnæs, 1988). The conversations often show signs of a biased pattern, in which the non-impaired participant asks questions that require yes/no answers or direct information. The speech-impaired participant seldom asks questions, and seldom requires clarifications or repetitions.

The main activity was characterised by a teacher-pupil script, in which Frances acted as the leading part. In the side sequences, however, the identities taken were different. We shall take a closer look at the different kinds of side sequences, as they show a more equal participation in the interaction.

PARTICIPATION IN INFORMAL SEQUENCES

Some of the side sequences, as discussed above, emerge from associations from the semiotic signs represented in the contextual resources. Let us return to the first example (Excerpt 2) of such an associative initiative:

F [dæræ kake <spiste du kake?
 └DU
 [that 's cake < did you eat cake?
 └YOU

In this utterance, Frances responds to Trudy's interpretation of a photograph taken of a situation in which Trudy was present. After confirming Trudy's interpretation, Frances moves on by asking Trudy about her experiences with that particular cake. This represents a shift from merely reading activity to 'talk about what we are reading' activity. After years of classroom observation, I recognise this kind of shift as a method of checking, or pointing to, the meaning of the read word. This strategy is used by teachers to support pupils' reading

comprehension. This contextualising of the picture represents a part of a meaning-making process regarding the lexical meaning of the semiotic symbol. Embedded in the shift is an invitation to a personal narrative. By her question, Frances is setting the agenda (Heritage & Clayman, 2010) for this particular side sequence. She maintains the teacher identity.

The text and pictures also provide points of departure for side sequences of a more play-like character. A word from the book, or a comment on a word or a picture, is repeated simultaneously with the corresponding sign, sometimes together with rocking. An example of this kind of side sequence is shown in an excerpt from the first part of the situation, where the girls paid attention to the book as well as the brochure. Some pictures and words appear in both. The girls point to the corresponding semiotics and Frances introduces the concept 'same':

Excerpt 5

F dæ [samme som den ((opens the brochure, points in it))
 └SAMME
 the [same as that
 └SAME

This evolves into a rhythmic pattern, to which they both contribute:

Excerpt 6

1 T n dær ((points to a new spot))
 there

2 F det er også [samme (0.5) er [samme samme samme samme
 └SAMME └SAMME SAMME SAMME SAMME
 it is also [same (0.5) is [same same same same
 └SAME └SAME SAME SAME SAME
 ***** ((F. closes her eyes/looks at her hands)) ***

3 T [eh heh heh heh: ((looks to the side))

4 F |ehe he ((smiles, looks at T., then looks down))

5 [(3.1)

6 T dæ: ((points in the book))
 there
 -- ((T. moves her head to the side))

7 (0.7)

- 8 F er [samme samme samme [°samme ((looks down, then at T.))
 [SAMME SAMME SAMME|SAMME
 is [same same same |same
 [SAME SAME SAME |SAME

- 9 T [hh hh ((smiles))
- 10 T [samma dæ ((points in the book))
 [SAMME
 [same there
 [SAME
 ***** ----- ((T. looks at F.))
- 11 F ↑ja, e [samme samme samme
 [SAMME SAMME
 yes, [same same same
 [SAME SAME
 ((F. looks at her hands)) ****
- 12 T æh hh ((looks to the side)) ((F. looks down))
- 13 [sa:mma: ((looks at F., then forwards)) [sa:mma:>
 [SAMME |SAMME
 [<same |<same>
 [SAME |SAME
 (((F. looks at T.)) ***
- 14 F ((looks down)) jaꞥ skal vi se: litt videre, ↑eller ((turns the page))
 yes, shall we look a bit further, then

Trudy points to a word in the book, and Frances responds by commenting that it is the same as a word in another place in the text. She then uses the word ‘samme’ (*same*) to create a simple rhythmic, bimodal pattern: she repeats the word simultaneously with the sign. Her simplified grammar, which in this situation is atypical for Frances, emphasises the playful character of this particular side sequence. Trudy shows her appreciation by laughing, and Frances smiles in response. The appearance of laughter in this excerpt is noteworthy. Laughter is something parties in a conversation can perform together, i.e. simultaneously (Sacks, 1995). In this excerpt, joint laughter is present in one (lines 3, 4) of three cases. Trudy laughs three times, every time after Frances’ performance of the rhythmic pattern (*same, same, same*). Trudy’s laugh might encourage Frances to continue this new rhythmic game, and Frances might smile – unfortunately, her facial expressions are not visible in this part of the video – but she does not join in the laugh after the first joint laugh, in which Frances’ laughter was of shorter duration than Trudy’s. Frances’ repetitions of the rhythmic game are initiated by Trudy, who points to a spot in the book. She does not look at the spot where she is

pointing (line 10), as she does in the reading sections; instead, she smiles at Frances. The distribution of actions forms a situated interaction ritual (Tomasello, 1988) consisting of three parts: the commencement (Trudy's pointing), the amusement (Frances' repeated action), and the release (Trudy's laugh). The distribution of identities in similar rituals throughout the situation, with few exceptions, is equivalent. Trudy is the starter; Frances performs the 'body' of the ritual; and Trudy completes the small section. In the excerpt above, Trudy makes an attempt to vary these identities (line 13). After completing a section with a laugh, she performs the amusement part. Frances does not, however, follow the shift of identities. She gives a short, confirming response to Trudy, before she suggests returning to the reading activity and, by this action, returns to the teacher identity. This particular side sequence contains more expressions of positive emotions than the surrounding activity, i.e. the reading activity. Although the laugh is not shared, it has a mediating function in the co-construction of the ritual. The co-constructed ritual, which involves joint attention and joint pretence, is in turn a strong indication of intersubjective processes (Bråten, 1998a; Trevarthen & Aitken, 2001), in which the parties have displayed alternative identities from the main activity. We shall turn to look at how the situated identities were treated in repair sequences.

REPAIR AS INTERSUBJECTIVE PROCESSES

The two kinds of side sequences discussed so far have their points of departure in the main activity. They emerge as talk about what the parties have read, or as play-based rituals constructed on single semiotics in the reading material. Other side sequences are repair sequences (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977) that emerge from misunderstandings. Solving these misunderstandings demands communicative competence (Schegloff, 1992). In the following excerpt, Trudy demonstrates her communicative competence as the ability to apprehend Frances' perspective, in a repair sequence over multiple turns. When she recognises what Frances does not understand she adjusts her utterances and finally acknowledges Frances' interpretation. The excerpt is from the last part of the situation. The length of the reading sections has decreased (Figure 2), and the side sequences take a larger part of the conversation. The girls have read about *hats* and *three*, words from the song *My Hat It Has Three Corners*. The word *hat* establishes a new rhythmic ritual, similar to the one discussed above. Apparently out of the blue, Trudy points to a bookshelf behind Frances:

Excerpt 7

- 1 T a: hah aha [((points to a bookshelf)) a hah ((smiles))
- 2 F [((turns right and looks at the shelf))
- 3 (0.5)
- 4 T [kakke
 [PAKKE PAK [KE=
 [*package*
 [PACKAGE PACKAGE
- 5 F [((turns)) hæ
what
- 6 T [↑ka:ke
 [PAKKE PAKKE=
 [*cake*
 [PACKAGE PACKAGE
- 7 F [kake?
 [PAKKE
 [*cake*
 [PACKAGE
 *****((T. looks to the side, still smiling))
- 8 (1.0)
- 9 T [nei ((shakes her head, still smiling))
 [PAKKE=
 [*no*
 [PACKAGE

- 10 (0.7)
- 11 F næiɿ
no

- 12 (2.0) ((T. looks to the side))
- 13 T [°kakke° (4.0) ((gaze at F.)) ↓ga:ge (1.1) ga:ge
 [PAKKE PAKKE PAKKE PAKKE=
 [*package (4.0) present (1.1) present*
 [PACKAGE PACKAGE PACKAGE PACKAGE=
 *** **

- 14 (0.5) ((T. keeps signing))
- 15 T [=PAKKE
PACKAGE
- 16 F [gave?
present

- 17 (0.5) ((T. stops signing))

- 18 T ja ((nods, still smiling))
yes
**

Trudy points to a bookshelf, and Frances turns to see what Trudy wants to show her (Figure 3). Trudy makes the sign for *package*, but she does not pronounce it correctly. Frances does not understand what Trudy means, and this lack of understanding is *per se* a breakdown of intersubjectivity (Hepburn, Wilkinson, & Shaw, 2012; Schegloff, 1992).



Figure 3: points to a bookshelf (excerpt 6, line 1)

Still signing, Trudy repeats the word, while Frances offers an other-initiated repair (Schegloff et al., 1977), as she uses the turn-constructive device ‘hæ’ (*what*) and suggests that Trudy has said ‘kake’ (*cake*) (line 7). At the same time, Frances signs ‘PAKKE’ (*PACKAGE*), once. Trudy says ‘nei’ (*no*), shakes her head and continues to perform the sign ‘PAKKE’. Even though Frances makes the correct sign, Trudy does not treat this as topically relevant and hence rejects Frances’ interpretation. This indicates that the spoken words are significant meaning-making semiotics in this sequence. This interpretation is important in the light of Trudy’s severe hearing impairment.



Figure 4: PAKKE (*PACKAGE*) (excerpt 7, lines 4-15)

Frances confirms that her suggestion was incorrect, but has no further suggestions (line 11). Her raised intonation indicates that she is open for clarification. Then Trudy, still signing ‘PAKKE’, repeats the word ‘pakke’ (*package*) quietly (Figure 4). She continues signing for four seconds, and then offers a synonym for the spoken word. In Trudy’s school, the same sign is used for *package* and *present*. This may explain why she makes no change in her signing when Frances displays her lack of understanding. Trudy’s strategy of repair is a word replacement (Schegloff et al., 1977) of the spoken word (not the signed word).

However, she does not start her repair (line 13) with the new synonym. Instead, she repeats the misunderstood word, quietly, as if her speech were only addressed to herself. After four seconds, she utters the synonym, louder than the previous word. During these four seconds, she sustains the sign 'PAKKE'. This particular sign is performed by a circular movement of the hands. The sign has no obvious start or ending. The continuous performance makes it easy to sustain the sign for a while. Trudy's repair can be interpreted as a thinking-out-loud section that evolves into a rephrasing. The silent speech may function as a check of the intelligibility of her own utterance, or a reminder of her intended meaning; the continued signing may function as a way of maintaining the turn; the synonym may function as the clarification Frances requested in the previous turn; and, finally, the repeated synonym may function as a distinction of the meaning. The sustained sign functions here partly as compensation for limitations in Trudy's spoken language skills, similar to the function of gestures described by Ronkainen (2011). The synonym is incorrectly pronounced, as was the original word, but it gives Frances enough information to adjust her comprehension. She suggests, simultaneously with Trudy's sustained signing, that Trudy has said 'gave' (*present*). At this time, Trudy stops signing, and she gives a confirmation by nodding and saying 'ja' (*yes*). The intersubjectivity is re-secured.

In order to conduct a repair, the repair initiator needs to identify what to reject in the trouble source turn, as well as knowing how to design a relevant repair (Schegloff et al., 1977). The process involves two stages of understanding: 'A speaker of some prior talk must understand some next turn after it – some recognizably "responsive" turn – well enough to appreciate first, that it is based on a misunderstanding of that to which it is meant to be responsive, and, second, what that misunderstanding is' (Schegloff, 1992, p. 1331). In this excerpt, Trudy demonstrates her ability to perform these two stages of understanding. By adjusting her utterances in order to repair the intersubjective breakdown, she takes the identity of the more-competent communicative party (Rødbroe & Souriau, 2000). Frances cooperates in this identity-shift. She could have ignored the misunderstanding, e.g. by changing the topic, or insisting on moving on with the reading activity. Instead, she allows Trudy to make linguistic adjustments, and she allows herself to remain the one who does not comprehend for a short while. The displaying of Trudy's communicative competence and the allowing of it contributes to more symmetry (Linell, 2009, 2011) in this situation. The competence needed to repair potential breakdowns is the ability Bråten (1998b) refers to when he describes first- and second-person *reflective and recursive* intersubjectivity, i.e. the sense of communicative understanding mediated by (meta)representations such as spoken words and signs referring to

objects in a shared world, and spoken words and signs referring to each other's use of symbolic references of the same objects.

The emphasis on jointness and reciprocity in intersubjective processes (Bråten, 1998a; Trevarthen & Aitken, 2001) prompts a closer look at conversational traces of co-constructions. In the following section, we shall see how the two girls use the informal side sequences to co-construct units of community, here called 'we – who' units.

SECURING INTERSUBJECTIVITY BY CO-CONSTRUCTING 'WE – WHOS'

As earlier discussed, the main activity in this situation was characterised by asymmetry of competency. In several of the side sequences, however, a less biased pattern of communicative competence is displayed. The following excerpts cover two side sequences; excerpt 8 is a rhythmic ritual, and excerpt 9 emerges from an action (coughing) which was probably not intentionally communicative, but through a re-action and confirming process becomes a shared meaningful action. We shall look at these examples of 'we – who' units separately.

'WE WHO SHARE THIS UNDERSTANDING OF CAR'

Previously in the situation, the two girls had commented upon words and pictures in the book. At an earlier stage a picture of a car had caught their attention. The girls had made signs, speech and sounds connected to cars. Then they had moved on to talk about other words and pictures in the book. The word *car* appears again in the text. This excerpt then follows:

Excerpt 8

- 1 T e så:: (0.5) ((looks at F.)) gi_i ((points in the book through her turn))
it says car

- 2 F bil, ja?
car, yes

- 3 (1.1) ((T. looks to the side))
- 4 T ja
yes

- 5 F [bvm bvm bvm bvm bvm.] ((upper body rocks sideways))
 [BIL/KJØRE KJØRE KJØRE KJØRE KJØRE]
CAR /DRIVE DRIVE DRIVE DRIVE DRIVE
 ((F. looks down, looks at T. at the end of the turn)) ***
- 6 T ahh
 *** ((F. and T. smile, F. looks down))
- 7 (0.5)
- 8 T ·hh [o [bum bum = ((upper body rocks sideways))
 [BIL/KJØRE KJØRE
CAR/DRIVE DRIVE

- 9 F [((forms an 'o' on her lips, smiles, looks surprised))
- 10 T =[bum bum
 | KJØRE KJØRE
 | *DRIVE DRIVE*
- 11 F |ehh ja h ((smiles, leans her upper body backwards)) =
yes

Trudy points at the word *bil* (*car*) in the book, reads it, and looks at Frances. Frances, making eye contact with Trudy, repeats the word with a more conventional pronunciation. Trudy, still looking at Frances, takes a short pause, and confirms Frances' interpretation of the word. Frances turns her gaze from Trudy to the table or some place in front of her (Figure 5), making car driving sounds simultaneously and rhythmically adjusted to the repeated signs CAR or DRIVE (the signs CAR and DRIVE are in some dialects identical).



Figure 5: Frances signing BIL (*CAR*) or KJØRE (*DRIVING*) (excerpt 7, line 5)

Frances ends her turn, looking at Trudy. Trudy starts her turn by inhaling, making an o-sound connected to a similar driving-a-car sound that Frances used, repeating this simultaneously and rhythmically adjusting it to the CAR or DRIVE sign (Figure 6).



Figure 6: Trudy signing BIL (*CAR*) or KJØRE (*DRIVING*) (excerpt 7, line 8)

In Trudy's turn, Frances looks as if she is playfully surprised (line 9). She then smiles, says 'jah' (*yes h*) and leans her body backwards.

Excerpt 8 starts with a discussion about driving – or perhaps a shared comment on what cars say and how they move. Trudy has the first turn; she leads Frances' attention to a point on the page, telling her what kind of word it is (line 1). The car-word is embedded in a set of actions that forms a new rhythmic ritual. The ritual comprises the sign CAR/DRIVE¹; repeating the sign several times; moving head and upper body in the same rhythm as the sign; and the sound: a sort of driving-a-car sound which is typically observed when smaller children play with toy cars.

The rhythmic ritual has a function beyond confirming that the word in the book is *bil*. Frances' utterance in line 2: 'bil, ja?' (*car, yes?*) functions as a confirmation of the written word, in addition to feedback to Trudy on Trudy's pronunciation. The latter function will, of course, only work if Trudy is able to hear all the sounds in *bil*. In this particular turn, Frances again acts like a teacher, or an adult. Trudy confirms that Frances has interpreted her utterance correctly (line 4). When Frances moves on in a more playful way (lines 5 – 11), she adjusts her identity to a more equal, perhaps even peer-like one. The two girls display a joint, situated understanding of the car-concept. Trudy accepts and confirms this joint understanding by a repeated performing of the set of car-actions. The accomplishing of the rhythmic ritual has a bounding function, as they constitute a unit, consisting of 'we who share this understanding of a car'. We shall move on to the second 'we-who' unit.

'WE WHO COUGH'

In the same turn as accepting the ritual in excerpt 8, partly overlapping the prior turn, Frances coughs. This non-verbal action is probably not communicatively intended. The coughing is probably not meant to pass on any message and was probably a reaction to a physical condition that had nothing to do with the interaction. Nevertheless, the cough plays a part in a new 'we-who' unit:

¹ It can be discussed whether this is a sign, or a gesture, since the motion is similar to what children do when they pretend to drive a car. The sign CAR is what we call a natural sign (i.e. high level of iconic mapping, as opposed to arbitrary signs). This means, in this particular sign, that wheeling movements are embedded in the sign. I have, in this case, interpreted this motion as a sign, not a gesture, since Trudy is a sign user.

Excerpt 9

- 1 F = [((coughs twice, towards her arm))

- 2 T ((looks down, coughs twice, towards her arm, looks at F.)) ***
- 3 F næmmen. ((nods))
oh dear

- 4 F ((closes eyes, coughs twice, towards her arm, looks at T.)) ***
- 5 T ahah ah
*** ((F. looks down))
- 6 T (0.5) ij
*** ((both look down))
- 7 F hva står det der'a ((points at a word in the book))
what does it say there then
-----***-----

Frances raises her bent right arm towards her face (Figure 7, line 1) and coughs twice towards her bent arm. Trudy raises her bent left arm and coughs twice towards it, looking at her arm and then at Frances. Frances says 'næmmen' (*oh dear*) and makes a little movement with her head, smiles, and coughs twice towards her right arm. Trudy laughs, Frances looks down and up again, and Trudy makes an 'ij'-sound. They both look down. Frances suggests returning to the main activity by pointing in the book, and asks for the meaning of one of the words (line 7). Trudy follows her initiative by looking down at the book.

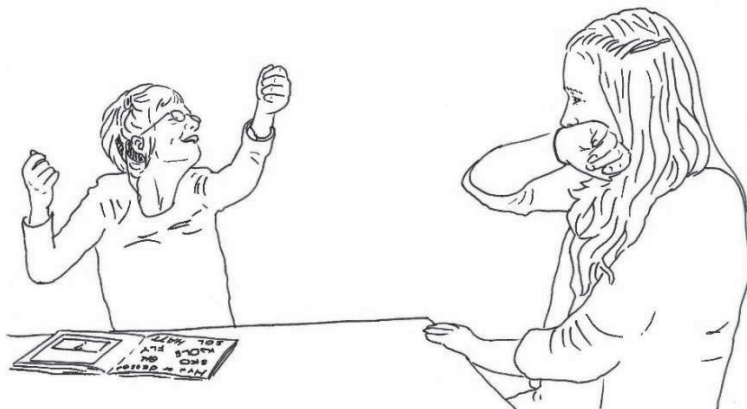


Figure 7: Frances coughs first time (excerpt 8, line 1)

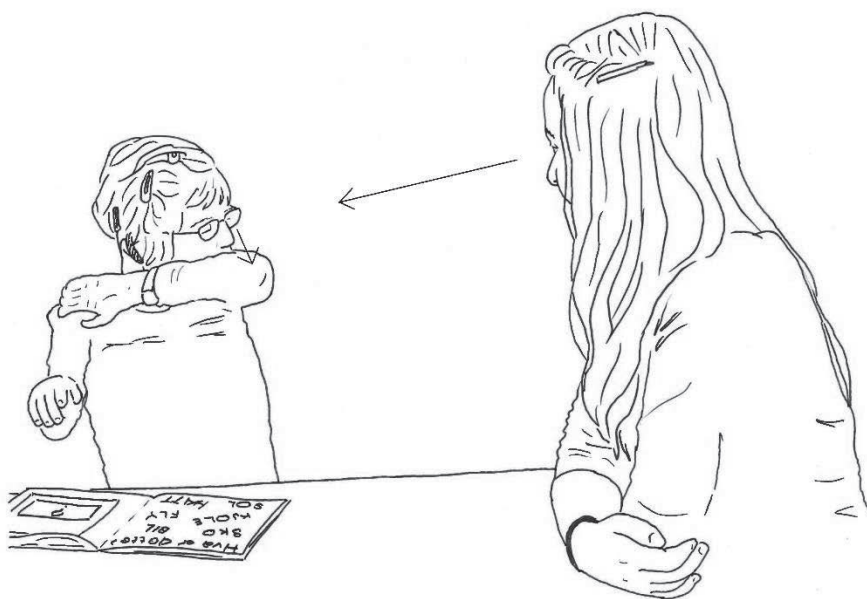


Figure 8: Trudy coughs, looking at her arm (excerpt 8, line 2)

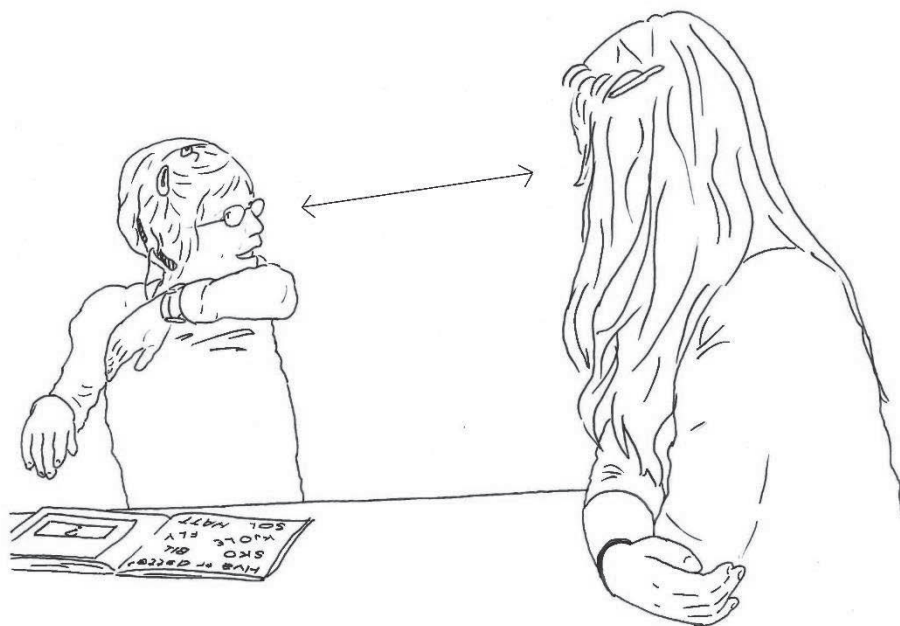


Figure 9: Trudy ends her cough, looking at Frances (excerpt 8, line 2)



Figure 10: Frances coughs second time (excerpt 8, line 4)

The coughing (line 1) appeared in a specific situation, where the participants had a mutual experience of negotiating meaning beyond the conventions (Excerpt 8). Let us take a look at what the coughing turns into in the course of the interaction. The coughing is picked up, repeated and commented on by Trudy (Excerpt 9, line 2). This turn marks an important shift in the interaction. Trudy coughs in a similar way. The act is beyond pure imitation, as she adds aspects to it. The act resembles what Arnold (2012) calls dialogic embodied action, in where interactants purposely reproduce aspects of each other's gestures. Trudy's cough (Figure 8) is not a real cough, but a social reconstruction of one. She uses her left arm, while Frances used her right arm. Trudy's left arm is the one closest to Frances. The choice of arm enables Trudy to seek eye-contact during her turn. Trudy's gaze is another significant act: she looks at her arm when she coughs – as Frances did – and immediately afterwards looks into Frances' face (Figure 9). This is a conventional turn-claiming signal, also called a shift regulator, in sign language (Baker, 1977; Vonen, 2006). In sign language, the speaker's gaze at the partner at the end of a turn enables the partner to initiate a new turn (Baker, 1977). The same pattern of gaze directions in spoken language users is shown in Kendon (1967): the speaker typically looks at the partner at the end of an utterance. In this perspective, Trudy's gaze is strengthening the interpretation of her coughing as a turn in a new negotiation.

Frances' next utterance (line 3): 'næmmen' (*oh dear*), reflects an adult-like reaction to someone coughing, although she applies a playful intonation. Again, Frances takes the

identity of the older one. Her reaction is, on the other hand, an acceptance of Trudy's coughing as playful, or rather she accepts what she regards as Trudy's invitation to this expanded use of coughs as something they can share. She confirms this by repeating Trudy's social reconstruction of the cough. Frances' reconstruction (Figure 10) is even less iconic than Trudy's. Frances lifts her arm to a lower position than that of her first cough, and the cough sounds as if it is made with less breath, with less energy, than a genuine one. By her performance, it is obvious that Frances makes a construction of a cough. This might be seen as adding, or strengthening, an aspect of pretending – 'as if - coughing'. By this confirmation, Frances again adjusts her identity to a more equal one, and accepts Trudy's suggestion of expanding the 'we who' concept: the two girls are now 'we who cough', in addition to 'we who share this understanding of a car'. However, Frances' second coughing is performed with less energy than Trudy's. The decreased energy can be interpreted as an attempt to tune down this side sequence.

Trudy laughs in response (line 5). The laugh functions as a confirmation of the 'we who' - interpretation. She seems pleased with this mutual understanding. Whether she tries to add something to this new topic is not clear. She makes a sound, 'ijj', which I interpret as a follow-up sound to the laughter. While making the sound, her gaze turns from Frances' face towards the table. This happens almost at the same time as Frances points to a word in the book (Figure 11; line 7), saying 'hva står det der'a' (*what does it say there, then?*).

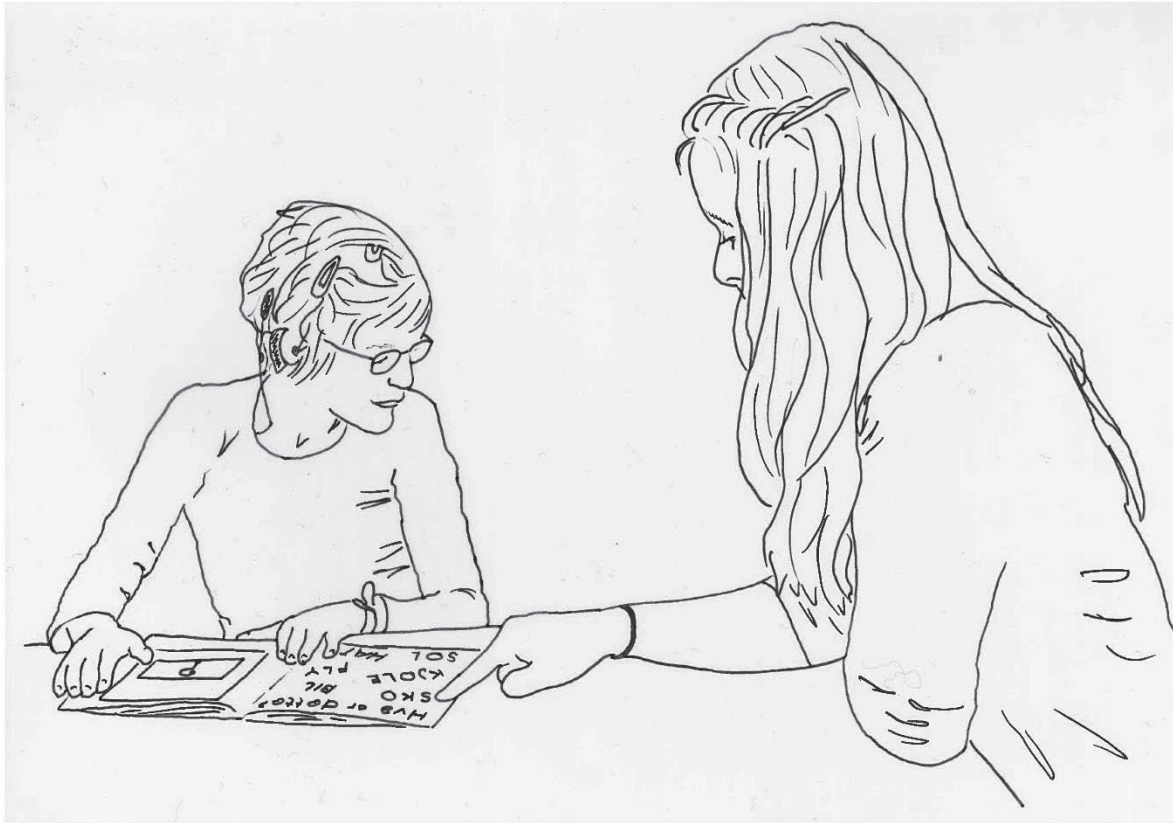


Figure 11: ‘hva står det der’a’ (*what does it say there, then*) (excerpt 8, line 7)

Trudy continues her gaze and head movement towards the book. It is difficult to determine which girl makes the first move towards ending the cough-topic. The girls cooperate in turning their attention to the book, in an immediate, co-contributing action. The high degree of joint attention (Tomasello, 1988; Tomasello & Farrar, 1986) as well as temporal correspondence (Hutchins & Nomura, 2011) in the participants’ actions and the high degree of reciprocity in the topic shift indicates a strengthened contract of the communicative relationship, as a result of intersubjective processes.

FURTHER DISCUSSION

As mentioned earlier, the topics in this conversation are not what we might expect in a conversation about self-chosen topics in 12-year-olds’ conversations. The situated identities

are significant, as they play a role in conducting the conversation. Looking at the situation as a whole, it shows signs of an adult – child situation, or even a teacher – pupil one. Early in the situation, the parties displayed situated membership in teacher-like and pupil-like categories, and these categories were used as resources for intersubjective understanding. The differences in the girls' communicative and scholastic resources seem to be emphasised in the teacher-pupil script. The girls' levels of reading abilities are uneven. Trudy is not yet a reader of full sentences – she knows some words by whole word reading. Frances is already an experienced reader. She has introduced the format of reading, by asking 'hva står det der?' (*what does it say there?*), and Trudy has accepted this format by sometimes taking initiatives like 'der står det...' (*there it says..*) without Frances first questioning her. It is Frances who suggests reading the book. She allows Trudy to comment on pictures and words; she joins in by naming pictures, reading words and by asking Trudy about her experiences connected to the content of the book. Most often it is Frances who suggests moving on to another page. Trudy never asks 'hva står det der' (*what does it say?*). Frances initiates the activity, and takes several initiatives to secure progress, in terms of completing the book. Although she gives room for Trudy's initiatives and responses, she takes leading initiatives. The situation is characterised by an asymmetry in skills (reading skills) and an asymmetrical relationship between the interactants. A similar asymmetrical social organisation is seen in peers' play, as reflections of asymmetrical relationships that children experience in everyday contexts (Butler, 2008; Griswold, 2007). Trudy and Frances treat the main activity as a book reading activity, similar to the activity described in studies of adult and child in storybook reading (Radford & Mahon, 2010; Tarplee, 2010). In the basic three-part structure described by Tarplee (2010), which has similarities with the IRE pattern in education settings (Evaldsson et al., 2001; Mehan, 1979), the leading initiative as well as the evaluation are almost always performed by the adult.

The strict interaction pattern is relaxed several times during the situation. In several play-like side sequences the girls follow associations from the book and comments about items outside the content of the book. They cooperate in conducting interactional rituals, such as the set of actions connected to cars (Excerpt 8). In these sequences the participants treat each other's utterances as less formal contributions. I have described these occasions as identity-shifts, or sometimes identity adaptations. In these side sequences I find evidence of Frances adjusting to a more equal position, and this contributes to a more symmetric dialogue (Linell, 2009). The co-construction of the interaction rituals emphasises that both participants are active and engaged in communicative contributions. The occurrence of positive emotions,

such as smiles and laughter, indicates a strengthened affiliation with each other, as was also the case in peer interactions reported by Clarke and Wilkinson (2009).

An interesting question is, of course, why Frances insists on returning to the main activity. If the side sequences are more symmetric in terms of identities and contain more expressions of positive emotions, why not elaborate upon these, instead of returning to a strict teacher-pupil script? One possible explanation lies in the challenging conditions of this particular interaction. Frances sometimes seems to struggle to comprehend Trudy's utterances. Trudy seems not to have corresponding difficulties, although she is the one with visual and hearing impairments and developmental disability. The room itself and the interactants' sitting positions provide optimal conditions for the use of hearing aids and lip-reading, and the content of the conversational topics is context-bound. Trudy seems to benefit from these environmental and conversational features. In maintaining the teacher-pupil-script, Frances creates conversational conditions in which her comprehension is, if not guaranteed, then at least controlled. The teacher-pupil-script is well-known to both of them. They can enter identities that are pre-negotiated. In turn, this means that their actions and utterances are, to a certain degree, predictable. Referring to semiotic resources that are simultaneously accessible to both is an additional action in the struggle to secure mutual understanding.

Another possible explanation for Frances taking the teacher identity is suggested in the research of Ytterhus (2002, 2012; Ytterhus & Tøssebro, 2006). She has described rules that regulate interaction between children with and without impairments, at different ages. At 13, some crucial mandating rules regulate peer interaction: a child must be good enough (in terms of competence, e.g. in sports, music), (s)he must be similar enough (e.g. not have any visible handicaps, wear the correct clothes), (s)he must be status congruent (there must be a congruence between your competence and your use of symbols – e.g. don't own the latest smart phone if you can't use it) (Ytterhus & Tøssebro, 2006). Trudy fails on all these criteria. From Frances' point of view, Trudy might not be a peer in the social understanding of the word, but a younger child – even though they are in the same class, and have been so for the last seven years. When Frances takes a more peer-like identity, she adapts and modifies her language, as caregivers do when talking with young children (Valvatne & Sandvik, 2002) or with children with disabilities (Curcio & Paccia, 1987). The rhythmic pattern associated with cars is an example of how a prelinguistic child might describe driving, or rather how a person would describe driving without using language, in a playful, exaggerated way. Trudy's language level is not pre-linguistic, but one must be a skilled sign language user and have some experience in conversations with hearing-impaired persons to be able to find her speech

and signs intelligible, and hence be able to appraise her language level. In the recorded situation, Trudy is not able to fully use her communicative resources, because of Frances' limited competency in sign language. According to Ytterhus (2012), children with disabilities often accommodate their behaviour and responses to the individual they are interacting with; their prompting and ability to turn situations from breakdowns into creative social interactions can be impressive. The conversation does not break down in the side sequences that are similar to an adult playing with a pre-linguistic child; on the contrary, these side sequences seem to strengthen intersubjectivity in the relationship.

CONCLUDING COMMENTS

In the analysed situation, the two girls use the symbols occurring in the book they are reading as semiotic resources in co-creating 'outside the original activity' topics. These short conversations-in-conversation feature a high degree of intersubjectivity (Bråten, 1998a; Trevarthen, 1998), which is a prerequisite for meaning-making in interaction (Schegloff, 1992). In sequences involving reciprocal regulation of emotions (as in excerpt 6), we find evidence of one of the criteria which has been used to define the concept of intersubjectivity: *an immediate sense of interpersonal communication* (Stern, 2003; Trevarthen, 1998). Several examples of intersubjectivity as in the sense of *joint attention* (Bråten, 1998b) are displayed, e.g. in excerpt 4. *Reflexive and recursive* intersubjectivity (Meltzoff, 2002) is established in excerpt 7, where Trudy adapts her utterance after realising Frances' lack of understanding. The interaction is characterised by challenging conditions in terms of unequal access to the semiotic resources in use. Challenging conditions potentially threaten mutual understanding. The strict format in the book reading activity facilitates comprehension. In addition, the side sequences provide reciprocal affective regulation. Alternations between the two types of sequences seem to strengthen the process of intersubjectivity in the relationship.

The intersubjective outcome of the side sequences justifies the identification of the 'we who'- side sequences as separate communicative activities, beside the main activity. The side sequences are, as we have seen, initiated by both parties, co-constructed and have a bonding and almost ritual character. I suggest that these particular side sequences are important for the interactants' experience of sharing something valuable, something coloured with positive emotions, which in turn contributes to prolonging the conversation.

In the introduction to this article, I explained different meanings of the concept of intersubjectivity: an agreement on the meaning of the words in use (Mori & Hayashi, 2006), a process involving coproduction of an interaction (Schegloff, 1992), reciprocal affective regulation (Stern, 2003; Trevarthen & Aitken, 2001), reflective processes that display inferences of the other's perspectives (Bråten, 1998a; Meltzoff, 2002). In the analysis of the conversation between Trudy and Frances, a conversation under challenging conditions, the meaning of intersubjectivity as merely agreement on meaning has not been sufficient. In order to capture the fine-grained processes involved in a joint sense of mutual understanding, it is expedient to use a broader understanding of intersubjectivity.

ACKNOWLEDGEMENTS

I wish to thank the Norwegian ExtraFoundation for Health and Rehabilitation for financial support through EXTRA funds. I am deeply grateful to the participants, their teacher and their families, who generously welcomed me and my research colleague and allowed this situation to be recorded. Thanks are also due to Anne Beate Borud for helpful discussion on Norwegian Sign Language, and to Reidun Tangen, Marianne Lind and the anonymous reviewers for fruitful discussions and comments on an earlier draft of this paper.

REFERENCES

- Arnold, L. (2012). Dialogic Embodied Action: Using Gesture to Organize Sequence and Participation in Instructional Interaction. *Research on Language & Social Interaction*, 45(3), 269-296. doi: 10.1080/08351813.2012.699256
- Baker, C. (1977). Regulators and Turn-Taking in American Sign Language. In L. A. Friedman (Ed.), *On the Other Hand: New Perspectives on American Sign Language* (pp. 215-236). New York: Academic Press.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* [Speech Genres and Other Essays]. Oslo: Pensumtjeneste A/S.

- Bat-Chava, Y., & Deignan, E. (2001). Peer relationships of children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 186-199. doi: 10.1093/deafed/6.3.186
- Bloch, S., & Beeke, S. (2008). Co-constructed talk in the conversations of people with dysarthria and aphasia. *Clinical linguistics & phonetics*, 22(12), 974-990. doi: 10.1080/02699200802394831
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power* (J. B. Thompson Ed.). Cambridge: Polity Press.
- Bråten, S. (1998a). *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bråten, S. (1998b). Introduction. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: - fra fødsel til alderdom* [On communication and interplay from birth to old age] (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Butler, C. W. (2008). *Talk and social interaction in the playground*. Surrey: Ashgate.
- Clarke, M., & Wilkinson, R. (2009). The collaborative construction of non-serious episodes of interaction by non-speaking children with cerebral palsy and their peers. *Clinical linguistics & phonetics*, 23(8), 583-597. doi: 10.1080/02699200802491132
- Collins, S., & Marková, I. (1999). Interactions between impaired and unimpaired speakers: Inter-subjectivity and the interplay of culturally shared and situation specific knowledge. *British Journal of Social Psychology*, 38(4), 339-368.
- Curcio, F., & Paccia, J. (1987). Conversations with autistic children: Contingent relationships between features of adult input and children's response adequacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17(1), 81-93. doi: 10.1007/BF01487261
- Evaldsson, A.-C., Lindblad, S., Sahlström, F., & Bergqvist, K. (2001). Introduktion och forskningsöversikt [Introduction and previous research]. In S. Lindblad & F. Sahlström (Eds.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* [Interaction in educational contexts]. Stockholm: Liber AB.
- Goffman, E. (1963). *Stigma*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Goodwin, C. (1995). Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. *Research on Language & Social Interaction*, 28(3), 233-260.
- Goodwin, C. (2013). The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 8-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2012.09.003>
- Goodwin, M. H., & Cekaite, A. (2013). Calibration in directive/response sequences in family interaction. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 122-138. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2012.07.008>
- Griswold, O. (2007). Achieving Authority: Discursive Practices in Russian Girls' Pretend Play. *Research on Language & Social Interaction*, 40(4), 291-319. doi: 10.1080/08351810701471286
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Johnson, L. C. (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
- Hepburn, A., Wilkinson, S., & Shaw, R. (2012). Repairing Self- and Recipient Reference. *Research on Language & Social Interaction*, 45(2), 175-190. doi: 10.1080/08351813.2012.673914
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in Action*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.

- Hutchins, E., & Nomura, S. (2011). Collaborative Construction of Multimodal Utterances. In J. Streeck, C. Goodwin & C. D. LeBaron (Eds.), *Embodied Interaction* (pp. 29-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Huttunen, K., Jauhiainen, T., Levänen, S., Lyxell, B., McAllister, B., Määttä, T., . . . Svendsen, B. (2007). Språklig kommunikasjon [Linguistic communication]. In E. Laukli (Ed.), *Nordisk lærebok i audiologi* [Nordic textbook on audiology] (pp. 76-107). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ibertsson, T., Hansson, K., Mäki-Torkko, E., Willstedt-Svensson, U., & Sahlén, B. (2009). Deaf teenagers with cochlear implants in conversation with hearing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(3), 319-337.
- Jefferson, G. (1972). Side Sequences. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in Social Interaction* (pp. 219-248). New York: Free Press.
- Kamenopoulou, L. (2012). A study on the inclusion of deafblind young people in mainstream schools: key findings and implications for research and practice. *British Journal of Special Education*, 39(3), 137-145. doi: 10.1111/j.1467-8578.2012.00546.x
- Kasper, G. (2009). Categories, Context, and Comparison in Conversation Analysis. In H. t. Nguyen & G. Kasper (Eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives* (pp. 1-28). Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, National Foreign Language Resource Center.
- Kendon, A. (1967). Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica*, 26(0), 22-63. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0001-6918\(67\)90005-4](http://dx.doi.org/10.1016/0001-6918(67)90005-4)
- Lind, M. (2002). *Conversational cooperation: the establishment of reference and displacement in aphasic interaction. A Norwegian case study*. University of Oslo.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: Kommunikative verksamhetstyper i samhället* [Cultures of conversation: Communicative projects in society] (Vol. 1-2). Linköping: Linköpings universitet.
- Marková, I. (1990). Introduction. In I. Marková & K. Foppa (Eds.), *The Dynamics of Dialogue* (pp. 1-22). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, & Society vol. I*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1979). "What Time Is It, Denise?": Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory into Practice*, 18(4), 285-294. doi: 10.2307/1476655
- Meltzoff, A. N. (2002). Elements of a developmental theory of imitation. In A. N. Meltzoff & W. Prinz (Eds.), *The Imitative Mind* (pp. 19-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mori, J., & Hayashi, M. (2006). The Achievement of Intersubjectivity through Embodied Completions: A Study of Interactions Between First and Second Language Speakers. *Applied Linguistics*, 27(2), 195-219.
- Nordstrom, I. (2011). Inclusion and participation in peer relations. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(1), 71-87.
- Radford, J., & Mahon, M. (2010). Multi-modal participation in storybook sharing. In H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analysing Interactions in Childhood* (pp. 209-226). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Ronkainen, R. J. (2011). Enhancing listening and imitation skills in children with cochlear implants - the use of multimodal resources in speech therapy. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 2(2), 245-269.

- Rødbrøe, I., & Souriau, J. (2000). Communication. In J. M. McInnes (Ed.), *A Guide to Planning and Support for Individuals who are Deafblind* (pp. 119-149). Toronto: University of Toronto Press.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversation* (G. Jefferson Ed. Vol. 1 & 2). Oxford: Blackwell.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of Intersubjectivity in Conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295-1345. doi: 10.2307/2781417
- Schegloff, E. A. (2007a). *Sequence Organization in Interaction* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2007b) 'A tutorial on membership categorization', *Journal of Pragmatics* 39: 462-82
- 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. doi: 10.2307/413107
- Skelt, L. (2012). Dealing with misunderstandings: The sensitivity of repair in hearing impaired conversation. In M. Egbert & A. Deppermann (Eds.), *Hearing Aids Communication* (pp. 56-66). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Summers. (1997). Conversational patterns of children with disabled and nondisabled siblings. *Applied psycholinguistics*, 18(3), 277-291.
- Tarplee, C. (2010). Next turn and intersubjectivity in children's language acquisition (eds. M. Forester & A. Wootton). In H. Gardner & M. Forrester (Eds.), *Analysing Interactions in Childhood* (pp. 3-22). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10(1), 69-88. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0388-0001\(88\)90006-X](http://dx.doi.org/10.1016/0388-0001(88)90006-X)
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Dev*, 57(6), 1454-1463. doi: 10.2307/1130423
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. In S. Bråten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny* (pp. 15-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 42(1), 3-48.
- Valvatne, H., & Sandvik, M. (2002). *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen* [Children, Language and Culture: Language development until the age of seven]. Oslo: Cappelens Forlag.
- Vonen, A. M. (2006). Tegnspråk i et lingvistisk perspektiv [Sign language in a linguistic perspective]. In S. R. Jørgensen & R. L. Anjum (Eds.), *Tegn som språk: en antologi om tegnspråk* [Sign as language: An anthology on sign language] (pp.125-150). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Widdicombe, S. (1998). Identity as an Analysts' and a Participants' Resource. In C. Antaki & S. Widdicombe (Eds.), *Identities in Talk* (pp. 191-206). London: SAGE.
- Wolfson, N., & Manes, J. (1985). *Language of Inequality*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Wormnæs, S. (1988). *Bevegelsesvansker, talevansker og ny teknologi* [Movement difficulties, speech difficulties and new technology]. Hosle: Statens spesiallærerhøgskole.
- Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: Inklusjon og eksklusjon i barnehagen* [Children being together: Inclusion and exclusion in kindergarten]. Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Ytterhus, B. (2012). Everyday Segregation Amongst Disabled Children and Their Peers: A Qualitative Longitudinal Study in Norway. *Children & Society*, 26(3), 203-213. doi: 10.1111/j.1099-0860.2012.00433.x
- Ytterhus, B., & Tøssebro, J. (2006). Jevnaldermiljøet [Peer relationships]. In J. Tøssebro & B. Ytterhus (Eds.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie* [Children with disabilities in school and family]. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Delarbeid 2

Eilertsen, Lill-Johanne
(2014).

Gjennom
samhandlingsformater
dannes betingelser for
deltakelse: Om
interaksjon mellom
barn med og uten
funksjonsnedsettelse.

Spesialpedagogikk,
2014(8), 53-70.

Gjennom samhandlingsformater dannes betingelser for deltakelse: om interaksjon mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse

Sammendrag

Denne artikkelen rapporterer en studie som belyser samhandling mellom barn med ulike forutsetninger for kommunikasjon. Hensikten med artikkelen er å synliggjøre deltakelsesfremmende aspekter ved samhandlingen mellom barn med ulike kommunikative ressurser. Studien er gjennomført i norske barnehager og skoler. Noen av barna i studien har nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning. Eksempelene viser hvordan barna tar i bruk kulturelt formidlede *samhandlingsformater*. Gjennom samhandlingsformatene etableres intersubjektive prosesser som muliggjør deltakelse i barnefellesskapet. Artikkelen beskriver hvordan et mangfold av kommunikative ressurser kan spille sammen i intersubjektive, deltakelsesfremmende prosesser.

Summary

Dialogic participation in child-child interaction under difficult conditions: children with hearing impairments and developmental disabilities

This article explores interaction between children with unequal prerequisites for communication. The article aims to display the factors that facilitate interaction between children with asymmetrical communicative resources. The empirical examples are from Norwegian schools and preschools. Some of the children in the study have hearing impairments and developmental disabilities. The examples demonstrate how these children make use of culturally imparted interaction formats. The formats have a narrative structure; they are repeated and varied throughout the interaction. They consist of interchangeable roles and are dialogically organised. Participation is enabled through intersubjective processes that are situated in these formats. The article describes how divergent communicative resources can interact in intersubjective processes that facilitate communication. The deep structures in the interaction formats, imparted through child culture, have a scaffolding function in communicative processes.

Nøkkelord: samhandling – samhandlingsformat – hørselsnedsettelse – sammensatte vansker – deltakelse

Keywords: interaction – interaction formats – hearing impairment – complex needs – participation

Innledning

Deltakelse i fellesskap med barn på omtrent samme alder, har betydning for barns trivsel, læring og utvikling (Corsaro, 1985, 2003; Frønes, 2006; Gjems, 2007; Lindblad & Sahlström, 2001). I Norge skjer mye av barns samhandling med hverandre i barnehage og skole. Opplæringssteder er derfor viktige arenaer for barnefellesskap. Svake kommunikative ressurser, for eksempel som følge av sansevansker eller forståelsesvansker, kan begrense deltakelse i barnefellesskapet (Gustavsson, 2004; Nordström, 2011; Tøssebro & Ytterhus, 2006; Ytterhus, 2002). Hensikten med denne artikkelen er å synliggjøre deltakelsesfremmende aspekter ved samhandlingen mellom barn med ulike kommunikative ressurser. Artikkelen bygger på en studie av samhandling mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse i norske barnehager og skoler. Fokusbarna i studien har hørselsnedsettelse og ulike funksjonsnedsettelser i tillegg.

Studien belyser interaksjonelle prosesser som kommer til uttrykk når barn med ulike betingelser for kommunikasjon samhandler i barnehage og skole. Studien tar sikte på å belyse følgende problemstilling:

Hva karakteriserer spontant oppstått interaksjon mellom barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning og barn uten kjente funksjonsnedsettelser?

Fokusbarna i studien er observert i samhandling og kommunikasjon med barn på omtrent samme alder i barnehage og skole. Analysene viser hvordan barna tar i bruk situerte ritualer når de samhandler med hverandre. Disse kulturelt formidlede ritualene, eller samhandlingsformatene (Bruner, 1983), gir rom for inkluderende intersubjektive prosesser. Samhandlingen gir rom for et mangfold av kommunikative uttrykk. Studien tilfører ny kunnskap og innsikt i det som skjer i barnas læringsfelt, og dermed om vilkår for deltakelse og læring.

Samhandlingsformat i barnefellesskap

Begrepet samhandlingsformat er hentet fra Jerome Bruner (1983). Han har studert interaksjon mellom mødre og deres småbarn. Lekene som mødre og barn utførte ble karakterisert som *idealiserede* og *avgrensede* format. Med *idealiserede* mener Bruner at lekene, for eksempel Bortetitt-tei og Ride ranke, er «constitutive and self-contained. Even their goal is constituted by the game itself: the reappearance of a face from behind a screen accompanied by a voiced *boo!* has no functional significance outside the “form of life” that is the game of peekaboo» (Bruner, 1983, s. 46). Lekene er konvensjonelle og innholdet er oppdiktet og holdt sammen av relativt faste regler. Videre er innholdet konstruert av et sett med konstituerende handlinger som er sekvensielt organisert etter en bestemt rekkefølge. Disse karakteristikaene utgjør den dype

strukturen i samhandlingsformatene. Overflatestrukturen består av variasjoner av lekens innhold. Idealiseringen, fremholder Bruner, gjør samhandlingsformatene nærmest «språklige», det vil si at strukturen har likhetstrekk med språkstruktur. Et av kjennetegnene på samhandlingsformater er nettopp turtakingsregler som er variable. Det finnes bestemte aktører i leken, men det kan variere hvem av interaksjonspartnerne som utfører handlingene til aktørene ved gjentakelser av formatene. Mor kan for eksempel være den som gjemmer ansiktet sitt den ene gangen i «Bortetitt-tei», mens barnet kan gjemme ansiktet sitt ved neste gjentakelse.

Strukturen i samhandlingsformatene er av grunnleggende betydning for meningsforhandlinger, det vil si kommunikasjon, og tilegnelse av språk (Bruner, 1983, 1990). Mening er i seg selv et kulturelt mediert fenomen som avhenger av en forutgående eksistens av et delt, eller felles, symbolsystem. Den dype strukturen samhandlingsformatene representerer er i bruk når barnet lærer å generalisere og differensiere språklige symboler og anvende de strukturelle reglene for språket (Bruner, 1977). Bruner identifiserte samhandlingsformater ved studier av mor-barn interaksjoner. I foreliggende studie er samhandlingsformater identifisert i barnefellesskap, som i studien representeres av interaksjoner mellom barn med ulike kommunikative ressurser. Begrepene samhandling og interaksjon er anvendt som synonymer.

Bruk av termer i omtale av studiens fokusbarn

Noen av barna som er observert i studien omtales som fokusbarn. Dette begrepet er metodisk motivert og er anvendt for å skille mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse. Det er utfordrende å omtale fokusbarna på en tydelig og presis måte, og samtidig unngå stigmatiserende uttrykk. Betegnelsene «nedsatt hørsel» eller «hørselsnedsettelse» viser til en nedsatt funksjonsevne, og brukes i artikkelen for å beskrive situasjonen til enkelte barn i barn-barn interaksjoner. I et dialogisk perspektiv forstås begrepet hørselshemming som kontekstuell betinget (Vygotsky, 2004). Det vil si at nedsatt hørsel i varierende grad påvirker mulighetene til å oppfatte og tilegne seg auditivt formidlet språk og informasjon og derfor gir en hørselshemming i møte med omgivelsene. En funksjonsnedsettelse eller vanske kan med ord være en medvirkende årsak til at et barn har særskilte behov for tilrettelegging av kommunikasjons- og læringsmiljøet.

Fokusbarna i studien har alle flere og ulike funksjonsnedsettelser i tillegg til hørselsvansker. Betegnelsen «tilleggsvansker» vil dekke et mangfold av vansker. Imidlertid vil betegnelsen «hørselsnedsettelse med tilleggsvansker» gi indikasjoner om hørselsnedsettelsen som hovedvanske. For å unngå denne assosiasjonen er betegnelsen «hørselsnedsettelse i kombinasjon

med flere funksjonsnedsettelse» valgt. Med ønske om en ytterligere presisering av vansker som kan antas å ha innvirkning på barnas kommunikative og språklige fungering er betegnelsen «flere funksjonsnedsettelse» erstattet med «utviklingshemning» i omtaler av studiens målgruppe. Begrepet «utviklingshemning» er i seg selv ikke uproblematisk. Begrepet ble kritisert av Vygotsky (2004) som hevdet at barn hvis utvikling er affisert av en funksjonsnedsettelse ikke er mindre utviklet enn sine jevnaldrende, men annerledes utviklet. Begrepet er imidlertid brukt i utstrakt grad i faglitteraturen, og tas i bruk i foreliggende i artikkel i mangel av et bedre begrep.

En språklig utfordring oppstår når fokusbarna og deres samhandlingspartnere omtales i samme setning, og hensikten er å synliggjøre hvem som er fokusbarn og hvem som ikke er det. Ordpar som «hørselshemmet og ikke-hørselshemmet» eller «utviklingshemmet og ikke-utviklingshemmet» er dikotomiske og antyder en binær motsetning mellom *friske* og *syke* eller *skadde* individer (Grue, 2011). Det er imidlertid vanskelig å komme opp med alternative betegnelser som omgår den dikotomiske tenkningen. I foreliggende artikkel anvendes hovedsakelig betegnelse «barn med» og «barn uten» vansker. Analysefokuset er på mangfoldet av kommunikative ressurser, fremfor vanskebeskrivelser.

Tidligere forskning om samhandling mellom barn

Samfunnsvitenskapelige studier av *spontan oppstått interaksjon* mellom barn tegner et bilde av barn som sosiale, som villige til å inngå i forhandlinger med andre barn om lekens innhold, form og progresjon og om forming av interpersonlige relasjoner (Alvestad, 2010; Corsaro, 2003, 2011; Cromdal, 2001; Greve, 2007). Barn tar i bruk ulike strategier som enten muliggjør eller begrenser deltakelse i lek (Ruud, 2010), og anvender både fysiske og diskursive artefakter for å synliggjøre og distribuere hensikter i lek, slik at disse kan bli felles (Alcock, 2010). Når barna disponerer ulike diskursive artefakter, som for eksempel at de snakker ulike språk, kan selv små barn ta i bruk strategier som gjenspeiler den andres uttrykk som et ledd i å konstruere felles handlinger (Björk-Willén, 2007). Barn har fra tidlig alder en evne til å forestille seg partnerens motiver og følelser, og kan dermed delta i gjensidig utfylling og samordning av handlinger, sammen med omsorgsgiver, men også sammen med andre barn (Bråten, 2000, 2012). Studiene som her er omtalt løfter fram det kompetente barnet, ved at de synliggjør hvilke ressurser barn tar i bruk i samhandling og kommunikasjon.

Interaksjonen mellom barn lar seg påvirke av flere forhold, både kontekstuelle og personlige. Flere studier tyder på at barn med utviklingshemning eller funksjonsnedsettelse i

mindre grad er involvert i kompleks lek og har større vansker med å etablere relasjoner enn deres jevnaldrende som ikke har utviklingshemning (Luttrupp & Granlund, 2010; Nordström, 2011; Ytterhus, 2002). En studie som også løfter fram det kompetente barnet belyser interaksjon mellom barn med Downs syndrom og jevnaldrende uten utviklingshemning. Studien viser hvordan interaksjonen kan være likeverdig, det vil si at alle de involverte barna behersker oppgavene i leken, eller ikke-likeverdig, som vil si at noen deltakere ikke behersker alt som skal til for å delta fullt ut i alle delene av leken (Dolva, Hemmingsson, Gustavsson, & Borell, 2010). I ikke-likeverdig interaksjon tar partneren uten utviklingshemning en mer-kompetent rolle, og foreslår justerende tiltak, for eksempel enklere eller mindre krevende oppgaver for det andre barnet (barnet med utviklingshemning). En tilsvarende støttende tilrettelegging er funnet i flere studier av relasjoner og vennskap mellom barn med og uten utviklingshemning (Guralnick, Connor, & Johnson, 2011; Webster & Carter, 2007).

Nedsatt hørsel hos en av partene kan også påvirke interaksjonen mellom barn. Studier av spontant forekommende samhandling mellom barn med og uten nedsatt hørsel viser at barn med hørselsvansker i mindre grad enn sine jevnaldrende uten nedsatt hørsel inngår i språklig samhandling og samarbeidende lek (Antia & Dittillo, 1998; Kermit, Mjøen, & Holm, 2010). Barn med nedsatt hørsel tar i bruk ulike strategier for å initiere interaksjon med normalthørende jevnaldrende, som nøytral berøring, objektrelaterte sosiale handlinger og å flytte seg nærmere (Weisel, Most, & Efron, 2005). Selv om disse studiene analyserer spontant oppstått interaksjon, har analysene fokus på individuelle egenskaper. En studie i sosiokulturelt perspektiv belyser hvordan samhandlingen kan se ut til å handle om å finne en *rytme* som svarer til deltakernes interesser og de medierende redskapene barna tar i bruk (Hillesøy, Johansson, & Ohna, 2014). Studien omhandler barnehagebarn med og uten nedsatt hørsel og beskriver hvordan barna bygger opp en rytme gjennom regelmessige gjentakelser av handlingsrekker og turtaking, og hvordan aktiviteten medieres av regler og timing. Forfatterne bruker betegnelsen “å være i takt” når barna lykkes i å konstruere en rytme i samhandlingen.

Studiene ovenfor tegner et bilde av barn som sosialt inkluderende. Barn tar i bruk ulike ressurser når de inngår i sosiale interaksjoner med andre barn. Vansker med å forstå og oppfatte det som foregår, som følge av utviklingshemning eller nedsatt hørsel, kan begrense deltakelse i interaksjonen. Vi skal se nærmere på hvilke følger sammensatte vansker kan ha, når hørselsnedsettelse er en av vanskene.

Samhandling når barnet har nedsatt hørsel i kombinasjon med flere funksjonsnedsettelse

Interaksjon mellom barn med og uten hørselsnedsettelse i kombinasjon med flere funksjonsnedsettelse er lite belyst i eksisterende forskning. Studier som tar sikte på å beskrive denne gruppen gir et inntrykk av hvilke kommunikative konsekvenser den sammensatte funksjonsnedsettelsen kan ha. Barn som både har nedsatt hørsel og utviklingshemning har begrensede kompensatoriske ressurser, det vil si at de i liten grad kan nytte kognitive strategier for å kompensere for manglende hørselsinntrykk (Hinze, 2009). I samhandling med barn uten funksjonsnedsettelse kan barn med sammensatte vansker invitere andre barn inn i sin lek, og svare positivt på andres invitasjoner, men kan ha vansker med å følge andre barns utvidelser av tema i leken (Eilertsen, Borud, & Helgor, 2007).

Av studier som omfatter barn med flere funksjonsnedsettelse dreier de fleste seg om utbytte av cochleaimplantat. Noen av disse studiene viser at barn med flere funksjonsnedsettelse har vansker med å etablere kommunikasjonsferdigheter (McCracken & Turner, 2012), da i særlig grad et godt forståelig talespråk (Nikolopoulos, Archbold, Wever, & Lloyd, 2008). Barna bruker flere modaliteter samtidig når de kommuniserer (Kittelsen, Borud, & Eilertsen, 2013; Wiley, Meinzen-Derr, & Choo, 2004), og viser svakere språklig og sosial fungering enn barn uten flere funksjonsnedsettelse (Meinzen-Derr, Wiley, Grether, & Choo, 2011, 2013; Wiley, Meinzen-Derr, & Choo, 2008).

Studiene som er presentert over tyder på at nedsatt hørsel i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse medfører risiko for kommunikasjonsvansker. Når barn med disse sammensatte vanskene samhandler med barn uten funksjonsnedsettelse kan det oppstå kommunikative *bias*: Barna kan ha ulike språklige ferdigheter, de kan ha ulik kunnskap om samtaletema (som en følge av ulik tilgang til erfaringer), og de kan ha ulik tilgang til språkoppfattelse. Vansker med å forstå eller produsere ytringer er en potensiell trussel for opplevelsen av felles forståelse og konstruksjon av mening. Til tross for at om lag en tredjedel av barn med hørselsnedsettelse har en eller flere vansker i kombinasjon med hørselsvansken (Edwards, 2007; Linikko, 2009; McCracken & Turner, 2012; Wiley et al., 2004, 2008) blir barn med flere funksjonsnedsettelse ekskludert fra studier som omhandler barn med hørselsnedsettelse (Edwards, 2007; Kermit et al., 2010). Det er forsket lite på spontant oppstått kommunikasjon mellom barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med flere funksjonsnedsettelse og deres lekepartnere, i barnas vante omgivelser. Foreliggende studie bidrar til å utfylle denne forskningen, og dermed tilføre ny kunnskap som er nyttig ved tilrettelegging for samhandling i barnefellesskapet.

Metode

Studiens epistemologiske grunnlag er hentet fra dialogismen, det vil si dialogiske teorier om mellommenneskelig samhandling (Bruner, 1983; Gillespie & Cornish, 2009; Linell, 2009; Marková, 2003; Rommetveit, 2004; Wertsch, Ríó, & Alvarez, 1995a). Det dialogiske perspektivet vektlegger samhandling som grunnlag for læring og utvikling, ved at samhandlingen anses som arena for konstruksjon av kunnskap (Linell, 2009; Vygotsky, 1978). Fremgangsmåten for innhenting og analyse av data er inspirert av interaksjonsanalyse. Denne tradisjonen anvender vanligvis videoanalyse for å undersøke språklige og ikke-språklige handlinger samt bruk av artefakter. Innenfor interaksjonsanalysen er man opptatt av regelmessigheter og rutiner som deltakere i samhandling anvender for å konstruere mening i hverdagen (Jordan & Henderson, 1995).

Konstruksjon av data

Studiens data er konstruert ved besøk på fire opplæringssteder, spredt ut over hele landet: to barnehager og to skoler. Utvalget ble rekruttert ved at foresatte til barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med flere funksjonsnedsettelse ble kontaktet av Signo kompetansesenter med forespørsel om deltakelse i studien. Foresatte til seks barn ble kontaktet, og fire foreldrepar ga sitt samtykke til at barnet kunne inngå i studien, samt til at barnets opplæringssted kunne kontaktes. Det ble så innhentet samtykke til observasjon og videoopptak fra virksomhetsleder, personale og foresatte til de andre barna i avdelingen eller klassen ved to barnehager og to skoler. Observasjonsbesøkene hadde varighet mellom tre og fem dager. Tre av stedene var barnas bostedsbarnehager og –skoler, ett av stedene var en lokal privat skole. Ved alle stedene var majoriteten av elevene barn uten funksjonsnedsettelse. De fire barna som utgjør fokusbarna i studien er observert i flere situasjoner i løpet av dagen, imidlertid er det lagt mest vekt på situasjoner hvor voksen deltakelse har vært minimal. Lyd- og videoopptak har vært benyttet i situasjoner med barn-barn interaksjoner. Opptakene har skjedd i spontant oppståtte situasjoner. Ved en av skolene hadde et mindretall av foreldrene samtykket til videoopptak. Dette begrenset antall opptak, og varigheten på opptakene, i situasjoner med mange barn til stede. Valget av filming i spontant oppståtte situasjoner medførte manglende kontroll over de fysiske forholdene opptakene skjedde i. Den tekniske kvaliteten på mange av opptakene er derfor ikke optimal.

Fokusbarna

Fire barn er besøkt i sine respektive barnehager og skoler. Barna er mellom fem og åtte år gamle og har hørselsnedsettelse av ulik grad, samt ytterligere funksjonsnedsettelse. Ett av barna har et

lett ensidig hørselstap, to har moderate tap og bruker høreapparat, mens ett barn har bilateralt cochleaimplantat. To av barna har synsnedsettelse og bruker briller som korrigering for langsynthet. Tre av barna har Downs syndrom. Ett av barna har vansker som følge av CMV-infeksjon i svangerskapet. Barna har utviklingshemning, i ulik grad. Ett av barna har bevegelsesvansker. Ett av barna kommuniserer med talespråk. To av barna bruker en blanding av tegn, vokalisering og enkelte taleord, og ett barn kommuniserer på et førspråklig nivå med gester, stemmelyder og enkelte tegn, og støttende kommunikasjon i form av tilpasset kommunikasjonsbok.

Transkripsjon

Etter en gjennomgang av observasjonsnotater og videoopptak er noen episoder fra videoopptakene valgt for nærmere analyse. Kriterier for valg av episoder har vært forekomst av kontakt og samhandling over noe tid, det vil si over mer enn et par ytringer. Videre var det et kriterium at episodene viste meningsforhandlinger og positive affektive uttrykk. Varierende teknisk kvalitet på opptakene har begrenset utvalget. Episodene er transkribert etter en tilpasset modell av Corsaro (1985). De analyserte episodene viser interaksjoner med lite språklig dialog. Det finnes få konvensjoner for transkripsjon av ikke-språklig kommunikasjon. For språklige ytringer er konvensjoner utarbeidet av Jefferson benyttet (se Hepburn & Bolden, 2013 for detaljert beskrivelse). Barna i studien bruker flere språklige modaliteter hver for seg eller samtidig. I tråd med systemer for representasjon av flere modaliteter (Hjulstad, Kristoffersen, & Simonsen, 2002; Ohna et al., 2003) er konvensjonene tilpasset ved at tegn er notert med versaler, mens samtidig tegn og tale er notert med fet skrift. Videre er det tilstrebet en nøyaktig beskrivelse av gester, blick og bevegelser. For å gjøre notatene mer tilgjengelig for leseren er et utdrag av transkripsjonene presentert i narrativ form. Stiliserte stillbilder fra videoopptakene illustrerer hendelsene.

Tre samhandlingsformater: klosselek, rapping og lek i sklia

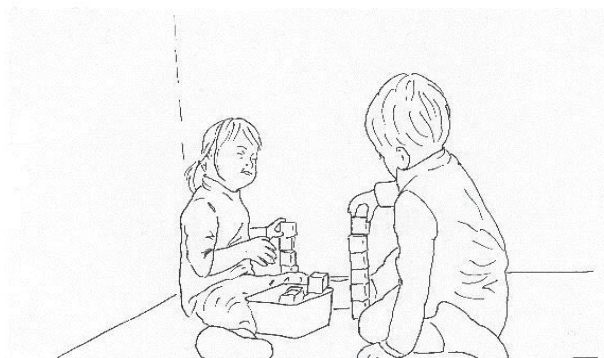
Observasjoner av barnefellesskapene i de to barnehagene og skolene ga innsyn i variert lek og kommunikasjon. De fire fokusbarna inngikk alle i spontant oppstått lek og kommunikasjon med andre barn. Et felles trekk ved de observerte miljøene er at barna etablerte rutinepregede mønstre, eller *samhandlingsformat* (Bruner, 1983), for lek og kommunikasjon. I det følgende presenteres tre eksempler på slike samhandlingsformat.

Kulturelt overført format med to deltakere: *Klosselek*.

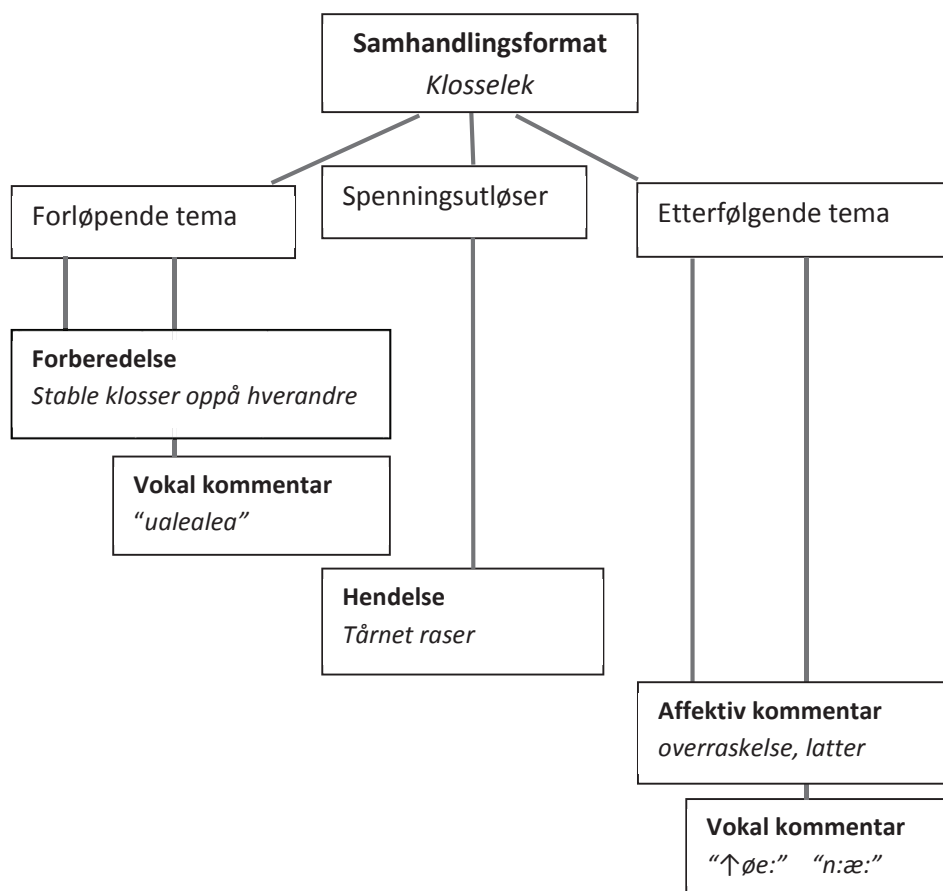
Eli Anne (5:0) og Sverre (3:8) sitter i et hjørne på det store rommet i avdelinga. Eli Anne har hørselsnedsettelse, synsvansker og Downs syndrom, Sverre er uten kjente funksjonsnedsettelser. De leker med klosser som har bilder på sidene. Barna tar klosser fra en boks som står mellom beina til Eli Anne. De bygger hvert sitt tårn. Tårnene står ved siden av hverandre, til venstre for Eli Anne og til høyre for Sverre.

Utdrag 1

Eli Anne setter en kloss oppå tårnet sitt.
Sverre setter en kloss oppå tårnet sitt. Eli Anne setter en kloss oppå tårnet sitt mens hun sier “ualealea”. Tårnet raser, Eli Anne kommer med en kort vokalisering: “↑øe:”. Hun kikker på Sverre, som ser på henne og smiler. Eli Anne ler og sier “n: æ:”. Hun ser på tårnet til Sverre.



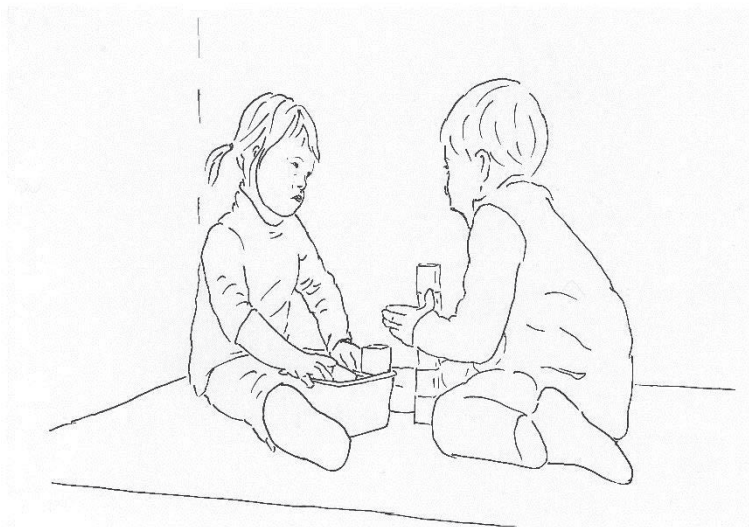
Denne lille sekvensen inneholder grunnformatet for det som her er kalt klosselek. Formatet består av to tema: et *forløpende* tema, og et *etterfølgende* tema. Betegnelsene er oversatt fra Bruner (1983) (“antecedent topic” og “subsequent topic”). Det forløpende temaet består av at barna stabler klosser oppå hverandre til et lite tårn. I dette utdraget bygger barna på hvert sitt tårn. Samtidig vokaliserer Eli Anne, uten å ha blikkontakt med Sverre. Vokaliseringen kan tolkes som en kommentar til egen handling med klossene. Byggingen av tårn har en narrativ parallell i å bygge opp spenning. Når tårnet raser, utløses spenningen. I dette utdraget raser tårnet av seg selv, enten fordi det er for høyt eller fordi den øverste klossen står for skjevt. I andre tilfeller raser tårnet fordi barnet dytter til det, som vi skal se i senere utdrag. Det etterfølgende temaet som inntreffer etter at tårnet har rast består av blikkontakt og kommentarer i form av smil og latter. I dette utdraget kommer Eli Anne i tillegg med en vokal kommentar. Felles oppmerksomhet er til stede i formatet, det er tydelig ved at barna har blikkontakt og ved at barna ser på hverandres tårn. Formatet har en narrativ struktur (Bruner, 1990) med en innledende fase, som kan være lang og som kan inneholde variasjoner, en spenningsutløser, og en avsluttende fase. Den innledende fasen er her kalt et forløpende tema. Den avsluttende fasen er lagt til det etterfølgende temaet. En skjematisk oversikt over klosselek-formatet er presentert i figur 1. Skjemaet er utarbeidet etter inspirasjon fra Bruner (1983, s. 50).

Figur 1: Skjematisk oversikt over *klosselek*-formatet.

Det forløpende temaet kan inneholde kommentarer til handlingen, som vi så hos Eli Anne i utdrag 1, eller kommentarer til selve klossene, det vil si en kontekstuell kommentar. Utdrag 2 viser en slik kontekstuell kommentar. En av klossene har et bilde av en hund. Utdraget følger umiddelbart etter utdrag 1.

Utdrag 2

Sverre ser på sitt eget tårn og holder hendene omkring det uten å berøre tårnet. Så sperrer han opp øynene og gaper, trekker pusten, ser på Eli Anne og sier “**liten hund**”. Han holder uttrykket og tegnet i 2.6 sek før han sier noe, og smiler. Eli Anne ser på Sverre mens han uttrykker seg, smiler også når Sverre smiler, mens hun griper en kloss i boksen. Sverre tar så en ny kloss fra boksen.



Utdraget viser et forløpende tema. Sverre vender oppmerksomheten fra Eli Anne (utdrag 1) til sitt eget tårn, når han holder rundt tårnet sitt uten å berøre det. Han ser overrasket ut og sier “**liten hund**” med samtidig tegn og tale. Ytringen kan tolkes som en kommentar til et bilde på en av klossene. I starten av ytringen “fryser” han ansiktsuttrykket og det første tegnet mens han ser opp mot Eli Anne og møter blikket hennes. Så legger han på tale og fullfører ytringen. Dette utdraget inneholder affektive uttrykk, som en variasjon til det forløpende temaet. De affektive uttrykkene er gjensidige. Samtidig forekommende gjensidige affektive uttrykk og felles oppmerksomhet om hverandre og om felles aktivitet er klare indikasjoner på intersubjektivitet (Bråten, 1998; Stern, 2003; Tomasello, 1988; Trevarthen & Aitken, 2001), som regnes som en vesentlig forutsetning for språktilegnelse (Tomasello, 1988; Tomasello & Farrar, 1986). Sverre bruker oftest talespråk i sin kommunikasjon med andre. De tegnene han bruker har han lært i barnehagen. Når han ytrer seg med samtidig tegn og tale er det et eksempel på det Björk-Willén (2007) kaller *crossing*, som hun fant hos 3-åringer i flerspråklig barnehage. Fenomenet relaterer til en bestemt type språkveksling, og opptrer når barn toner seg inn på og tar i bruk artefakter fra samtalepartnerens språklige bakgrunn.

En ny variasjon av det forløpende temaet, samt en variasjon av det etterfølgende temaet sees i utdrag 3, som følger like etter utdrag 2:

Utdrag 3

Mens Eli Anne fremdeles vokaliserer ser Sverre på henne, peker raskt på tårnet sitt og sier “(didit)”, så dytter han til tårnet med pekefingeren slik at det raser. Han ler og ser på Eli Anne. Eli Anne trekker pusten og gaper, og ser på Sverre. Sverre ler. Eli Anne slår sine to klosser sammen og sier “huæh” mens hun smiler. Sverre ser mot de raste klossene og opp igjen på Eli Anne, og sier “oj”. Eli Anne slår klossene sine sammen flere ganger, lager en lang dyp stemmelyd og smiler. Sverre ler.



Sverre sikrer felles oppmerksomhet ved å sjekke at Eli Anne ser på ham før han raser tårnet sitt. Han legger også inn et lite forvarsel på at han skal rase ned tårnet, ved at han peker på tårnet og sier “(didit)”. Det er vanskelig å høre hva han sier på opptaket, men ytringen kan tolkes som en (før)språklig kommentar til hva som skal komme til å skje. Sammen med sikringen av felles oppmerksomhet bidrar kommentaren til å delaktiggjøre Eli Anne i den spenningsutløsende handlingen. At barn delaktiggjør hverandre i en felles opplevelse er også noe Alvestad (2010) har funnet i sin studie av barnehagebarns relasjonelle verden. Han fant at barnas forhandlinger om relasjoner er preget av intersubjektivitet samt en forventning om at den andre skal følge opp den enes handlinger.

I utdrag 3 er det Sverre som får tårnet til å rase, og utløser spenningen i denne gjentakelsen av klosselekformatet. Han bidrar så med et affektivt uttrykk og søker blikkontakt med Eli Anne. Eli Anne svarer med å vise overraskelse. Det overraskede uttrykket forekommer i flere gjentakelser av formatet, både i det fortløpende temaet (utdrag 2), og oftere i det etterfølgende temaet. Eli Anne smiler og forsterker det delte affektive uttrykket ved å applaudere: hun slår klossene sine mot hverandre. Sverre faller inn i overraskelsen ved å se på det sammenraste tårnet og si “oj”. Eli Anne gjentar applausen med klossene som medierende redskaper mens hun lager en vokal kommentar. Hun lager en dyp stemmelyd som hun lar stige mot slutten. Sverre ler i respons.

Lek med klosser er noe de fleste barn oppvokst i Norge har erfaring med. Klosser finnes i de fleste barnehager, og små barn har tilgang til å betrakte hvordan andre barn bygger tårn av klossene. Gjennom flere generasjoner har barn – og voksne sammen med barn – bygd tårn av klosser med det formål å rase ned tårnet, gjerne til overraskende utbrudd. Innenfor en dialogisk forståelsesramme kan vi si at innholdet i samhandlingsformatet som Eli Anne og Sverre har

konstruert, er kulturelt overført, mediert (Wertsch, Río, & Alvarez, 1995b) gjennom lignende samhandlingsformater med andre deltakere.

Den intersubjektive prosessen er synlig i selve oppbyggingen av interaksjonsformatet. Begge barna bidrar til å bygge opp en narrativ grunnstruktur: bygge tårn, rase tårnet og utveksle overraskelse og gledesuttrykk. Begge barna deltar også i å tilføre variasjoner til formatet. Barna er opptatt av aktiviteten og hverandre gjennom de tre utdragene. De har både vokale og gestuelle henvendelser til hverandre, og det virker som om barna forstår hverandre og hverandres intensjoner. I disse utdragene virker det ikke som om de vokale ytringene er dominerende over blikkontakt og handlinger for å opprettholde intersubjektivitet. De gjentakende handlingene i et bestemt mønster, et format, danner en støttende ramme for interaksjonen. Formatet i dette eksempelet er relativt oversiktlig, med en klar narrativ struktur. Antall deltakere er begrenset til et minimum, noe som letter oversikten i situasjonen for barnet med sanse- og forståelsesvansker. I likhet med bygging av relasjoner kan lek blant barn i førskolealder være drevet og sikret av handlinger med kropp og objekter, vel så mye som av språklige ytringer (Alvestad, 2010; Greve, 2007; Ruud, 2010; Ytterhus, 2002). Vi skal se et eksempel på hvordan litt eldre barn også er i stand til å møtes i en felles forståelse uten språket som det viktigste medierende redskapet.

Kulturelt inspirert, men relasjonelt dannet format: *Rapping*

I klasserommet er undervisningsøkten i ferd med å avsluttes. Kaja (7:11) og Thea (7:10) sitter ved siden av hverandre ved et gruppebord. Kaja har utviklingshemning og bruker cochleaimplantat. Thea er uten kjente funksjonsnedsettelse. De har etablert samhandling omkring meldingsmappa til Thea. Nå introduserer Thea en handlingsrekke som utvikler seg til et samhandlingsformat.

Utdrag 4

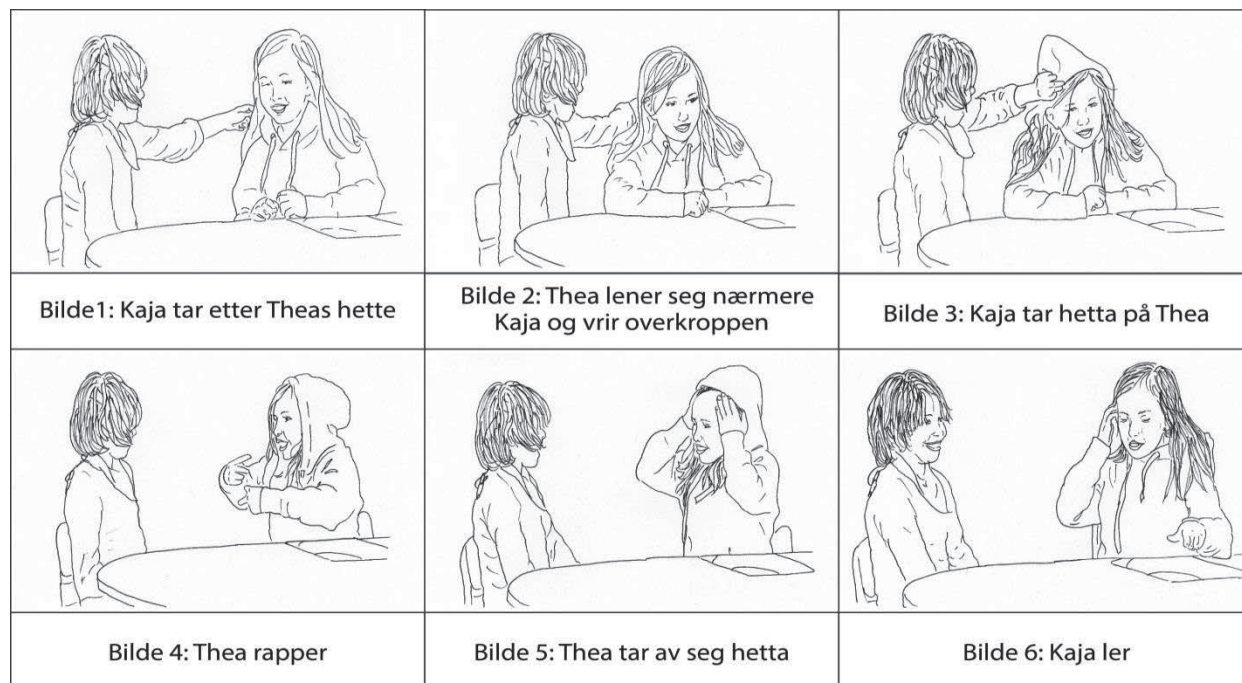
Thea beveger handa mot Kaja, vender overkroppen mot Kaja og putter hendene i lomma på genseren sin. Hun retter på hetta si. Kaja ser ned i fanget sitt, så løfter hun hodet litt mot Thea. Thea berører Kaja på overarmen, legger V-hånd mot brystet, tar på seg hetta og gjør bevegelser som om hun rapper, fingre i V-form på begge hender. Tar av hetta igjen. Smiler. Stryker hendene over håret, stryker en lokk bak øret, samler håret i nakken.



I begynnelsen av utdraget strekker Thea armen mot Kaja, det er mulig at hun berører Kajas underarm (ikke tydelig på opptaket). Thea vrir overkroppen slik at hun vender rett mot Kaja og putter hendene i genserlommene. Så retter hun på hetta si. Imens er Kaja opptatt med noe på egen kropp. Thea sikrer felles oppmerksomhet ved å berøre overarmen til Kaja. Hun legger så høyre hånd med V-form mot brystet. En mulig tolkning er at hun gjør navnetegnet til Kaja, som utføres ved å plassere en hånd med K-form mot brystet. Hvis ikke K-en utføres nøyaktig, kan håndformen ligne en V. Leppene til Thea beveger seg, men hva hun sier er ikke mulig å høre av opptaket. Etter å ha understreket på denne måten at hun har noe å formidle direkte til Kaja, tar Thea på seg hetta og gjør bevegelser som om hun rapper, med V-håndsform på begge hender. Smilende tar hun av seg hetta igjen og ordner med håret sitt.

Thea introduserer her en handlingsrekke som gjennom gjensidig deltakelse danner et samhandlingsformat. Det forløpende temaet består i å sikre felles oppmerksomhet og å ta på hetta. Spenningsutløseren består av at Thea utfører rappebevegelser mens hun og Kaja har blikkontakt. Begrepet «spenningsutløser» skal her forstås som høydepunktet i samhandlingsformatet, det som illustrerer narrativens «*dramatic quality*» (Bruner, 1990). Det etterfølgende temaet består av affektive uttrykk samt å ta av hetta. Hvorvidt dette er et samhandlingsformat som er utført ved tidligere anledninger, vites ikke. I likhet med mor-barn interaksjonene som Bruner (1983) observerte, utfører den ene partneren (Thea) mesteparten av arbeidet ved første gangs introduksjon. Etter hvert deltok Kaja ved i) å introdusere en ny gjentakelse, ii) å ta hetta på hodet til Thea og iii): affektive uttrykk i form av smil og latter. Figur 2 viser en bildeserie av en gjentakelse. Av bildeserien ser vi hvordan Kaja introduserer gjentakelsen (bilde 1), og hvordan Thea hjelper til og gjør det lettere for Kaja å rekke hetta (bilde 2). Kaja fullfører påkledningen (bilde 3) og dermed også det forløpende temaet. Videre ser vi at Thea inntar rollen som den som rapper (bilde 4), at Thea tar av seg hetta (bilde 5) og at Kaja fullfører det etterfølgende temaet ved å le (bilde 6).

Figur 2: Samhandling ved gjentakelse av rapping-formatet. Bilde 1 – 3 viser det forløpende temaet, bilde 4 viser spenningsutløseren og bilde 5 – 6 viser det etterfølgende temaet.



Bildeserien i figur 2 illustrerer hvordan de to jentene samarbeider om å utføre lekeformatet. Videre viser den hvordan Thea legger til rette for Kajas deltakelse. I bilde 2 ser vi at Thea lener seg nærmere Kaja, og vrir overkroppen slik at hetta kommer nærmere handa til Kaja. Sannsynligvis er det også slik at denne posisjonen – overkroppen vendt sideveis mot Kaja – gjør det lettere for Kaja å dra på hetta, enn om de hadde sittet ansikt til ansikt. På grunn av sin motoriske funksjonsnedsettelse og et gipset ben har Kaja vansker med å strekke seg fremover. Theas handlinger bidrar til at betingelsene for Kajas bidrag i samhandlingen blir overkommelige for Kaja. Eksemplet synliggjør hvordan barna tar i bruk sin handlingskompetanse i tilrettelegging av betingelsene for utføring av samhandlingsformatet. En tilsvarende tilrettelegging hos med-elever slik at barn med funksjonsnedsettelse kan delta ut fra sine forutsetninger er beskrevet hos Dolva et al. (2010).

Theas handlingskompetanse i dette utdraget kan forklares med det Bråten (2000, 2007, 2012) kaller *altersentrisk* delaktighet, som er en medfødt evne til (ubevisst) å oppleve hva andre opplever. Evnen viser seg i ureflektert, umiddelbar deltakelse i andres handlinger, som når omsorgsgiver spontant gaper samtidig som han mater spedbarnet. Bråtens forskning viser at små barn under ett år viser denne evnen (Bråten, 2000), og at altersentrisk deltakelse vedvarer og

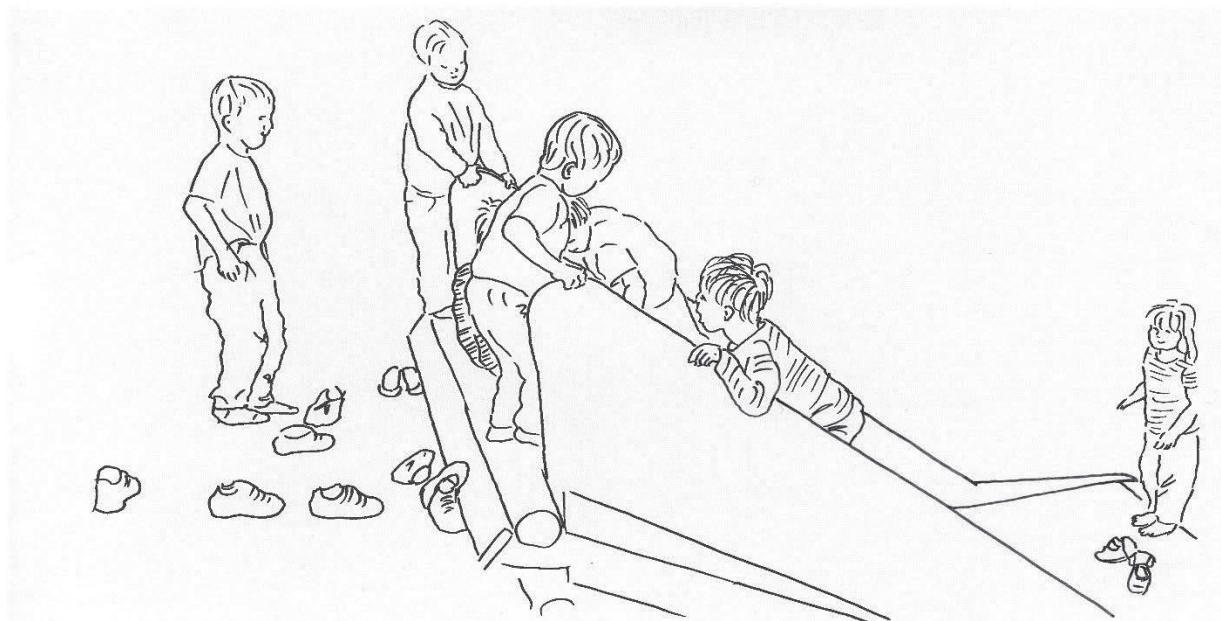
forfines videre gjennom livet (Bråten, 2007, 2012). Stern (2003) betrakter altersentrisk delaktighet som en intersubjektiv kapasitet. Når Thea spontant bøyer seg fram og vrir overkroppen, kan det være fordi hun oppfatter at Kajas hensikt med å strekke fram armen er å gripe og sette på hetta, og videre at Thea evner å betrakte denne planlagte handlingen ut fra Kajas perspektiv og forutsetninger. Theas kroppslige respons på Kajas utstrakte arm er umiddelbar, den skjer samtidig som Kaja fullfører sin handling.

Samhandlingsformatet har en tydelig dialogisk organisering (Linell, 2011). Det innebærer at de enkelte handlingene er bygget opp etter en frekvent turveksling. I *rapping*-formatet er arbeidsfordelingen asymmetrisk, da Thea utfører de fleste og de mest avanserte handlingene, og tar hovedansvaret for initiering av selve formatet, fremdrift og avslutning. Det er liten grad av overlapping mellom bidragene til samhandlingspartnerne, noe som gjør at hver enkelt tur fremstår som en avgrenset sekvens (Schegloff, 2007). Thea inviterer Kaja til å bidra, snarere enn krever respons av henne, noe som gjør at formatet har likhetstrekk med det Linell (2011) kaller en dyadisk samtale. Videre viser Thea at hun tolker Kajas gest med hetta som en invitasjon til å gjenta rappingen. Hetta får en symbolsk verdi idet den fungerer medierende for identifisering av mening.

De to samhandlingsformatene som her er kalt *klosselek* og *rapping* har til felles at de er karakterisert av lite språkbruk. Det er de ikke-språklige handlingene som driver fram leken, og det er de emosjonelle uttrykkene som tilfører spenning og variasjon. Samhandlingsformatene er relativt enkle og oversiktlige. Gjentakelsene av formatene er relativt like med små variasjoner, og antall deltakere er begrenset til et minimum. Vi skal gå videre til et annet eksempel på et mer komplekst lekeformat med flere deltakere.

Kulturelt forankret format med flere deltakere: *Dytte/dra og skli sammen*

Det er på slutten av dagen, barna på avdelingen leker ute. Flere barn i ulik alder er sammen i sklia. En voksen, Amanda, er like i nærheten. Sklia er bred og kort, det er plass til tre barn i bredden. Barna har tatt av skoene, flere har også tatt av seg sokkene. Mens noen barn sklir én og én til venstre i sklia, introduserer Amund (6:0) og Oskar (5:1) en måte å skli sammen på til høyre i sklia. Amund har hørselsnedsettelse og Downs syndrom, og er det eneste barnet med kjente funksjonsnedsettelse i gruppa.



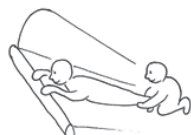




Utdrag 5

Amund beveger armen mot Stine, som sklir ned. Oskar snur seg og går mot Amund, lager en uøølyd. Oskar griper beinet til Amund, som beveger armen mot Oskar. Amund snur seg og holder seg fast i stokken øverst i sklia. Amanda setter seg på huk ved Amund, tar handa hans og sier "du, når du dytter andre, da dytter de andre deg og". Amund sklir ned. Oskar følger med halvveis ned, slipper beinet når Amund er kommet helt ned. Oskar klatrer opp igjen, inni sklia.

Ut fra et videoopptak er det ikke alltid lett å avgjøre hvem som gjør hva, hvem som bruker krefter for å sette kroppene i bevegelser. I utdraget over så det ut som om Oskar dro i beinet til Amund, som la seg over på magen og holdt seg fast med den ene handa, mens Amanda holdt den andre. Om det var Amund som slapp seg og lot seg skli ned, og tok med seg Oskar i farta, eller om det var Oskar som dro med seg Amund er umulig å avgjøre.

Utdraget omfatter grunnstrukturen i dette skli-formatet: Barn A, det barnet som skal dras, ligger øverst i sklia og holder seg fast med begge hender, enten i kanten som står opp fra sklia, eller i stokken som ligger mellom bakken og sklia. Dette barnet kan gjøre motstand. Et annet barn, barn B, drar i bena til barn A, slik at de begge sklir baklengs ned sklia. Barn A går opp langs siden av sklia. Barn B kan gå opp inni sklia. Ut fra denne grunnstrukturen er fem ulike posisjoner identifisert. Tabell 1 gir en beskrivelse av de ulike posisjonene.

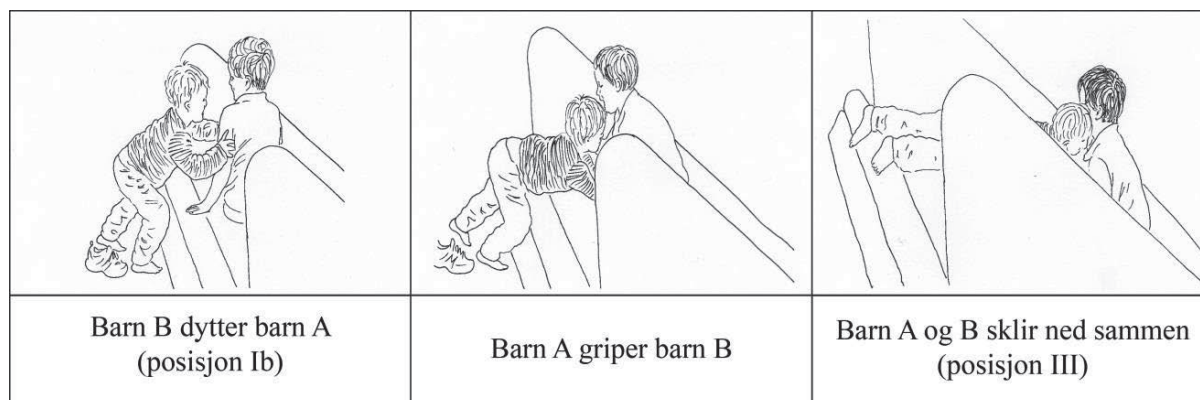
Tabell 1: oversikt over variasjonene i *dytte/dra og skli sammen*-formatet

Posisjon	Beskrivelse	Illustrasjon
Ia	Barn A ligger på magen med hodet opp og holder seg fast. Barn B drar i beina til barn A.	
Ib	Barn A ligger på magen med hodet opp og holder seg fast. Barn B er utenfor sklia, og dytter barn A.	
Ila	Barn A sitter øverst i sklia. Barn B sitter nedenfor, og drar i beina til barn A.	
Ilb	Barn A sitter øverst i sklia. Barn B er utenfor sklia, og dytter barn A.	
III	Barn A ligger øverst i sklia, med hodet ned. Beina stikker ut over kanten. Barn B er nedenfor, og drar i armene til barn A.	

De ulike posisjonene kan igjen varieres. Det kan være flere barn samtidig som er barn A. En annen variasjon er at barn B ikke sklir ned sammen med barn A. I det siste tilfellet er formatet gjenkjennelig i den posisjonen barna inntar før dyttingen. I noen tilfeller er det ikke tydelig for observatøren at barn A gjør motstand. I noen tilfeller begynner en gjentakelse i én posisjon, og glir over til en annen posisjon, som i utdrag 6:

Utdrag 6

Oskar setter seg øverst i sklia. Amund klatrer inn i sklia, ved Oskar. Amund dytter Oskar, som griper Amund, og de sklir begge ned.



I utdrag 6 starter gjentakelsen ved at Oskar er barn A, og Amund er barn B. Amund dytter eller skyver på Oskar. Samtidig vender Oskar seg mot Amund, og griper armene hans. På denne måten sikrer Oskar at Amund blir med ned, og at de fullfører formatet sammen.

Dersom vi anvender analyseskjemaet til Bruner (1983) finner vi også her en narrativ grunnstruktur. Kompleksiteten i formatet ligger i de mange variasjonene. I det forløpende temaet inntar barna en av de fem posisjonene. Barn A gjør motstand idet barn B forsøker å dytte eller dra. Dette kan skje uten språklig akkompagnement. Spenningsutløseren består av at barna sklir ned sammen. I det etterfølgende temaet går barna tilbake til toppen, etter et fast mønster. Barn A går vanligvis utenfor sklia, barn B går vanligvis opp inni sklia. Men også her er det variasjoner: i posisjon Ib og IIb har barn B gått opp utenfor sklia.

Det er Oskar og Amund, barnet med nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning, som introduserer formatet i denne observerte situasjonen. Det vites ikke om formatet har vært i bruk tidligere i barnehagen. Etter noen få gjentakelser forsøker andre barn å entre formatet sammen med Amund. Oskar introduserer en språklig variasjon ved å rope “hjelp, Amund”, før de sklir ned sammen. Så forsøker andre barn å entre leken:

Utdrag 7

Et barn (ei jente?) sier “jeg ↓og Amund”. Amund går opp langs den venstre siden. Oskar går opp langs den venstre kanten, mens han sier “det er bare oss og Amund som skal gjøre det”.

Det er vanskelig å lokalisere hvem som sier “jeg ↓og Amund”, men ut fra sammenhengen og de påfølgende hendelsene er det sannsynlig at det er Anette (5:2). Hun henvender seg direkte til

Amund med en forespørsel om å få være med, og på den måten viser hun at hun behandler Oskar og Amunds lek som et bestemt format, som en måte å skli på som de to guttene gjennomfører, og som det er mulig å søke innpass i. Hun får imidlertid svar av Oskar. Oskar gir ikke innpass til flere i leken, og begrunner det med at det bare er “oss og Amund” som skal “gjøre det”. Det er litt uklart hvem “oss” er. Frem til da har det kun vært Oskar og Amund som har gjennomført skli-formatet. Verken Anette, Stine (4:5), Martin (3:7) eller Tom (5:3) behandler Oskars svar som en endelig avvisning, og insisterer på å være med:

Utdrag 8 (følger umiddelbart etter utdrag 7)

Ett barn roper “Amund”. Anette strekker armene mot Amund og sier “Amund, je:g”. Oskar legger seg ned på toppen av sklia og roper “Amund hjelp”. Anette legger seg ved siden av og roper “Amund hjelp”. Stine legger seg mellom Anette og Oskar. Martin berører Amunds rygg. Amund berører alle tre samtidig, mens Tom berører Amund. Amund, Oskar, Anette og Stine sklir ned sammen.

Ved å rope på Amund gjør de andre barna ham til en hovedperson i denne gjentakelsen. De gjør Amund viktig ved å nevne navnet hans. Ytterhus (2002) skriver om entring av lek at det er som å hoppe på et kjøretøy i fart: barna som ønsker å entre leken, vil først skaffe seg oversikt over hva som foregår, for så å komme med et innspill som er tilpasset slik at det ikke forstyrrer leken, eller reduserer intensiteten eller farten. Uansett hvor godt tilpasset eller “timet” innspillet er, er det likevel de som allerede er inne i leken som avgjør om andre kan være med (Corsaro, 2003). I utdrag 7 og 8 henvender Anette og Stine seg til Amund, og appellerer til ham om innpass i leken. Barna behandler Amund som “portvokteren” til dette spesifikke samhandlingsformatet.

Eksemplet fra sklia viser en kompleks situasjon i den forstand at den inneholder mange aktører, og det er mye som skjer samtidig. Det ser likevel ut som om barnet med nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning mestrer å forholde seg til tempoet og mangfoldigheten i situasjonen. Skli-formatet som ble etablert i dyaden lar seg overføre til gruppen.

Drøfting

Utdragene viser oppbygging av tre samhandlingsformat som har til felles at det er barna selv som har konstruert disse, uten bistand fra voksne. Det første formatet, *klosselek*, kan sies å være kulturelt overført, da det å bygge tårn for så å rase ned tårnet er noe barn har gjort i årevis, også sammen med voksne, i norsk kultur. Klosseleken har et *konvensjonelt* mål, da hensikten med å

bygge tårnet som regel er å rase det. Å skli på glatt underlag er også en aktivitet som er godt kjent i norsk kultur. Det konvensjonelle målet i denne aktiviteten er å skli nedover, gjerne så fort at det kiler i magen. Det beskrevne samhandlingsformatet som innebærer at et barn får dytte- eller drahjelp av et annet, og at barna deretter sklir ned sammen, er en variant av den kulturelt overførte måten å være i sklie på. Det som her er beskrevet som sklie-format med variasjoner, kan betraktes som en videreføring av et kulturelt format. Videreføringen er et resultat av en situert forhandling som har likhetstrekk med forhandlingsepisoder som Alvestad (2010) beskriver i sin avhandling om relasjoner hos små barn. I det samhandlingsformatet som her er beskrevet som *rapping* ser vi ikke samme tydelige kulturhistoriske forankring som i de øvrige eksemplene. Rappe-leken har ikke et like tydelig konvensjonelt mål som de to andre formatene. Temaet i formatet, rapping, må sies å være et nyere innslag i barns verden enn klosser og skli-lek. Imidlertid har dagens 8-åringer vokst opp med rappemusikk. Det kulturelle elementet er til stede også i dette formatet. Oppbygging av handlingsrekkefølger i formatet er situert og relasjonelt fremforhandlet, og er derfor i større grad kontekstavhengig og personavhengig enn de to andre eksemplene. Det er mer sannsynlig at vi vil finne flere eksempler på samhandlingsformat som ligner *klosselek* og *skli-lek* ved andre opplæringssteder, med andre deltakere, enn samhandlingsformat som ligner *rapping*.

I de beskrevne utdragene ser vi at materielle artefakter, som klossene og hetta, får symbolsk og semiotisk verdi (Linell, 2011). I rappe-leken får hetta en situert semiotisk betydning mediert ved hvilken posisjon den har: når hetta er av, er den en del av et klesplagg, men når den er på hodet, definerer den brukeren som utøveren av rappe-handlingene i formatet. Klossene får en tilsvarende symbolsk verdi ved at de definerer fokuset for barnas felles oppmerksomhet, og ved at handlingene med klossene genererer gjensidige affektive uttrykk.

Et felles trekk ved de beskrevne utdragene er at barna uten funksjonsnedsettelse bruker et forenklet språk sammenlignet med det de kan bruke i andre situasjoner. Det virker som om barna toner seg inn på hverandres språklige kompetanse, at de tilstreber et språklig nivå som alle kan oppfatte og anvende. På denne måten legger barna til rette betingelser for deltakelse. I oppbyggingen og forhandlingen om samhandlingsformater ser vi flere deltakelsesfremmende betingelser, i samsvar med det Dolva et al. (2010) beskriver. Forfatterne har funnet to kategorier interaksjoner i samhandlinger mellom barn med Downs syndrom og barn uten funksjonsnedsettelse. De to kategoriene er lik (equal) og ulik (unequal) interaksjon. I samhandlingsformatene som omhandler klosselek og skli-lek har deltakerne lik tilgang til lekematerialet, de har like motoriske forutsetninger for å utføre handlingene i leken og leken er i seg selv ikke avhengig av språklige ytringer. Barna har like muligheter for å anvende de

materielle artefaktene og uttrykke de emosjonelle ytringene som hører til i formatet.

Samhandlingsformatene *klosselek* og *skli-lek* er eksempler på det Dolva et al. kaller lik, eller likeverdig, interaksjon. I samhandlingsformatet *rapping* er fordeling av oppgaver i formatet mer asymmetrisk enn i de to andre formatene. Eleven uten funksjonsnedsettelse utfører de fleste handlingene i formatet, og legger til rette for at eleven med funksjonsnedsettelse kan bidra ut fra sine forutsetninger. Dette samsvarer med det Dolva et al. kaller komplementær samhandling, som er en form for ulik eller ikke likeverdig interaksjon (se også Dolva, 2011). At barn uten funksjonsnedsettelse legger til rette for at barn med utviklingshemning kan delta i kommunikasjon og samhandling er også beskrevet av Guralnick, Connor og Johnson (2011).

For å beskrive hvordan samhandlingen foregår mellom barn med og uten hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning er utvalgte episoder analysert med tanke på oppbygging og utvikling av samhandlingsformat (Bruner, 1983). Formatene inneholder bestemte handlingsrekker, og formatene gjentas i løpet av leken. En tilsvarende beskrivelse av lek mellom barn med og uten hørselsnedsettelse er gitt av Hillesøy, Johansson & Ohna (2014), som fant at gjentakelse av handlingsrekker sammen med turtaking ga en egen rytme til leken og gjorde at interaksjonen kom *i takt*. Forfatterne understreker betydningen av å være i takt med hverandre og med aktiviteten for deltakelse i leken. Samhandlingsformatene i foreliggende studie er *situerte ritualer* med gjenkjennelige karakteristika. Ritualene har en narrativ struktur, med et forløpende tema, en spenningsutløser og et etterfølgende tema. Ritualene gjentar seg flere ganger i løpet av situasjonen, og hver gjentakelse inneholder variasjoner av formatet. Det er knyttet bestemte roller til ritualene, for eksempel rollen som den som bygger tårn, den som viser overraskelse, den som rapper, den som dytter og den som holder seg fast. Gjensidigheten i samhandlingsformatene viser seg i at barna bytter på å ta de ulike rollene, og ved gjensidig regulering av affektive uttrykk. Gjensidigheten er sammen med forekomst av altersentrisitet (Bråten, 2000, 2007) klare indikasjoner på intersubjektive prosesser (Bråten, 1998; Stern, 2003; Trevarthen & Aitken, 2001). Samhandlingsformatene er dialogisk organiserte (Linell, 2011). Den dialogiske organiseringen er tydeligst i *rapping*-formatet, der turene er tidsmessig mer atskilt fra hverandre enn i de andre to formatene, hvor turene i større grad overlapper hverandre.

Samhandlingsformatene virker å være kjent av alle deltakerne, kanskje med unntak av *rapping*. Imidlertid virker det som om det også i *rapping* er kjent for barna hvordan man bygger opp et felles samhandlingsformat, og at rollefordelingen kan variere. *Den dype strukturen* (Bruner, 1983) som de ulike formatene bygger på virker å være kjent. Barna tar i bruk felles erfaring, overført gjennom barnekulturen, for å konstruere situerte, relasjonelt betingede samhandlingsformat. Gjennom oppbygging av de situerte ritualene er det mulig for barna å

utnytte sin intersubjektivitet og dialogiske kompetanse for å skape en samhandling som bærer over tid. Mulighetene for intersubjektive prosesser ligger i det at det finnes et mønster å samhandle innenfor. Dette mønsteret er en del av en kollektiv barnekulturell kompetanse. Mønsteret, eller den dype strukturen i samhandlingsformatene fungerer som et stillas for samhandlingen. Stillaset ser ut til å bære også i komplekse situasjoner med mange aktører. En felles barnekulturell kompetanse anvendes til å skape kontekstuelte betingede samhandlingsrom med deltakelsesmuligheter med et mangfold av kommunikative ressurser.

I mangfoldet av kommunikative ressurser inngår bruk av artefakter. Talespråk, elementer fra tegnspråk, blikk og kroppslig orientering er eksempler på diskursive artefakter som er i bruk i studiens eksempler. I skli-leken så vi at valg av rute for å bevege seg fra nederst til øverst i sklia kunne vise hvilken deltakerrolle barnet inngikk i: det barnet som gikk opp inni sklia tok nesten alltid rollen som den som dro andre barn med seg ned i en ny tur. Eksemplene viser at også materielle artefakter får symbolsk verdi i det øyeblikket de tas opp som en bestanddel i samhandlingsformatet. I tillegg til å være en byggekloss som kan brukes til å bygge tårn, blir klossen del av et spenningsutløsende element i samhandlingsformatet. Ved bruk av kjente artefakter i en situert kontekst trekker barna veksler på en felles barnekultur for å konstruere situerte samhandlingsformater.

De mange gjentakelsene som ligger innbakt i samhandlingsformatene innebærer at forløpet i samhandlingen i stor grad er forutsigbar for deltakerne. Dette letter mulighetene for forhandling om artefaktens symbolverdi. Både diskursive og materielle artefakter kan få en situert, og dermed utvidet, betydning. Videre vil deltakernes bruk av artefaktene lettere oppfattes og forstås, fordi samhandlingsformatene danner konteksten artefaktene skal forstås i. Svake signaler og utydelig artikulerede språklige handlinger blir inkludert i meningsforhandlinger i en kontekst hvor deltakerne har en felles forventning til forløpet i interaksjonen. På denne måten skaper samhandlingsformatene mulighetsbetingelser for deltakelse i barnefellesskapet.

Implikasjoner av studien

Studiens problemstilling er knyttet til karakteristiske trekk ved spontant oppstått interaksjon mellom barn med ulike forutsetninger for kommunikasjon. Problemstillingen er belyst med eksempler på hvordan barna skaper deltakelsesbetingelser ved å konstruere samhandlingsformat som bygger på felles barnekulturell kompetanse. På denne måten synliggjør studien at barnefellesskapet kan være inkluderende og støttende for barn med sammensatte vansker. Studien har vektlagt å beskrive episoder hvor interaksjonen fungerer godt, i betydningen

inkluderende. Den sier lite om hvilke ekskluderende erfaringer (Ruud, 2010) barna kan ha. Implikasjoner for studien går i retning av organisatoriske og spesialpedagogiske tilrettelegginger for at alle barn kan delta i barnefellesskapet.

I de beskrevne episodene var voksen tilstedeværelse begrenset til å være tilskuer på en viss avstand, klar til å gripe inn i situasjonen hvis det ble påkrevd. Denne sensitive reguleringen av nærhet og avstand skapte rom for at barna henvendte seg direkte til hverandre, i stedet for via den voksne. En lang forskningstradisjon har belyst hvilket potensiale for sosialisering og læring som ligger i fellesskap der barn interagerer med hverandre, uten intervensjon av voksne (Cekaite, Blum-Kulka, Grøver, & Teubal, 2014; Corsaro, 1985). Ønsket om å støtte og hjelpe barnet med hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning i situasjoner der kommunikasjonen er utfordrende kan innvirke til at den voksne i for liten grad bidrar til å skape det rommet som er nødvendig for at barn seg imellom kan danne betingelser for medlemskap og deltakelse i det spesifikke språklige fellesskapet barn-barn interaksjoner innebærer. På samme måte kan utstrakt bruk av spesialpedagogiske tiltak organisert utenom ordinære opplærings situasjoner redusere mulighetene for inkludering og barn-barn samhandling, og dermed også for deltakelse og læring i barnekulturen. En dialogisk basert tenkning om barnas deltakelse og læring kan være en motvekt til et økende segregert opplæringsstilbud. Foreliggende studie viser hvordan barn med og uten funksjonsnedsettelser kan skape vilkår for hverandres deltakelse og læring, ved å ta i bruk felles barneulturell kompetanse i konstruksjon av deltakelsesfremmende samhandlingsformater.

Referanser

- Alcock, Sophie. (2010). Young children's playfully complex communication: distributed imagination. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 215-228. doi: 10.1080/13502931003784404
- Alvestad, Torgeir. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. (doktorgradsavhandling), Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Antia, Shirin D, & Dittillo, Deborah A. (1998). A Comparison of the Peer Social Behavior of Children Who Are Deaf/Hard of Hearing and Hearing. *Journal of Children's Communication Development*, 19(2), 1-10. doi: 10.1177/152574019801900201
- Björk-Willén, Polly. (2007). Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics*, 39(12), 2133-2158. doi: 10.1016/j.pragma.2007.05.010
- Bruner, Jerome. (1977). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, Jerome. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bråten, Stein. (1998). *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bråten, Stein. (2000). *Modellmakt og altersentriske spedbarn*. Bergen: Sigma.
- Bråten, Stein. (2007). Altercentric infants and adults: On the origins and manifestations of participant perception of other's acts and utterances. I Stein Bråten (Red.), *On Being Moved: From Mirror Neurons to Empathy* (s. 111-135). Amsterdam: John Benjamins.
- Bråten, Stein. (2012). Når den som snakker nøler - hva gjør lytteren?: Setningsutfylling og altersentrisk deltaking. *Sosiologi i dag*, 42(1), 57-79.
- Cekaite, Asta, Blum-Kulka, Shoshana, Grøver, Vibeke, & Teubal, Eva. (2014). *Children's Peer Talk: Learning from Each Other*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corsaro, William. (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing.
- Corsaro, William. (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Washington DC: Joseph Henry Press.
- Corsaro, William. (2011). *The Sociology of Childhood* (3 utg.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Cromdal, Jakob. (2001). Can I be with?: Negotiating play entry in a bilingual school. *Journal of Pragmatics*, 33(4), 515-543. doi: 10.1016/S0378-2166(99)00131-9
- Dolva, Anne-Stine. (2011). Samhandlingens kraft - barns deltakelse i en "skole for alle". *Ergoterapeuten*, 2011(3), 28-33.
- Dolva, Anne-Stine, Hemmingsson, Helena, Gustavsson, Anders, & Borell, Lena. (2010). Children with Down syndrome in mainstream schools: Peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 283-294. doi: 10.1080/08856257.2010.492941
- Edwards, Lindsey C. (2007). Children with cochlear implants and complex needs: A review of outcome research and psychological practice. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 258-268. doi: 10.1093/deafed/enm007
- Eilertsen, Lill-Johanne, Borud, Anne Beate, & Helgor, Sigurd. (2007). Lyden av kommunikasjon: Cochleaimplantat hos barn med ulike funksjonshemninger eller døvblindhet. Andebu: AKS (Andebu Kompetanse- og Skolesenter).
- Frønes, Ivar. (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gillespie, Alex T., & Cornish, Flora. (2009). Intersubjectivity: Towards a Dialogical Analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(1), 19-46.
- Gjems, Liv. (2007). *Hva lærer barn når de forteller? : Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, Anne. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Grue, Jan. (2011). Discourse analysis and disability: Some toics and issues. *Discourse Society*, 22(5), 532-546.
- 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, Anders (Red.). (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Hepburn, Alexa, & Bolden, Galina B. (2013). The Conversation Analytic Approach to Transcription. I Jack Sidnell & Tanya Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 57-76). Chichester: Wiley- Blackwell.
- Hillesøy, Siv, Johansson, Eva, & Ohna, Stein Erik. (2014). Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7(4), 1-21. <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/575>
- Hinze, Bjørg Rasmussen. (2009). Relasjonenes og miljøets betydning for barn med Downs syndrom og hørselshemming. I Aase Lyngvær Hansen, Ninna Garm & Ellinor Hjelmervik (Red.), *Hørsel - språk og kommunikasjon* (s. 264-271). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- Hjulstad, Oddvar, Kristoffersen, Ann-Elise, & Simonsen, Eva. (2002). Barn med cochleaimplantat: Kommunikative praksiser i barnehagen. *Skådalen Publication Series*. Oslo: Skådalen Resource Centre.
- Jordan, Brigitte, & Henderson, Austin. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.

- Kermit, Patrick, Mjøen, Odd Morten, & Holm, Astri. (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(3), 249-272.
- Kittelsen, Heidi Elisabeth, Borud, Anne Beate, & Eilertsen, Lill-Johanne. (2013). Hørselshemmede barn med flere funksjonsnedsettelse - langtidsutbytte av cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*, 2013(7), 15-27.
- Lindblad, Sverker, & Sahlström, Fritjof (Red.). (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber AB.
- Linell, Per. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Linell, Per. (2011). *Samtalskulturer: Kommunikative verksamhetstyper i samhället* (Vol. 1-2). Linköping: Linköpings universitet.
- Linikko, Jari. (2009). "Det gäller att hitta nyckeln...": Lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan. (Doktorgradsavhandling), Stockholm University, Stockholm.
- Luttrupp, Agneta, & Granlund, Mats. (2010). Interaction – it depends – a comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 151-164. doi: 10.1080/15017410903175677
- Marková, Ivana. (2003). Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality. *Culture & Psychology*, 9(3), 249-259.
- McCracken, Wendy, & Turner, Oliver. (2012). Deaf Children with Complex Needs: Parental Experience of Access to Cochlear Implants and Ongoing Support. *Deafness & Education International*, 14(1), 22-35. doi: 10.1179/1557069x12y.0000000005
- Meinzen-Derr, Jareen, Wiley, Susan, Grether, Sandra, & Choo, Daniel I. (2011). Children with Cochlear Implants and Developmental Disabilities: A Language Skills Study with Developmentally Matched Hearing Peers. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 32(2), 757-767.
- Meinzen-Derr, Jareen, Wiley, Susan, Grether, Sandra, & Choo, Daniel I. (2013). Functional performance among children with cochlea implants and additional disabilities. *Cochlear Implants International*, 14(4), 181-189.
- Nikolopoulos, Thomas P., Archbold, Sue M., Wever, Casper C., & Lloyd, Hazel. (2008). Speech production in deaf implanted children with additional disabilities and comparison with age-equivalent implanted children without such disorders. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 72(12), 1823-1828. doi: 10.1016/j.ijporl.2008.09.003
- Nordström, Irene. (2011). Inclusion and participation in peer relations. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(1), 71-87.
- Ohna, Stein Erik, Hjulstad, Oddvar, Vonen, Arnfinn Muruvik, Grønlie, Sissel Marit, Hjelmervik, Ellinor, & Høie, Grete. (2003). På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever: En evalueringsstudie etter Reform 97. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- Rommetveit, Ragnar. (2004). Om dialogisme og relasjonen mellom individuell psyke og kulturelt kollektiv. I Ivar Frønes & Tone Schou Wetlesen (Red.), *Dialog, selv og samfunn* (s. 14-31). Oslo: Abstrakt forlag.
- Ruud, Ellen Birgitte. (2010). *Førskolebarn som bli avvist og ignorert av andre barn i lek*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence Organization in Interaction* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, Daniel N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tomasello, Michael. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10(1), 69-88. doi: 10.1016/0388-0001(88)90006-X
- Tomasello, Michael, & Farrar, Michael Jeffrey. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463. doi: 10.2307/1130423
- Trevarthen, Colwyn, & Aitken, Kenneth J (2001). *Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical*

- Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 3-48.
- Tøssebro, Jan, & Ytterhus, Borgunn (Red.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society* (Mike Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman Red.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (2004). *The Essential Vygotsky* (R. W. Rieber & David K. Robinson Red.). New York: Kluwer.
- Webster, Amanda A., & Carter, Mark. (2007). Social relationships and friendships of children with developmental disabilities: Implications for inclusive settings. A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(3), 200-213. doi: 10.1080/13668250701549443
- Weisel, Amatzia, Most, Tova, & Efron, Clara. (2005). Initiations of social interactions by young hearing impaired preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), 161-170. doi: 10.1093/deafed/eni016
- Wertsch, James V., Río, Pablo del, & Alvarez, Amelia. (1995a). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, James V., Río, Pablo del, & Alvarez, Amelia. (1995b). Sociocultural studies: history, action, and mediation. I James V. Wertsch, Pablo del Río & Amelia Alvarez (Red.), *Sociocultural Studies of Mind* (s. 1-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiley, Susan, Meizen-Derr, Jareen, & Choo, Daniel I. (2004). Additional disabilities and communication mode in a pediatric cochlear implant population. *International Congress Series*, 1273, 273-276. doi: 10.1016/j.ics.2004.08.089
- Wiley, Susan, Meizen-Derr, Jareen, & Choo, Daniel I. (2008). Auditory Skills Development Among Children With Developmental Delays and Cochlear Implants. *The Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, 117(10), 711-718.
- Ytterhus, Borgunn. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: Inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Delarbeid 3

Eilertsen, Lill-Johanne
(In review).

Thinking in Opposites or
in Unities? Inclusive
Education and
Dialogism.

*International Journal of
Inclusive Education.*

Errataliste

Doktorkandidat: Lill-Johanne Eilertsen

Avhandlingstittel: Deltakelse i barnefellesskap mellom barn med og uten sammensatte vansker, der hørselsnedsettelse inngår

Forkortelser for typer av rettelser:

Kor – korrektur

Eltf – endring av layout eller tekstformat

Sider	Original tekst	(type rettelse) Korrigert tekst
Innhold, 10	«Eilertsen, L.-J. (under review). Thinking in Opposites or in Unities? Inclusive Education and Dialogism. <i>International Journal of Inclusive Education.</i> »	(Kor) «Eilertsen, L.-J. (manuscript). Thinking in Opposites or in Unities? Inclusive Education and Dialogism.»
57	«Under fagfelle vurdering i International Journal of Inclusive Education»	(Kor) «I manuskript»