

Elever i komplicerede kommunikationssituationer



Bachelorprojekt - Specialpædagogik

4. maj 2015

Studerende

Kathrine Hulegaard Jensen

Studienr.: 164934

Vejledere

Anne Søndberg

Bodil Riiskjær

"Alt er middel, dialog er målet.

En stemme alene afslutter intet og afgør intet.

To stemmer er livets minimum,

eksistensens minimum"

(Mikhail M. Bakhtin)

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	5
1.1 Problemformulering	6
2. Læsevejledning	6
3. Undersøgelsesmetoder	6
4. Centrale begreber	7
5. Hvad er kommunikation?	8
5.1 Kommunikationspyramiden	10
6. Hvad gør vi, når talesproget svigter?	10
6.1 Hvad er alternativ kommunikation?	10
6.2 Kommunikationshandicap	11
6.3 Praksiseksempel	12
6.4 Refleksion	12
6.5 Delkonklusion	13
7. Kommunikationens betydning for relationer – og omvendt	14
7.1 Relationer i den tidligste barndom	14
7.2 Praksiseksempler	15
7.3 Relationsarbejde i skolen	18
7.4 Delkonklusion	19
8. Læring og faglige kompetencer	19
8.1 Sociokulturel læring	20
8.2 Kommunikation og læring	21
8.3 Praksiseksempel	21
8.4 Delkonklusion	24
9. Identitetsdannelse	25
9.1 Identitetsbegrebet	25
9.2 Identitet og børn i komplicerede kommunikationssituationer	26

9.3 Praksiseksempler	27
9.4 Delkonklusion	31
10. Konklusion.....	31
11. Perspektivering	32
12. Litteraturliste	34
13. Bilag	36
Bilag 1: Forældrespørgeskema	36
Bilag 2: Input/output-modellen	39
Bilag 3: Læringstrekanten	40
Bilag 4: Mennesket som fremadrettet-fortidsbestemt-nutidighed	41

1. Indledning

Ifølge Konventionen om rettigheder for personer med handicap, som Danmark har været omfattet af siden 2009, skal de deltagende lande *"træffe alle passende foranstaltninger til at sikre, at personer med handicap kan udøve deres ret til ytrings- og meningsfrihed, herunder frihed til at søge, modtage og meddele oplysninger og tanker på lige fod med andre og ved alle former for kommunikation efter eget valg (...)"*. (Konvention om rettigheder for personer med handicap, 2008)

Kommunikation spiller således en betydningsfuld rolle i forhold til handicappedes liv og rettigheder, og vi har her i Danmark skrevet under på, at der skal gøres en indsats på området, så alle mennesker, uanset handicap, får frihed til at udtrykke sig og kommunikere. Det vil dermed også sige, at vi som speciallærere har et ansvar, når vi underviser elever, der har et eller flere handicaps. Vi skal være med til at give dem denne frihed til at søge, modtage og meddele oplysninger og tanker på lige fod med andre. Men hvordan gøres dette, og hvilke muligheder har vi for at støtte elevernes kommunikative udvikling?

Dette projekt tager udgangspunkt i den elevgruppe, jeg mødte i forbindelse med min praktik i faget specialpædagogik, og det er mine oplevelser der fra, der danner grundlag for og har motiveret mig til at skrive denne opgave. Min praktik udfoldede sig på en specialskole for elever med generelle indlæringsvanskeligheder, hvor jeg hver dag så og efterhånden også selv begyndte at anvende alternative kommunikationsformer. Både elever og lærere benyttede sig flittigt af forskellige kommunikative hjælpemidler, og man kunne tydeligt mærke, at eleverne blev i godt humør og veltilpasse, når de blev lyttet til og forstået. Omvendt kunne man mærke og se deres frustration, når de ikke blev forstået eller taget alvorligt. I løbet af praktikken voksede min nysgerrighed, og jeg begyndte at overveje, hvor vigtig følelsen af at blive taget alvorligt og imødekommet som et ligeværdigt, kommunikerende menneske egentlig er for elevernes udvikling.

I folkeskolens formålsparagraf står der, at folkeskolen *"i samarbejde med forældrene skal give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere (...)"*, *"skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"*, samt at den skal *"forberede eleverne til deltagelse og medansvar"*. (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2013) Dette har givet mig inspiration til min problemformulering, der, foruden kommunikation som hovedbegreb, omfatter begreberne faglig og relationel kompetence samt identitetsdannelse.

1.1 Problemformulering

Hvordan kan et øget fokus på kommunikation bidrage til udvikling af relationelle og faglige kompetencer samt fremme identitetsdannelsen hos elever i komplicerede kommunikationssituationer?

2. Læsevejledning

Jeg vil i dette bachelorprojekt besvare min problemformulering gennem forskellige teori-, empiri- og analyseafsnit. Til sidst vil jeg konkludere på mine undersøgelser og derefter i en perspektivering se på relevansen af mit projekt i et samfundsperspektiv.

Kapitlerne i denne opgave er som udgangspunkt delt op i et eller flere teori-afsnit, hvortil der hører et eller flere praksiseksempler, som er sat i tekstbokse og markeret med kursiv. Under hvert praksiseksempel kommer en analyse af eksemplet, hvor der tages afsæt i den ovenstående teori samt refleksioner om den givne praksis. Et enkelt sted har jeg et afsnit, som jeg har kaldt "Refleksion". Dette er gjort, da denne ikke knytter sig til et specifikt praksiseksempel. Under kapitel 4 kommer jeg nærmere ind på, hvilke teorier der er anvendt i forhold til de forskellige begreber og kaptitler.

Hele projektet er præget af et dynamisk og dialektisk menneskesyn, hvor menneskets muligheder anses for at være dynamiske og altså ikke forudbestemte. Fokus er dermed rettet mod udvikling af menneskets kompetencer og handlekraft, og dannelse ses som en fortløbende proces, der varer hele livet. I tråd med mit menneskesyn anlægger jeg ligeledes et dynamisk og dialektisk syn på handicap. Ifølge dette handicapsyn er et handicap noget, der bestemmes af både indre, biologiske forhold og ydre, samfundsmæssige forhold. Som Lev Vygotsky allerede for mange år siden var inde på, må vi se ud over menneskets fysiske og biologiske "mangler" og i stedet se på handicappet som noget, der opstår i konteksten – når der ikke er overensstemmelse mellem menneskets udvikling og de sociale praksisser, det indgår i. (Dammeyer & Bøttcher, 2010, s. 33-34)

3. Undersøgelsesmetoder

For at kunne undersøge og besvare min problemformulering har jeg indsamlet forskellige former for empiri. Jeg har valgt at lave et spørgeskema til forældrene på min praktikskole (se bilag 1) et interview¹ med min praktiklærer, som også er under uddannelse til kommunikationsvejleder, samt inddrage nedskrevne observationer fra den logbog, jeg benyttede under min praktik.

¹ Lydfil kan eftersendes.

Jeg valgte at indsamle min empiri på en sådan måde, at jeg både fik svar på mine spørgsmål fra et lærer- og et forældreperspektiv. Dette gjorde jeg, fordi jeg mener, at det er vigtigt at få et bredt indblik i de forskellige gruppers mening om, hvordan vi som kommende lærere kan være med til støtte både identitetsdannelsen samt den relationelle og faglige udvikling hos elever i komplicerede kommunikationssituationer.

Jeg er opmærksom på, at grupperne har hvert deres vidensniveau, hvilket har været et bevidst valg. Forældrene har efter min mening den *unikke* viden om deres barn, hvor lærerne har den mere *generelle* viden.

Det er derfor vigtigt at være lydhør over for forældrenes viden, have respekt for den og indarbejde den i de tiltag, der laves med eleverne. (Boye, 2009, s. 354)

Forældrespørgeskemaet bestod af en blanding af kvalitative og kvantitative spørgsmål, hvilket jeg valgte, da et spørgeskema udelukkende med kvalitative spørgsmålstyper for nogle kan virke uoverskueligt. I interviewet med min praktiklærer benyttede jeg mig udelukkende af kvalitative spørgsmål, da man via disse kan få langt mere nuancerede svar. I forhold til forældrespørgeskemaet var det også denne type spørgsmål, der gav mig det bedste indblik i deres holdning til og oplevelse af kommunikationens betydning for deres barns udvikling.

Ud over spørgeskema og interview har jeg som nævnt også benyttet mig af logbogsnotater. De nedskrevne observationer er blevet til det, jeg i denne opgave kalder for praksiseksempler eller cases.

Når man fører logbog, betyder det, at man nedskriver et hændelsesforløb efter, det har fundet sted, og den kan derfor være meget nyttig, hvis man ikke har mulighed for at skrive noter undervejs i sin undervisning.

Ulempen ved logbogen kan dog være, at den nødvendigvis må baseres på egen hukommelse og oplevelser, hvilket kan gøre det svært at holde den objektiv. (Damsgaard, 2006, s. 248). Casene, som jeg har valgt at inddrage, har jeg dog forsøgt at holde så objektive som muligt. Grunden til, at jeg har valgt at benytte caseformen er, at jeg anser den for at kunne give et godt helhedsbillede med mulighed for mange detaljer.

4. Centrale begreber

I min problemformulering er der fem centrale begreber, som jeg kort vil uddybe nedenfor for at give læseren et overblik over, hvilket syn jeg anlægger på disse i projektet.

Kommunikation: I dette projekt anlægger jeg en relationel og dialogisk forståelse af kommunikation. Til at definere begrebet benytter jeg Ole Løw og Maja Lisina, der begge ser kommunikation som et komplekst fænomen, der omhandler mere end blot det verbale sprog.

Relationelle kompetencer: I dette projekt arbejdes der ud fra en definition af relationel kompetence som elevernes evne til at indgå i sociale sammenhænge samt fornemme andre menneskers behov og begrænsninger og handle ud fra dette. For at belyse udviklingen af disse kompetencer tager jeg fat i blandt andet spædbarnspsykologien og ser på, hvordan man kan arbejde relationelt i skolen.

Faglige kompetencer: Kapitlet om faglige kompetencer har jeg valgt at kalde "Læring og faglige kompetencer", og i løbet af opgaven skifter jeg også mellem at bruge de to begreber. Jeg er klar over, at det ikke er det samme, men da jeg mener, at der må opstå læring, før der kan udvikles faglige kompetencer, benytter jeg begge termer. Til at belyse udviklingen af faglige kompetencer har jeg valgt at anlægge et sociokulturelt syn på læring. Her har jeg blandt andet inddraget Vygotsky, Per Lorentzen samt Lave og Wenger.

Identitetsdannelse: I forhold til identitetsdannelse har jeg valgt at tage udgangspunkt i Jan Tønnesvangs definition af begrebet. Herunder vil jeg især fokusere på begreberne integritet, "jeg'et" og "mig'et" samt hans teori om selvet og de fire rettigheder. Derudover vil jeg inddrage tanker fra den narrative pædagogik i forbindelse med et praksiseksempel. Jeg er opmærksom på, at disse to (selvpsykologien og den narrative pædagogik) ikke på alle områder er forenelige. Jeg deler Tønnesvangs holdning om, at det narrative er en del af identitetsdannelsen, men ikke kan stå alene. For at få et mere nuanceret syn på identitet er dele fra begge teorier derfor inddraget.

Elever i komplicerede kommunikationssituationer: Dette udtryk er til dels et udtryk, jeg selv har fabrikeret i forbindelse med dette projekts tilblivelse. "Elever med særlige behov" er efterhånden blevet erstattet af "elever i komplicerede læringsituationer", idet der er kommet fokus på at "fjerne" problemet fra det enkelte barn og i stedet overføre det til konteksten. Dette har inspireret mig til begrebet "elever i komplicerede kommunikationssituationer", da den problematiske kommunikation ligeledes altid er afhængig af kontekst og relation og dermed heller ikke kan placeres hos det enkelte barn.

Det skal i øvrigt bemærkes, at jeg samtidig i projektet benytter ordet handicap i visse sammenhænge. Det har jeg valgt frem for den mere udbredte betegnelse funktionsnedsættelse, da jeg er enig med Bøttcher og Dammeyer i, at man ved at benytte ordet funktionsnedsættelse risikerer at fokusere for meget på en funktionel handicapforståelse og derved glemme de psykologiske sider af handicappet. (Dammeyer & Bøttcher, 2010, s. 14)

5. Hvad er kommunikation?

Før vi kan se på kommunikation i forhold til mennesker i komplicerede kommunikationssituationer, er det relevant at kigge mere generelt på selve begrebet kommunikation.

Ordet kommunikation stammer oprindeligt fra det latinske ord "communicare", som kan oversættes med "at gøre fælles" og "at have forbindelse med". (Løw, 2012, s. 84). Kommunikation drejer sig således om interaktion mellem to eller flere involverede, der har et omdrejningspunkt eller et fælles tredje, der skal gøres fælles og som de andre skal delagtiggøres i.

Kommunikation kan defineres på forskellige måder, og litteraturen viser os desuden, at forskellige forskere langt fra anlægger samme forståelse af begrebet. (Lisina, 1985, s. 12)

For at tydeliggøre hvilket perspektiv, der anlægges på kommunikation i denne opgave, har jeg valgt to definitioner ud, nemlig Ole Løws og Maja Lisinas. Fælles for dem begge er, at de forstår begrebet kommunikation i et bredt perspektiv og dermed ikke som noget, der udelukkende indebærer det verbale sprog.

Deres definitioner udtrykker en relationel og dialogisk forståelse af kommunikation, hvilket adskiller sig fra den mere snævre opfattelse, hvor der hovedsagligt fokuseres på informationsoverføring og den enkeltes evne til overføre færdige meddelelser til en modtager. (Christensen, 2011, s. 146-147)

Maja Lisina definerer i sin bog "Kommunikation og psykisk udvikling fra fødslen til skolealderen" kommunikation på følgende måde:

"Kommunikation er en interaktion mellem to eller flere personer, som består i en udveksling af informationer for at koordinere og forene deres anstrengelser med det formål at etablere relationer og nå frem til et fælles resultat" (Lisina, 1985, s. 12)

Definitionen indfanger, at kommunikation både handler om en interaktion mellem to eller flere mennesker, der er sammen om et indhold, og at det samtidig drejer sig om at danne og etablere relationer. Kommunikation kan altså her forstås som en fælles meningsgørelse, hvor alle parter byder ind og har betydning for den fælles dialog.

I Ole Løws kapitel "Kommunikationsteori og anerkendende kommunikation mellem elev og lærer" (Løw, 2012, s. 83) beskrives kommunikation med følgende citat:

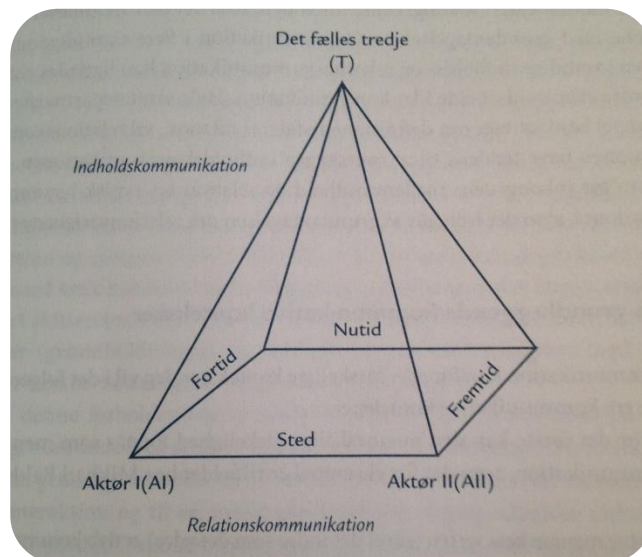
"Al adfærd (...) er kommunikation og al kommunikation (...) påvirker adfærd"

Ole Løw ser således kommunikation som noget, der foregår overalt og i alle sammenhænge, når der er tale om interaktion mellem mennesker. Dermed mener han, at alt hvad vi gør (og ikke gør) altid vil indeholde en information, som kan aflæses af andre. Dette gælder både, hvad vi udtrykker gennem ord, toneleje, mimik og gestik. Det vil også sige, at det er umuligt ikke at kommunikere, og i sammenhænge, hvor der indgår mennesker, vil vi altid interagere, uanset om vi ønsker det eller ej.

5.1 Kommunikationspyramiden

For at visualisere hvilke elementer en kommunikationssituation kan siges at indeholde, har jeg valgt at inddrage "Kommunikationspyramiden", som er en model, der er udarbejdet af Ole Løw.

Modellen viser, at der er mange forskellige sammenhænge på spil i en kommunikationssituation, og at kommunikation dermed er en kompleks størrelse. Pyramidens tre "ben" udgør aktør 1, aktør 2 samt det fælles tredje – altså sagen, der kommunikeres om. Tid og sted er også indskrevet i modellen, hvorved den bliver tredimensionel. De vandrette streger beskriver de to parter gensidige relation, mens de skrå streger i trekanten beskriver parternes forhold til kommunikationens indhold. (Løw, 2012, s. 89-90)



6. Hvad gør vi, når talesproget svigter?

I ovenstående kapitel fik vi fastlagt, at alle mennesker kommunikerer, og at kommunikation foregår i alle relationer og sammenhænge. Dog kan det at kommunikere og give udtryk for ønsker og behov alligevel være en stor udfordring for nogle mennesker. Den elevgruppe, jeg har fokus på, har svært ved at udtrykke sig verbalt i større eller mindre grad og har derfor behov for alternativer for at kunne kommunikere med sine omgivelser. Mennesker med handicap oplever ofte problematikker, der har betydning for deres kommunikation, og forskellige handicaps kan betyde, at man eksempelvis ikke udvikler et talesprog, eller at man har vanskeligheder i forhold til opfatte og forstå det talte sprog. I disse situationer kan det være nødvendigt at arbejde med alternativ og supplerende kommunikation.

6.1 Hvad er alternativ kommunikation?

Når mennesker har et handicap, der begrænser deres mulighed for at udvikle og forstå det verbale sprog, må man sikre, at de får andre måder at kommunikere på. Disse muligheder kaldes for alternativ og supplerende kommunikation (AAC²), og formålet med dem er at *udvide* personens kommunikationsmuligheder – ikke at *erstatte* de eksisterende. Personen skal præsenteres for forskellige kommunikationsformer og skal i

² AAC er en forkortelse for *Augmentative and Alternative Communication* – en ofte anvendt forkortelse for alternativ og supplerende kommunikation.

samarbejde med professionelle og sine nærmeste udvælge og afprøve disse værktøjer for at finde frem til de muligheder, der passer bedst til ham/hende. Her bliver begrebet totalkommunikation relevant, da dette understreger vigtigheden af at benytte sig af flere forskellige kommunikationsformer ad gangen. Når man bruger totalkommunikation, betyder det, at man er villig til at anvende alle de midler, der er til rådighed for at forstå og blive forstået.

Alternative kommunikationsformer kan for eksempel være lyde, berøring og tegn, men det kan også være brug af forskellige lav- og højteknologiske hjælpemidler, som for eksempel talemaskiner og diverse programmer på iPad. De alternative kommunikationsformer kan dog aldrig stå alene, da AAC altid må indebære et samspil mellem hjælpemiddel, bruger og omgivelser, før man kan tale om en velfungerende AAC-løsning.

Talesproget falder os så naturligt som kommunikationsform, at vi nogle gange har svært ved at skelne mellem talesprog og sprog. Men denne skelnen er særdeles betydningsfuld, da man sagtens kan have et rigt indre sprog uden at kunne udtrykke sig gennem tale. Nogle mennesker tror, at mennesker uden et talesprog er "sprogløse", men det er en uheldig antagelse, da det er vigtigt at være opmærksom på, at et menneskes impressive sprog (sprogforståelsen) ofte kan være betydeligt mere udviklet end dets ekspressive sprog. Dette er endnu en grund til at have fokus rettet på AAC, når det verbale sprog ikke er en mulighed. (Christensen, 2011, s. 158-176)

6.2 Kommunikationshandicap

De mennesker, der har brug for alternative kommunikationsformer, har som nævnt ofte et eller flere handicaps, der gør, at deres forudsætninger for at indgå i kommunikation er anderledes end andre menneskers. I forbindelse med dette tales der ofte om et begreb, der kaldes "kommunikationshandicap". Ordet handicap henviser i denne sammenhæng til noget, der opstår i relationen mellem de kommunikerende, og handicapet må således afhænge af forholdene omkring de forskellige relationer, den enkelte person indgår i. Dermed er det vigtigt at holde fast i, at et handicap ikke er noget, der kan placeres hos én person, og kommunikationshandicappets størrelse kan således variere alt efter hvilken relation og kontekst situationen foregår i. (Christensen, 2011, s. 155-156)

I forhold til vores definition af kommunikation, som noget der foregår i rummet *mellem* mennesker, vil det heller ikke give mening at placere et kommunikationsproblem eller -handicap hos en specifik person, da kommunikation altid er noget, der skabes i samspil med andre.

6.3 Praksiseksempel

I min praktikperiode på specialskolen så jeg hver dag alternativ og supplerende kommunikation i brug både i undervisningen, men også blandt eleverne i frikvarterene. Til morgensamlingerne var brugen især tydelig, da der var en fast struktur, og alle elever var samlet.

En almindelig morgensamling: Læreren siger godmorgen og bruger samtidig tegn til tale. Dagens skema, dato og vejr bliver gennemgået med symboler, tegn og tale, og alle elever kigger mod tavlen. En ad gangen kommer de op til tavlen for at hjælpe læreren med at skrive eller sætte symboler på tavlen. Nogle bruger talesprog, andre tegn, én sidder med en kommunikationstavle³, der bruges sammen med en pædagog, en anden med en PDD-bog⁴ og to byder ind via en talebøj⁵.

I eksemplet ser vi, at læreren tydeligt tænker i totalkommunikation, da både hun og eleverne har mulighed for at benytte flere forskellige kommunikationsformer. Læreren benytter sig af tegn, tale og symboler, så eleverne støttes både visuelt og auditivt. De elever, der ikke har et verbalt sprog, har en talebøj til rådighed. Med den får eleven mulighed for at deltage i dialogen på klassen og på den måde indgå i fællesskabet. Vigtigheden af dette vil blive belyst i et nedenstående kapitel.

Som nævnt ser vi, at læreren gennem hele morgensamlingen benytter sig af forskellige kommunikationsformer, hvilket er nødvendigt, da hun har en gruppe elever, der har brug for at kunne udtrykke sig på andre måder end via talesproget. Når mennesker skal lære at udtrykke sig gennem alternative kommunikationsformer, er det nemlig en forudsætning, at omgivelserne også benytter sig af disse. Dette ses tydeligt på modellen i bilag 2, som viser, at udviklingen af støttende og alternativ kommunikation forudsætter input af samme karakter. Derfor er det yderst vigtigt, at man som lærer på en specialskole kender til og anvender alternativ og supplerende kommunikation.

6.4 Refleksion

Nogle kritikere af den alternative og supplerende kommunikation er bange for, at brugen af denne begrænser udviklingen af et talesprog. Det mener Sarah Blackstone dog ikke bør være en bekymring, da hun i sin

³ En lille tavle med symboler, der passer til den givne situation.

⁴ PDD er en forkortelse for Pragmatisk Organiseret Dynamisk Display. PDD-bogen er en bog med billeder, som kan peges på, når noget skal udtrykkes eller fortælles.

⁵ Et kommunikationshjælpemiddel, hvor der indtales ord/sætninger, som brugeren kan afspille ved hjælp af en knap.

artikel "Myter og facts om alternativ og supplerende kommunikation (AAC)" blandt andet skriver, at en undersøgelse lavet af Miller, Light og Schlosser viser, at ingen af de deltagende i undersøgelsen har oplevet tilbagegang i forhold til taleproduktion som følge af AAC-tiltag. Hos 11 procent oplevedes ingen ændring i taleproduktionen, mens hele 89 procent forøgede deres talesprog. Derfor finder Blackstone det ærgerligt, at nogle fagfolk, der efter hendes mening ikke er opdateret med den nyeste forskning, stiller det op som et valg mellem udvikling af talesprog eller brug af alternativ kommunikation. (Blackstone, 2006)

Umiddelbart er jeg enig med Blackstone, da jeg i min praktik oplevede, at de ord og begreber, som eleverne blev præsenteret for gennem både tegn, tale og symboler i undervisningen, senere blev brugt i forbindelse med leg eleverne imellem. Dette kan tyde på, at AAC-tiltag i hvert fald ikke bremser taleudviklingen. Denne antagelse understøttes også af følgende citat fra min praktislærer:

*"Jeg oplever, at brugen af tegn til tale støtter eleverne i deres talesproglige udvikling. Nok netop fordi, at tegnet ikke står alene, men bruges samtidig med det talte sprog"*⁶

6.5 Delkonklusion

Vi har ud fra en relationel og dialogisk opfattelse fået defineret kommunikation som noget, der foregår i al adfærd og dermed som noget, alle mennesker gør. Det er en interaktion, der foregår mellem en eller flere aktører, som vil hinanden noget med denne kommunikation. Ifølge Ole Løw indeholder en kommunikationssituation altid både et relations- og et indholdsaspekt, da aktørerne i kommunikationen altid vil forholde sig til både sagen og hinanden.

Kommunikation kan dreje sig om meget andet end det, vi kan udtrykke gennem tale. Kommunikation kan foregå via toneleje, blikretning og lignende, og vi bruger oftest flere kommunikationsformer ad gangen. Når elever har svært ved at tilegne sig og forstå det talte sprog, har de brug for andre måder at udtrykke sig på. Her er det vigtigt, at man som speciallærer har viden om alternativ og støttende kommunikation. Tiltag, der kan laves for denne gruppe elever, kan eksempelvis være implementering af talemaskiner og tegn til tale, men det kan også være et øget fokus på for eksempel mimik og lyde.

⁶ Sagt af min praktislærer i en samtale om brugen af tegn.

7. Kommunikationens betydning for relationer – og omvendt

”At kunne kommunikere og at kunne fornemme andre børns behov/begrænsninger er en meget vigtig ting for relationer”

Ovenstående citat er fra spørgeskemaundersøgelsen, som jeg sendte ud til forældrene på min praktikskole. Det er taget med, da det giver et billede af den generelle holdning blandt elevernes forældre om kommunikationens betydning for deres børns muligheder for at danne og indgå i relationer.

Men hvorfor er kommunikationen så vigtig i det relationelle arbejde? Det vil jeg undersøge nærmere i de følgende afsnit.

7.1 Relationer i den tidligste barndom

Lige fra fødslen indgår barnet i et socialt samspil med sine forældre, eksempelvis gennem bevægelse, pludren og smil. I 1970'erne opstod der et øget fokus på denne interaktion, da man fik mulighed for at studere omsorgsperson-barn-relationen ved hjælp af videoudstyr. Igennem analyse af adskillige forskningsresultater fandt man ud af, at samspillet mellem mor og barn består af synkroniserede adfærdsmønstre, som hjælper barnet med at definere sig selv gennem opbygning af relationen.

Det nyfødte barn har en række medfødte signaler/kommunikationssystemer, der blandt andet har til formål at knytte voksne til dem og aktivere en omsorgsadfærd. Spædbørn begynder allerede fra fødslen at udforske deres omgivelser og forsøger at skabe mening i det, de ser, hører og føler. Det at kunne respondere og organisere sig i forhold til sine omgivelser er en medfødt evne, der starter som en primitiv reflekspræget adfærd, som langsomt udvikler sig i løbet af barndommen. Barnet søger fra fødslen aktivt kontakt med omsorgspersonerne, og dets åbne kommunikationssystemer gør det muligt at etablere relationer, som på et senere tidspunkt vil udvikle sig til dybere tilknytningsrelationer. Den kommunikative deling bidrager til, at barnet bliver i stand til at udvikle og opretholde et følelsesmæssigt bånd til dets omsorgspersoner. Det følelsesmæssige bånd udvikler sig gennem omsorgspersonernes kontakt og indlevelse i barnets forskellige tilstande, og det er derfor en forudsætning for barnets udvikling, at dets omsorgsperson er i stand til dette. (Hart, 2009, s. 113-118). For selvom der findes et medfødt potentiale for at indgå i sociale samspil, må dette potentiale arbejdes med for at kunne udnyttes. Dette er især afgørende at have i tankerne, når man arbejder med børn med handicap.

Når et barn er født med et handicap, uanset om det er kognitivt, motorisk eller sansemæssigt, vil udviklingsforløbet i princippet forløbe på samme måde som hos et barn uden handicap. Ofte vil det dog alligevel være sværere for både forældre og barn at udvikle det sociale samspil, og de kan derfor behøve hjælp til at udvikle deres samvær. Det handicappede barn kan have så anderledes udtryksmåder og forudsætninger for at forstå sig selv og sine omgivelser, at det kan være en endda særdeles svær opgave for forældrene at imødekomme barnets behov. Dette kan betyde, at det kan være vanskeligt at få skabt en delt kontekst, som er en forudsætning for at skabe mening i (kommunikations-)situationen. (Dammeyer & Bøttcher, 2010, s. 47-49)

Per Lorentzen opsummerer i følgende citat vigtigheden af, at børn allerede som spæde indgår i samspil med dets omsorgspersoner:

”For at spædbarnet skal begynde at kommunikere med dets omsorgspersoner, må det fra livets begyndelse være involveret som deltager i en social praksis”. (Lorentzen, 2013, s. 215)

Han skriver i samme afsnit, at barnet *”må ”træffe” omsorgspersonernes givne kulturelle sfære”* for at kunne udvikle sig socialt og kognitivt. Det vil sige, at barnet skal indgå i og møde omsorgspersonernes kultur for at kunne udvikle sig. Dette forløber ifølge Lorentzen for det meste uproblematisk, men når barnet har et handicap, passer det ikke nødvendigvis ind i den andens *”sfære”*. Der kan derfor opstå misforståelser, og det kan blive svært at opnå samhørighed. (Lorentzen, 2013, s. 215). For at opnå denne samhørighed, på trods af handicaps, understreger Sollied (2005, s. 21-25) vigtigheden af, at omsorgspersonerne laver prøvende fortolkninger af barnets kommunikative tiltag og derefter vælger, via sit kendskab til barnet, det ud, som giver bedst mening i den givne situation. Omsorgspersonen eller samspilspartneren bør altså se og tolke barnets udtryk, men også gøre sit eget perspektiv tilgængeligt, hvilket er helt grundlæggende for den kommunikative udvikling.

7.2 Praksiseksempler

M er en pige på 11 år, som jeg mødte i min praktik. Hun blev hjerneskadet på grund af epilepsi, da hun var helt spæd og har ikke et verbalt sprog. Hendes mor døde, da M var omkring to år, og hendes far blev dermed alene med tre børn. Hun har svært ved fysisk kontakt og kan derfor være svær at trøste, hvis hun bliver ked af det.

M boede hjemme hos sin far og søskende indtil 2013, hvor hun flyttede på døgninstitution. Siden har besøgene hjemmefra været meget sjældne.

Inden M flyttede, var hun begyndt at pludre og på opfordring sige få ord (for eksempel ”hop hop”, når hun

hoppede med en voksen). Dette hørte helt op, da hun flyttede væk fra hjemmet.

I min praktik sidst i 2014 var hendes pludren så småt begyndt igen, og på opfordring kunne hun også sige "hop hop", vel og mærke hvis det var sammen med en voksen, hun var tryk ved.

Da jeg havde været i klassen i ca. 6 uger, oplevede jeg en situation. Jeg sad med M i et frikvarter, kun hende og jeg. Jeg kildede hende under fødderne og sagde "kilde, kilde, kilde". Derefter holdt jeg en kort pause, hvor jeg ikke sagde noget. Dette gentog jeg flere gange. Lige pludselig sagde M også "kilde, kilde, kilde" og smilede stort. Dette fortsatte i et stykke tid, hvor vi skiftedes til at sige "kilde, kilde, kilde".

I casen ser vi en pige, der har haft en hård start på livet. Hun blev hjerneskadet som spæd og mistede kort efter én af sine nære omsorgspersoner. Faderen blev alene med tre børn, og man kan forestille sig, at der ikke har været det store overskud til at fokusere på M's udvikling. I ovenstående afsnit beskrives det, at samspillet og kommunikationen med barnet i de tidligste måneder og år er helt central for dets evne til at danne og indgå i relationer senere i livet, og man kan tænke, at M's omsorgsperson, i dette tilfælde faderen, ikke har haft de fornødne ressourcer og fået den rette hjælp til at imødekomme datterens behov og kommunikationsformer. I casen ser vi nemlig også, at M har svært ved fysisk kontakt, hvilket kan tyde på, at hun ikke er blevet stimuleret kommunikativt og følelsesmæssigt i den tidlige barndom, da det er derigennem, man får tillid til verden og lærer at etablere og indgå i relationer med andre mennesker. (Lorentzen, 2013, s. 216-217)

I casen hører vi, at M's begyndende verbale sprog helt forsvinder, da hun flytter på institution. Hun bliver fjernet fra sine trygge relationer og omgivelser, og det sender hende nogle skridt tilbage i udvikling. Først halvandet år efter flytningen begynder hun at "pludre" og sige få ord igen. Dette tyder på, at trygge relationer er vigtige for barnets udvikling af kommunikative evner. Mette Christensen bekræfter dette i sit kapitel om alternativ og supplerende kommunikation (Christensen, 2011, s. 151): *"Betydningen af at kende hinanden godt bliver således særlig stor i relationer, hvor den ene part har funktionsnedsættelser"*.

Sidst i casen kommer betydningen af at kende hinanden godt også i spil. På det tidspunkt har jeg været i klassen et stykke tid, og M har således lært mig at kende. Vi indgår tydeligt i en kommunikationssituation – vi bidrager begge, og vi kommunikerer om en sag (det, at jeg kilder hende under fødderne). Da jeg stoppede med at kilde, sagde M "kilde, kilde, kilde". Helt automatisk tog jeg det som et tegn på, at hun ønskede, at jeg blev ved, hvilket også kunne ses på hendes smilende og glade adfærd. På denne måde fik hun en metode til at sige til og fra, og ud fra dette spontane samspil mellem os opstod der altså et udtryk, der kunne tolkes og benyttes kommunikativt. Der blev skabt en positiv situation, fordi jeg, som samspilspartner, så og tolkede M's udtryk som kommunikation frem for en tilfældig adfærd. (Lorentzen, 1998, s. 54-55)

S er hver morgen ude at gå på skolen sammen med en voksen for at træne sine ben. Hun har ikke noget verbalt sprog, men kan sige forskellige lyde. På en af gåturene møder de skolens rengøringsdame, og S stopper op og smiler og vinker. Læreren, som denne dag er med hende, siger: "Siger du lige hej, S?". S smiler stort og går videre. Kort efter stopper S op ved en dør, som hun begynder at banke på. Hun kigger op på læreren og smiler stort. Læreren siger: "Vil du gerne derind, S? Måske er der nogen, der åbner, hvis vi banker på igen?"

I denne case møder vi S, der hver morgen går en tur på skolen sammen med sin lærer. S vinker og smiler, da de møder skolens rengøringsdame, og læreren kommer med en såkaldt prøvende fortolkning af S's udtryk. Dette går igen, da S banker på en dør, og læreren "gætter" på, hvad S gerne vil sige med sine udtryk og handlinger. Læreren giver på den måde S mulighed for at indgå i et fællesskab (her med lærer og rengøringsdame) på trods af det manglende verbale sprog. Man kunne forestille sig, at de prøvende fortolkninger også kan benyttes til at skabe relationer børnene i mellem. Som lærer kan man hjælpe med at "oversætte" en elevs udtryk, så det bliver tydeligere for elevens klassekammerater, at denne elev vil dem noget. På den måde kan man støtte dem i at danne relationer til hinanden.

Derudover ser vi i casen, at S føler sig godt tilpas i situationen – hendes udtryk bliver set, hørt og værdsat. Hvis S's forsøg på kommunikation ikke blev taget alvorligt, og læreren eksempelvis bare trak hende videre på gåturen, kunne man forestille sig, at det ville ende i en konflikt, fordi S ville blive frustreret over ikke at blive forstået. Hvis hendes forsøg på kommunikation over en længere periode ikke blev hørt, kunne man forestille sig, at S måske helt opgav at forsøge og faldt hen i en eller anden grad af passivitet eller ligefrem apati.

Per Lorentzen taler om det at have en "stemme". Han mener, at alle mennesker, handicap eller ej, har en stemme. Denne stemme kan kun høres i det sociale rum, hvis der er nogen, der lytter aktivt og forsøger at svare så godt, de kan. Mennesker med et velfungerende verbalt sprog vil højst sandsynligt bare råbe højere, hvis de ikke bliver hørt, men for mennesker i komplicerede kommunikationssituationer er forudsætningerne noget anderledes. De har brug for kommunikationspartnere, der tror på, at de har noget på hjerte, og som med empati og anerkendelse prøver at forstå dem. I casen ser vi en lærer, der forholder sig nysgerrigt og åbent til S og som gennem sit kendskab til hende tolker og svarer på hendes udtryk.

(Christensen, 2011, s. 151)

7.3 Relationsarbejde i skolen

Citatet, som kapitlet indledes med, beskriver meget godt, hvad det vil sige at besidde relationel kompetence: at man kan fornemme andre menneskers behov og begrænsninger og handle ud fra dette i den sociale relation. Relationel kompetence kan også forstås på et mere praktisk niveau, hvor det handler om, eksempelvis ved hjælp af AAC, at kunne indgå i interaktion med andre mennesker.

Det er gennem sociale interaktioner (sproglig og kropslig kommunikation, AAC, handlinger etc.), at vi formes og dannes – kort fortalt, at vi bliver til dem, vi er. Som tidligere nævnt kan det ofte være vanskeligere for børn med handicap at danne og indgå i relationer, både på grund af deres anderledes kommunikative forudsætninger, men også fordi de ofte udvikler færre mødesteder præget af sociale aktiviteter end andre børn. Derfor er det særdeles vigtigt, at vi som speciallærere arbejder med relationsudvikling og kommunikation i skolen. (Rasmussen, 2010, s. 240-241)

I løbet af min praktikperiode oplevede jeg flere forskellige tiltag, der blandt andet havde til hensigt at styrke elevernes relationelle kompetence. Eksempelvis ”kufferthold”, som vil blive beskrevet nærmere i et senere kapitel, hvor eleverne gennem en faglig aktivitet lærer at lege sammen, vente på tur og give plads til hinanden. Derudover bruges der tegn til tale og symboler hele skoledagen igennem, hvilket smitter af på eleverne og gør det lettere for dem at kommunikere indbyrdes og dermed indgå i relationer til hinanden. Følgende citat fra min praktiklærer understøtter denne teori:

”Vi ser også, at børnene bruger tegn og billeder til hinanden for at kommunikere. Det er også én af grundene til, at det er vigtigt, at de lærer tegn og andre kommunikationsformer, så de kan kommunikere med deres klassekammerater”.

Klassekammerater, som har et mere veludviklet verbalt sprog, er en stor ressource i arbejdet med elever i komplicerede kommunikationssituationer. God kommunikation afhænger nemlig ikke kun af AAC-brugeren, men også af omgivelserne. Hvis AAC bliver tilgængeligt for alle elever i klassen, dannes der lettere relationer eleverne imellem, og der skabes grobund for, at de kan være rollemodeller for hinanden. (statped.no)

Ifølge rapporten ”Effekter af specialundervisningen” (Egelund & Tetler, 2009) spiller relationerne til klassekammeraterne også en stor rolle i forhold til den faglige udvikling. Det kan dog være svært for eleverne i de specialpædagogiske miljøer at skabe og fastholde kammerater, hvilket understøtter, at arbejdet med elevernes sociale udvikling og klassens sociale samspil bør prioriteres højt.

7.4 Delkonklusion

Kommunikation og relation er to begreber, der hænger uløseligt sammen. Allerede fra fødslen er vi udstyret med åbne kommunikationssystemer, der gør os i stand til at knytte relationer med vores omsorgspersoner. Den følelsesmæssige samhørighed og oplevelsen af at være ligesom "den anden" er fundamentet og startpunktet for alle børns kommunikation, også børn, som er født med et handicap. Indholdet i samspillet bør ikke være anderledes, selv om måden, det foregår på, vil være det, når hvert enkelt barns særlige problematik tages i betragtning. Børn med handicap kan have meget anderledes udtryksmåder, end vi er vant til, og det er derfor særligt vigtigt at have fokus på dette, når man arbejder med dem.

Som speciallærer kan og bør man arbejde med flere forskellige tiltag, der kan styrke elevernes kommunikative og relationelle kompetence. Det er gennem kommunikation, man kan opnå både perifere og mere nære relationer, og det er derfor vores opgave at støtte eleverne og give dem mulighed for at indgå i sociale sammenhænge, eksempelvis gennem brug af AAC.

Relationsarbejde er ligeledes særdeles vigtigt i forhold til elevers faglige udvikling. John Hattie har foretaget en større undersøgelse, der viser, at det, der har størst betydning for elevers faglige udbytte, er relationen mellem lærer og elev samt relationen eleverne i mellem. (Haslebo & Lund, 2014, s. 38-39). Vi ser altså her en kobling mellem kommunikation, relationer og faglighed, hvilket leder mig videre til næste kapitel, der netop vil omhandle læring og udvikling af faglig kompetence.

8. Læring og faglige kompetencer

Når vi taler om læring og faglighed i forbindelse med børn i komplicerede kommunikationssituationer, skal vi have fat i et lidt bredere læringsbegreb. Læring skal ses som noget, der foregår overalt og som rækker ud over skolens fag. I forhold til børn i komplicerede kommunikationssituationer giver det ofte mere mening at fokusere på færdigheder, der kan støtte deres selvstændighed, eksempelvis kommunikation, fremfor at fokusere på specifikke færdigheder, som for eksempel læsning og skrivning. Læring i denne specialpædagogiske sammenhæng kan dermed ligeså vel være at lære at spise med kniv og gaffel, som det kan være andet af mere fagfaglig karakter. (Dammeyer & Bøttcher, 2010, s. 57-59)

I denne opgave har jeg, som tidligere nævnt, valgt at anlægge et sociokulturelt syn på læring, hvilket vil blive uddybet i nedenstående afsnit. Derudover vil jeg i de følgende afsnit undersøge kommunikationens betydning for udvikling af faglige kompetencer samt sammenhængen mellem dette og det forrige kapitel om relationer.

8.1 Sociokulturel læring

Ifølge Vygotsky er læring en social proces. Al individuel tænkning og al udvikling har, ifølge ham, udgangspunkt i en social aktivitet, hvor barnet får støtte fra en voksen, eller én som kan mere end barnet selv med sproget som det vigtigste redskab. Først efter denne støtte vil barnet kunne udføre aktiviteten selv, og det sociale kommer således før det individuelle.

Sproget fremhæves som et vigtigt redskab, hvilket skyldes, at det, efter Vygotskys mening, sørger for, at man kan få adgang til kulturelle og sociale praksisser samt reflektere over egne handlinger. Derudover mener han, at sproget er en vigtig forudsætning for tænkning, hvilket understreger nødvendigheden af at arbejde med sprog og kommunikation i skolen. (Imsen, 2010, s. 221-223)

For børn i komplicerede kommunikationssituationer er udvikling af talesprog ofte en hård og måske umulig kamp, hvilket kan skabe en fare for, at barnets potentielle kommunikationspartnere indskrænkes til de få, der kan forstå barnet, og at barnet dermed ender med at indtage en passiv rolle i sociale sammenhænge. (Dammeyer & Bøttcher, 2010, s. 53). Dette kan have en negativ effekt på barnets personlige udvikling (jf. kapitlet om relationer), men også på dets mulighed for at udvikle sig fagligt.

Et andet centralt begreb hos Vygotsky er "zone for nærmeste udvikling", som vi allerede berørte kort øverst i dette afsnit. Zonen for nærmeste udvikling ligger mellem grænsen for, hvad barnet kan udføre alene og grænsen for, hvad det kan med hjælp fra én, der kan mere end det selv. Igennem støtte og stilladsering vil barnets øvre grænse (hvad det kan på nuværende tidspunkt) flytte sig, og barnet vil ligeså stille kunne klare aktiviteten på egen hånd. Zonen for nærmeste udvikling er altså statisk og vil flytte sig i takt med, at barnet udvikler sine evner. Når man som lærer skal planlægge sin undervisning, er det derfor en forudsætning, at man kender elevens niveau i forhold til begge grænseområder. Sigter man for lavt, lærer barnet ikke noget, og sigter man for højt, er der risiko for, at eleven mister modet og motivationen. (Imsen, 2010, s. 224-225) Lave og Wenger er ligesom Vygotsky teoretikere, vi kender fra den sociokulturelle læringsteori. De mener, at læring foregår i rummet mellem mennesker gennem deltagelse, og de er altså enige med Vygotsky i, at læring er en social proces.

Et vigtigt begreb i Lave og Wengers teori er "legitim perifer deltagelse". Med dette forsøger de at indkredse, at læreprocesser forudsætter en accepteret deltagelse i praksisfællesskabet, og at denne til at begynde med vil være perifer, da man endnu er "uerfaren".

Gennem inklusion i et socialt fællesskab får eleverne adgang til både en social og kognitiv læreproces. Læreren eller de mere erfarne elever viser de "uerfarne", hvordan man skal gøre, og gennem gentagelser og imitationer opnår de "uerfarne" større erfaring, der med tiden vil gøre dem til de "erfarne". De "uerfarne" befinder sig med andre ord ude i periferien af et fællesskab og bevæger sig langsomt hen imod det, man

kan kalde for fuld deltagelse. Denne mesterlære-tankegang går godt i tråd med Vygotskys tanker om nærmeste udviklingszone.

Ifølge Lave og Wenger stræber vi alle efter anerkendelse og en central placering i fællesskabet – vi er interesserede i at bidrage. Derfor skal vi som lærere invitere hver elev til at kunne deltage med reelle bud med hensyntagen til deres forskellige forudsætninger. Vi skal hele tiden arbejde med fællesskabet og vedligeholde samt reparere på læringsfællesskaberne. (Lave & Wenger, 2003, s. 31-42)

8.2 Kommunikation og læring

For at undersøge og belyse hvilken betydning det at kunne udtrykke sig og kommunikere har for elever i komplicerede kommunikationssituationers læring, vil jeg analysere en case, som er skrevet på baggrund af oplevelser fra min praktik.

8.3 Praksiseksempel

Det er mandag, og det betyder kufferthold. Hele klassen er samlet, og læreren har taget de to kufferter med, som dagens time skal dreje sig om – den med "De tre bukkebruse" og den med "Den lille Rødhætte og Ulven". Kufferterne indeholder figurer fra eventyrene samt forskellige rekvisitter, så elever og lærer kan lege eventyret igennem.

Læreren starter med at præsentere de medvirkende i historien om de tre bukkebruse, og derefter gennemgår hun eventyret ved at spille de forskellige roller med figurerne og rekvisitterne fra kufferten. Derefter er det elevernes tur til at spille eventyret igennem, og de får derfor hver deres rolle. I kufferten ligger også to talebøffer, hvor der er indtalt henholdsvis "Hvem er det, der tramper på min bro?" og "Nu kommer jeg og æder dig!".

Eleverne får god tid til at lege med figurerne, og bagefter gennemgås "Den lille Rødhætte og Ulven" på samme måde. Undervejs bruges der tegn til tale og kommunikationstavler.

I casen beskrives en undervisningssituation med kufferthold på min praktikskole. Kuffertholdets formål er at styrke elevernes kommunikative, sproglige og faglige udvikling gennem leg og dialogisk læsning. Kufferterne indeholder redskaber, som kan bruges til forskellige sproglige aktiviteter. I undervisningen i casen er der fokus på eventyr, og kufferterne indeholder derfor figurer og rekvisitter fra de valgte eventyr. Eksempler på rekvisitter kunne være græs, sten, sytråd etc.. Disse ting er blandt andet med for at udvide elevernes ordforråd og begrebsverden.

I casen ser vi, at læreren starter med at præsentere og lege eventyret igennem. Dette gør hun for at være rollemodel for, hvilke ord og begreber, der bruges i forskellige sammenhænge og for at vise, hvordan en sætning rent grammatisk opbygges og udtales. Hun støtter og stilladserer eleverne, så de senere kan udføre aktiviteten på egen hånd (jf. Vygotskys zone for nærmeste udvikling).

Som beskrevet i casen ligger der også to talebøffer i kufferten. Disse er et særdeles vigtigt redskab at have med i denne sammenhæng, da de giver det ikke-talende barn en stemme og dermed mulighed for at deltage i aktiviteten og fællesskabet samt udvikle deres kommunikative evner og indre sprog.

Hvis vi kigger på læring som et sociokulturelt fænomen, ved vi fra ovenstående afsnit, at samarbejde og deltagelse er en forudsætning for, at der kan opstå læring. Det er vores ansvar som lærere at skabe rammer og tiltag, der gør det muligt for alle elever at indgå i læringsfællesskabet. Undervisningsformen i casen kan være et eksempel på et frugtbart læringsfællesskab, og alternative kommunikationsformer kunne være tiltaget, der kunne give alle elever mulighed for at deltage.

Jeg har været med på flere kufferthold og også selv undervist i dem, og jeg har tydeligt kunnet se, hvordan elevernes positioner har flyttet sig fra perifere mod at nærme sig fuld deltagelse. Igennem stilladsering fra læreren eller klassekammerater er de lige så stille gået fra at være de "uerfarne", hvor de ikke vidste, hvordan man spillede rollerne i eventyrene, til at være mere "erfarne" og styre rollerne næsten uden hjælp. Dette er meget positivt, da vi ved, at elever med generelle indlæringsvanskeligheder profiterer godt af praksislæring, hvilket vil sige situationer, hvor læringen foregår konkret, og hvor de selv er aktører.

(Egelund & Tetler, 2009)

Læring, som er baseret på, at to eller flere personer samarbejder, og at den ene part er mere kvalificeret end den anden, kalder Per Lorentzen for formidlet læring. Han mener, at det vigtigste aspekt ved formidlet læring er samhørighed – at der er en relation mellem aktørerne. Samhørigheden opstår, når der er en sammenhæng mellem det den ene part gør, og det den anden part gør. (Lorentzen, 2013, s. 223). Når eleverne eksempelvis spiller de forskellige roller i casen, vil der opstå en samhørighed, dels fordi eleverne leger sammen, men også fordi deres reaktioner hænger sammen – når én rolle har været på, er det en andens tur. Der vil derfor formentlig opstå en samhørighed og nogle relationer undervejs i undervisningen, som vil danne et godt grundlag for at skabe læring og nå de faglige mål, der er opsat.

Kommunikation er en stor del af kuffertholdene, og ifølge Per Lorentzen har kommunikation og sprog også en stor betydning for tilegnelse af faglige kompetencer. Han mener, at kommunikation er grundlaget for vores mentale og kognitive udvikling. Sproget gør, at vi kan undersøge og opfatte verden på en reflekterende måde og begynde at se os selv som den, der udfører denne refleksive handling. Sproget forbindes på denne måde, ifølge Lorentzen, mere med refleksion end med formidling af allerede færdige tanker.

Refleksion er et vigtigt begreb i forhold til at lære og udvikle sig fagligt, og det er derfor nødvendigt, at vi

forholder os til dette i skolesammenhæng. Når vi indgår i situationer, får vi nogle indtryk, som vi må arbejde med for at skabe mening. Disse indtryk og tanker anstrenger vi os for at udtrykke gennem blandt andet ord for at opnå en refleksion, der kan føre til mening. Forholdet mellem tanker og udtryk kan aldrig være et én-til-én-forhold, og vi må derfor arbejde med at udtrykke os. Vores tanker og fornemmelser bliver mere klare og veldefinerede, når vi reflekterer sammen med andre, hvilket betyder, at vi har brug for nogle at kommunikere med. Når jeg som enkeltperson befinder mig i en situation, jeg skal forholde mig til, er det umuligt for mig at sige, at mine tanker om situationen er den objektive, ubestridte sandhed, men hvis jeg gennem kommunikation kan reflektere med andre mennesker om det, vi oplever, kan vi i fællesskab finde frem til "sandheden". Det at skabe mening er derfor et intersubjektivt fænomen. (Lorentzen, 2013, s. 229-232). Lorentzen beskriver det med følgende ord:

"Vi kan give hændelser en objektivitet. Vi kan indenfor vort fællesskab blive enige om, at det er sådan og sådan, noget er." (Lorentzen, 2013, s. 231)

Ifølge Lorentzen bidrager sproget til at fremme refleksion mellem mennesker, og kommunikation er en måde, hvorpå man kan være flere om at tænke sammen.

"Sprog kan ikke primært betragtes som et middel til at udtrykke allerede kendte sandheder, men til at opdage endnu-ikke erkendte sandheder." (Lorentzen, 2013, s. 232)

At opdage de "endnu-ikke erkendte sandheder" er i min optik lige præcis det, vi gerne vil have vores elever til gennem vores undervisning, og med ovenstående citat synes jeg, at Lorentzen præcist beskriver, hvor vigtig kommunikation er – også i forhold til eleveres faglige udvikling.

I casen ser vi et eksempel på en aktivitet, hvor der netop er fokus på kommunikation og sprog. Der arbejdes med sprogforståelse og udvidelse af ordforråd, og eleverne lærer at udtrykke sig gennem leg på en måde, der tager hensyn til deres forudsætninger.

Dialogisk læsning, som er en stor del af kuffertholdene, handler om at inddrage eleverne i læsningen af en historie, således at de fanges og optages af fortællingens univers. På kuffertholdet gøres dette igennem leg og rollespil. Ved hjælp af den dialogiske læsning lærer eleverne nye begreber, får en bedre sprogforståelse samt en større lyst til at bruge sproget. (Broström, Jensen de Lopez, & Løntoft, 2012, s. 39)

Elever i komplicerede kommunikationssituationer har, som betegnelsen beskriver, sproglige vanskeligheder. Det kan eksempelvis være problemer med udtale, et lavt ordforråd eller måske intet talesprog, hvilket i nogle situationer kan svække elevernes motivation. Vi ved fra blandt andet Knud Illeris' læringstrekant (se bilag 3), at motivation og drivkraft er vigtige elementer i læringssituationer, og vi som lærere må derfor sørge for, at eleverne motiveres i undervisningen. Dette kan gøres på flere måder og afhænger selvfølgelig

af elevgruppen. Ifølge min praktislærer er kuffertholdene en stor motivationsfaktor for eleverne:

”Det er virkelig motiverende for dem. Jeg tror, det er fordi, alle er med, og fordi de får en rolle, som de lever sig ind i.”

Derudover fortæller hun i interviewet, at hun ofte hører, at eleverne bruger begreber fra undervisningen i andre kontekster, eksempelvis i legesituationer. Dette forestiller jeg mig også kan være særdeles motiverende – at de kan se anvendelsesmuligheder i det, de lærer.

Lave og Wenger mener, at vi alle er udstyret med en stræben efter anerkendelse og en central placering i fællesskabet, så hvis vi giver eleverne mulighed for at deltage, eksempelvis gennem brug af AAC, vil dette højst sandsynligt også være en motivationsfaktor.

8.4 Delkonklusion

Igennem det sociokulturelle læringssyn og en caseanalyse er vi nået frem til, at kommunikation har en stor betydning for elevens udvikling af faglige kompetencer. For at opnå læring må vi deltage og være aktive, og det får vi mulighed for via kommunikation. Ifølge Lorentzen skaber kommunikation grobund for refleksion, som er et vigtigt redskab i den faglige udvikling. Han mener endvidere, at sproget er et middel til, i fællesskab med andre, at finde frem til ”endnu-ikke erkendte sandheder”, og vi som lærere er derfor ansvarlige for at skabe rammer, der giver anledning til, at relationer og læringsfællesskaber kan opstå.

Kuffertholdet, som præsenteres i casen, har fokus på at udvikle eleverne sprogligt ved hjælp af leg og rollespil, hvilket ifølge min praktislærer virker meget motiverende. Eleverne får tildelt en rolle, som de lever sig ind i, og der gives mulighed for, at alle kan deltage via AAC. Eventyret, som kufferten omhandler, skaber et fælles tredje og et fælles udgangspunkt for eleverne, hvilket letter kommunikationen, da det, der skal kommunikeres om, er bestemt på forhånd. Gennem stilladsering og hensyntagen til elevernes zone for nærmeste udvikling bliver de mere og mere erfarne i at bruge begreber, opbygge sætninger, lege og indgå i relationer, alt efter hvilket fagligt og socialt niveau de er på.

Indtil videre er vi nået frem til, at det at kunne udtrykke sig og kommunikere har en stor betydning for elevens evne til at kunne udvikle sig både fagligt og relationelt. Som en forælder udtrykker sig kort og præcist i spørgeskemaet:

”Hvis man kan kommunikere, kan man udvikle sig”

Udvikling kan omhandle mange aspekter af livet, og efter at have berørt den sociale og faglige udvikling vil jeg nu bevæge mig over til den personlige udvikling – nemlig dannelse af identitet.

9. Identitetsdannelse

9.1 Identitetsbegrebet

Begrebet identitet er en afledning af det latinske udtryk "idem", der betyder "samme" eller "samme som". Identitet betyder dermed, at noget grundlæggende ved en person er det samme, selvom der sker forandringer og identiteten udvikler sig.

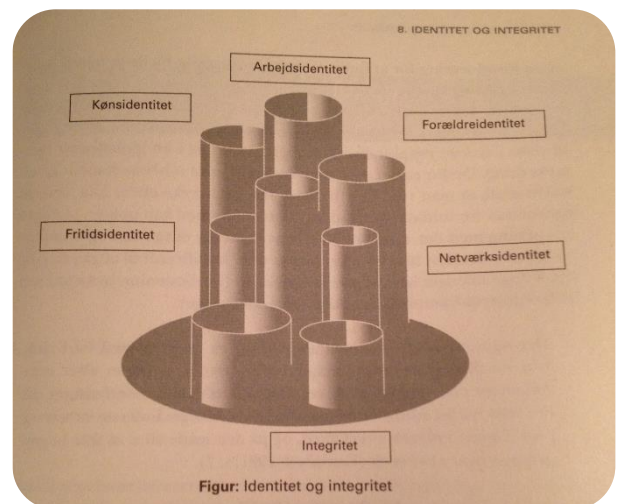
Jan Tønnesvang taler om identitet som et relationelt begreb, der binder det enkelte menneske sammen med dets omgivelser. Det vil sige, at vores identitet både har en indre side, som er den personlige oplevelse og en ydre side, som er andres oplevelse af én. Identitet handler derfor om, at både én selv og andre oplever, at man er den samme over tid.

Kohut taler om begrebet "selvet" som det, der dynamiserer identiteten og gør os i stand til at opretholde fornemmelsen af en vedvarende identitet på trods af forandringer. Ifølge Tønnesvang består dette selv af fire grundformer af stræben eller rettetheder, som omhandler menneskets grundlæggende motiver. Dette vil blive uddybet senere i kapitlet.

Tønnesvang arbejder desuden med begrebet "integritet" i forhold til identitet, og for at forklare dette vil det være relevant at præsentere yderligere to begreber - "jeg'et" og "mig'et".

Jeg'et kan knyttes til vores selvtillid og er den del af vores person, der handler, tænker og reflekterer, mens mig'et knyttes til vores selvværd og de dybereliggende grunde, der giver vores handlinger i livet mening. Mig'ets selvfølelse knytter sig til begrebet integritet, da det har en eksistentiel kvalitet, der forholder sig til vores oplevelse af, hvem vi er og hvor godt vi hviler i os selv.

Tønnesvangs skelnen mellem identitet og integritet viser, at vi godt kan være sammenhængende personer, selvom vi livet igennem forandrer os, indgår i mange forskellige relationer og skal tilpasse os mange forskellige situationer. Figuren, som jeg har valgt at tage med, viser, at vi kan have forskellige identiteter i forskellige sammenhænge, som, for at være et integreret menneske, skal hvile på en "bund" af integritet. Den personlige integritet kan være mere eller mindre udviklet, men hvis der ikke er denne sammenhæng mellem



Figur: Identitet og integritet

rørene, kan man ikke kaldes for et integreret menneske.

Et integreret menneske er ifølge Tønnesvang et livsstærkt menneske. Livsstyrke handler om at pleje forbindelsen mellem den, man er (mig'et) og det, man gør (jeg'et) og i den sammenhæng stå ved sig selv og tro på egne evner. (Tønnesvang, 2009, s. 97-110). Dette tænker jeg er en af skolens helt store opgaver: at støtte eleverne i deres vej mod at blive hele og integrerede mennesker. Vi skal være med til at skabe "bunden", så de identiteter, eleverne skaber i løbet af deres liv, opleves som sammenhængende og meningsfulde.

9.2 Identitet og børn i komplicerede kommunikationssituationer

De fleste børn i komplicerede kommunikationssituationer har oplevet, at deres handicap på forskellige måder har gjort, at de har adskilt sig fra andre børn. Afhængigt af det konkrete handicap har der været begrænsninger, der har afholdt dem fra at deltage i aktiviteter - måske er de blevet drillet eller har følt sig udenfor af andre årsager. I starten af puberteten vil både børn med og uden handicap ofte begynde at gøre sig overvejelser om deres identitet. Børn med handicap vil i større eller mindre omfang begynde at overveje, om de er anderledes, hvad det betyder at have et handicap, og hvilken betydning deres specifikke handicap har for dem. Den personlige identitet udvikles både gennem oplevelser af sig selv som person og gennem spejlinger af sig selv i en gruppe. For alle handicapgrupper har det at tilhøre en social gruppe stor betydning for identitetsudviklingen. De vil ofte søge sammen med ligesindede, så de kan støtte hinanden i deres identitetsudvikling og kæmpe mod det negative, sociale stigma, der knytter sig til en identitet som handicappet. (Dammeyer & Bøttcher, 2010, s. 70-72)

Processen mod de førnævnte overvejelser om egen identitet vil formentlig kunne foregå på forskellige alderstrin afhængigt af barnets/personens udviklingsniveau, og for nogle mennesker med meget svære intellektuelle handicap vil sådanne reflekterede overvejelser måske slet ikke udvikles. (Clausen, 1997, s. 198). Efter min overbevisning bør vi som lærere dog altid tro på elevens evner og gå ud fra, at situationer kan påvirke deres selvopfattelse både positivt og negativt. Dette er især vigtigt i forhold til elever i komplicerede kommunikationssituationer, da vi ofte ikke kan vurdere deres udviklingsniveau gennem sproget og derfor reelt set ikke ved, hvor meget der rent intellektuelt foregår i eleven.

Et studie af identitetsdannelse hos unge med rygmarvsbrok tegner et billede af, at der findes tre forskellige måder at integrere et handicap i identiteten. Den første måde kaldes "at besejre handicappet", hvor den handicappede kæmper mod sit handicap og det negative stigma, der hersker i samfundet. Den anden kaldes "at distancere sig fra handicappet", hvor den handicappede distancerer sig helt fra sit handicap og betragter det som noget, der ikke indgår i den personlige identitet. Den tredje og sidste kaldes "at medtage handicappet som en del af sin personlige identitet". Her anerkender den handicappede sit handicap og ser

det som en egenskab på linje med andre personlige egenskaber. Hvorvidt den handicappede formår at integrere sit handicap i sin identitet på en sund måde, afhænger i høj grad af omgivelserne og personens tidligere oplevelser med inklusion/eksklusion i forhold til betydningsfulde sociale sammenhænge. (Dammeyer & Bøttcher, 2010, s. 73-74)

9.3 Praksiseksempler

A rækker smilende hånden op i undervisningen. Læreren siger "Ja, A, hvad vil du gerne sige?". A begynder at fortælle. Læreren forstår ikke A og beder hende gentage. A's smil blegner, men hun prøver igen. Heller ikke denne gang bliver hun forstået, og læreren prøver derfor at spørge ind til, hvad hun vil fortælle. "Er det noget fra i går, du gerne vil fortælle os om?" spørger læreren. "Nej, det er ikke det!" siger A. Hun gemmer ansigtet i hænderne og begynder at græde.

I casen møder vi A, der forgæves forsøger at komme med et bidrag til emnet i den givne undervisningssituation. Da hun ikke bliver forstået første gang, ser vi, at hun mister lidt af sin gejst, men hun forsøger dog igen. Da hun heller ikke bliver forstået anden gang, knækker hun helt og begynder at græde. Det er tydeligt at se, at det påvirker hende negativt, når hun ikke bliver forstået. Hun mister forholdsvis hurtigt modet og bliver ked af det, hvilket tyder på, at det er en type situation, hun har været i før, og som hun forbinder med en ubehagelig følelse.

Tønnesvang taler om mennesket som fremadrettet-fortidsbestemt-nutidighed (se bilag 4). Med dette mener han kort fortalt, at vores fremtid, nutid og fortid hænger uløseligt sammen og påvirker hinanden. Vores reaktioner i dag er påvirket af tidligere erfaringer, og disse vil påvirke vores fremtidige reaktioner.

(Tønnesvang, 2009, s. 20). Hvis vi kigger på A med denne viden i baghovedet, har hun højst sandsynlig tidligere haft negative oplevelser i forhold til ikke at blive forstået. Måske har hun oplevet at blive drillet med sit mangelfulde verbale sprog, eller måske er det skuffelsen over ikke at blive forstået, der har sat sig fast. Disse tidligere erfaringer påvirker hendes nutid og får hende til at reagere voldsomt på lærerens manglende forståelse. Det lave selvværd, som hun med al sandsynlighed har fået gennem de negative oplevelser i fortiden, vil ifølge Tønnesvang påvirke hendes forventninger til fremtiden. Hvis hun tidligere har oplevet megen modgang og har et lavt selvværd, vil hendes forventninger til fremtiden højst sandsynligt afspejle dette. I værste tilfælde vil A stoppe med at forsøge at bidrage i undervisningen, fordi hun har en forventning om at føle sig utilstrækkelig og ikke blive forstået.

A er 12 år og dermed snart på vej ind i sine teenageår. Som skrevet tidligere er det i denne alder, at børn

(både med og uden handicap) begynder at gøre sig overvejelser om deres egen identitet. A er måske begyndt at blive mere selvbevidst, og måske er hun begyndt at overveje spørgsmål som: "Er jeg anderledes?" eller "hvorfor har jeg svært ved at tale?", hvilket også kan være en grund til den voldsomme reaktion. Her er det vigtigt at huske, at når børn eller voksne med handicap indser, at de er anderledes end ikke-handicappede, gennemgår de ofte en proces, der er forbundet med tab og sorg over ikke at være ligesom andre. I denne proces rystes selvopfattelsen, og når sorgprocessen er ovre, skal vi som lærere hjælpe med at (gen)oprette en positiv selvopfattelse. (Clausen, 1997, s. 197-199). I A's tilfælde arbejdes der med tegn til tale og PODD-bog for at give hende flere muligheder for at udtrykke sig. Derudover tænker jeg, at et øget fokus på succesoplevelser i undervisningen vil gavne hendes selvtillid og selvværd.

Det handicappede barns udvikling af identitet og selvaccept er afhængig af forældrenes evne til følelsesmæssigt at kunne rumme og acceptere deres barns handicap, og det kunne derfor også være en god idé at inddrage A's forældre for at støtte hende bedst muligt. Forældre til børn med handicap kan i nogle tilfælde have en tendens til at overbeskytte deres barn og dermed give det for få udfordringer, hvilket på sigt kan give barnet problemer med at klare udfordringer og krav i eksempelvis skolesammenhæng. (Hansen, 1999, s. 34-36)

Der er morgensamling, og eleverne i S's klasse får hver især lov til at fortælle, hvad de lavede hjemme dagen i forvejen. De elever, der ikke har et verbalt sprog kan få hjælp af læreren, der i så fald vil læse højt fra elevens iPad/bog. S, som er en af eleverne uden talesprog, har dog en app på sin iPad, hvor forældrene og skolen kan indtale beskeder, som S selv kan afspille ved hjælp af en knap på skærmen. Da det er S's tur til at fortælle om sin dag, spørger læreren: "Hvad vil du gerne fortælle fra i går, S?". S lyser op i et stort smil og trykker på knappen med næsen. Hendes mors stemme bliver afspillet, og S griner højt. Senere på dagen i spisepausen skal S have sin madpakke. Læreren, der spiser sammen med hende, tager to stykker rugbrød frem, rækker dem hen til S og spørger: "Hvilken kunne du tænke dig, S?". S smiler og peger på den med leverpostej.

I første del af casen ser vi, at S, på trods af sit manglende verbale sprog, får mulighed for at deltage i morgensamlingen ved hjælp af en app på sin iPad, der kan optage og afspille lyd. Selvom det ikke er hendes egen stemme, der afspilles, kan man tydeligt se, at S føler sig set og værdsat som deltager på linje med sine klassekammerater. Læreren spørger, hvad hun gerne vil fortælle, og S forstår og responderer.

Som nævnt ovenfor taler Tønnesvang om et selv eller en indre kerne, der gennem de fire rettetheder kan modnes og udvikles til et modent og handledueligt selv. For at selvet kan udvikles, forudsætter det, at barnet eller den unge gennem hele barn- og ungdommen forsynes med en passende mængde psykologisk ilt fra dets selvobjekter.⁷

For at uddybe de fire rettetheder vil jeg komme med eksempler fra casen om S, hvor læreren er S's selvobjekt, der genererer den psykologiske ilt.

Den første rettethed kaldes "se mig, som den jeg er" og er en rettethed mod at blive empatisk spejlet på sin selvhævdelse og selvfremstilling. I casen tager læreren S's bidrag til morgensamlingen alvorligt, hun bliver anerkendt, som den hun er, og der tages hensyn til lige præcis hendes specifikke behov.

Den anden rettethed kaldes "vis mig, hvem jeg kan blive" og er en rettethed mod det, som er større end én selv og det, der skaber mening i livet. Ved at have positive forventninger og opmuntre til deltagelse er læreren tilgængelig som et forbillede, der støtter S's tro på sig selv og dermed giver hende mulighed for at se, hvilke potentialer hun besidder.

Den tredje rettethed, "lad mig være ligesom dig", er en rettethed mod samhørighed og samvær med andre. I casen lader læreren i høj grad S være en del af fællesskabet, og man kan se, at S også føler sig set og værdsat i dette fællesskab. Ved hjælp af app'en kan hun deltage i den dialog, der foregår på klassen, og både lærer og klassekammerater har mulighed for at give respons. Derudover ser vi også i spisesituationen, at læreren taler til S som en ligeværdig, og hun støtter dermed følelsen af at være "ligesom".

Den fjerde og sidste rettethed kaldes "udfordr mig uden at knægte mig", hvilket er en rettethed mod at udvikle og omsætte egne evner. I casen ser vi, at læreren tydeligt udfordrer S, men kun inden for hendes nærmeste udviklingszone. Hun opmuntrer S til at trykke på knappen på iPad'en og til at vælge i spisesituationen. Det er noget S til dels kan magte på egen hånd, men som dog stadig skal trænes. Dette skaber en situation med optimal frustration, og læreren bliver en medspillende modspiller, der udfordrer uden at knægte. (Tønnesvang, 2009, s. 91-93)

I casen ser vi altså en lærer, der i de to udvalgte situationer forsyner S med en god mængde psykologisk ilt på alle fire rettetheder.

Ifølge den narrative teori skabes identiteten gennem sproget, og når læreren via sproget viser positive forventninger til eleverne, vil der også være gode muligheder for, at der skabes elever med positive forventninger til sig selv. Ved at tage udgangspunkt i to kommunikationsniveauer beskriver Jørgen Riber (2005), hvordan identiteten skabes ifølge den narrative teori. Det første niveau kalder han for "aflevering af data", som i S's tilfælde for eksempel kunne være "Hvad vil du gerne fortælle fra i går, S?". Andet niveau kaldes

⁷ De mennesker, der støtter og vitaliserer selvets udvikling.

for "skabelse af identitet", som består af en tolkning fra modtagerens side og en mulig identitetsdannelse. I dette tilfælde kunne tolkningen fra S's side være: "Hun siger, at jeg kan fortælle noget", og den mulige identitetsdannelse kunne skabes på baggrund af tanker som: "Hun må mene, at jeg er værd at høre på". Det samme gør sig gældende i spisesituationen, hvor læreren igen har positive forventninger til S. Afleveringen af data er: "Hvad kunne du tænke dig, S?", tolkningen kunne være: "Hun siger, at jeg selv kan vælge." og identitetsdannelsen: "Jeg må være i stand til selvstændigt at træffe beslutninger". Sådanne tanker vil være opbyggende for S's selvværd og vil dermed give gode muligheder for at blive et livsstærkt og integreret menneske på trods af de begrænsninger, hendes handicap sætter. Min praktiklærer bekræfter dette med følgende citat:

"Det er vigtigt for deres identitetsdannelse og selvopfattelse, at de føler, at de selv kan bestemme. De skal tænke: "Jeg kan bestemme over mit eget liv, og jeg får lov til det"."

Sproget er ikke kun en række informationer, der gives til en modtager, men nærmere noget, der navngiver og giver betydning til ting og fænomener. Fra det øjeblik, vi navngiver et fænomen, begynder det at eksistere i den sociale sammenhæng. Det vil sige, at de ord vi sætter på ting, mennesker og fænomener er med til at skabe dem. Når læreren gennem sproget viser de positive forventninger til S, skabes der altså en fortælling om hende som et menneske, der kan og vil noget, hvilket vil påvirke hendes identitetsdannelse i en positiv retning. (Riber, 2005, s. 61-63)

Det er ikke kun gennem andres fortællinger om os, at vi skaber vores identitet, men også i høj grad gennem vores egne. Vi fortæller historier om os selv for at få feedback på disse historiers konstruktion og konsekvenser. Derigennem redegør vi for vores intentioner og idealer, og vi har livet igennem behov for tilbagemeldinger for at få disse historier be- eller afkræftet. Vores opfattelse af virkeligheden skabes i sproglig interaktion med andre, og vi har altså brug for feedback fra betydningsfulde andre for at skabe vores identitet. Børn i komplicerede kommunikationssituationer har ikke umiddelbart adgang til at deltage i denne sproglige interaktion, hvilket betyder, at vi lærere, som nogle af de "betydningsfulde andre", må være særligt opmærksomme på deres dannelse af identitet. (Riber, 2005, s. 86-89)

S er en elev uden verbalt sprog, og der er en stor sandsynlighed for, at hun heller ikke udvikler det på sigt. Hvis hun skal kunne udvikle sin identitet gennem sproglig interaktion, må der laves tiltag, så hun får mulighed for at udtrykke sig og få respons på sine ytringer. Casen viser to gode eksempler på situationer, hvor

elevens mulighed for at indgå i interaktion støttes. Alt efter elevens handicap kan der tages andre mere eller mindre teknologiske hjælpemidler i anvendelse.⁸

9.4 Delkonklusion

Kommunikation og evnen til at udtrykke sig har stor betydning i arbejdet med at fremme identitetsdannelsen hos elever i komplicerede kommunikationssituationer. Gennem analyse af to cases har vi fundet ud af, at elevernes kommunikative evner i høj grad kan påvirke selvværdet og dermed identitetsdannelsen både positivt og negativt. De oplevelser, eleverne har haft med kommunikation både før og nu, påvirker deres fremtidige reaktioner og handlinger, og det er derfor vigtigt, at vi som lærere sørger for, at de får adgang til hjælpemidler og succesoplevelser i forbindelse med kommunikation.

Med udgangspunkt i Tønnesvang er vi kommet frem til, at vores elever har brug for at blive positivt spejlet på fire forskellige rettetheder for at udvikle et modent selv og blive et integreret menneske. Her er det vores opgave som lærere at generere en passende mængde psykologisk ilt i forhold til hver rettethed for bedst muligt at støtte elevens identitetsdannelse. Sproget spiller i den forbindelse en vigtig rolle, især i forhold til elever i komplicerede kommunikationssituationer. Dette ser vi særligt i den sidste case, hvor eleven tydeligt glædes og motiveres af den kommunikative deltagelse, og hvor læreren, ved hjælp af sproget, giver eleven den anerkendelse og psykologiske ilt, som hun har behov for.

Sprogets betydning for dannelse af identitet tydeliggøres ligeledes gennem den narrative teori. Den måde vi som lærere taler om og til vores elever, og de muligheder eleverne selv har for at fortælle, er vigtige for, hvilke historier og dermed identiteter, der skabes for den enkelte.

10. Konklusion

I problemformuleringen gav jeg mig selv til opgave at undersøge, hvordan et øget fokus på kommunikation kan bidrage til udvikling af relationelle og faglige kompetencer samt fremme identitetsdannelsen hos elever i komplicerede kommunikationssituationer.

Projektet har gennem allerede eksisterende teori samt eget empiristudie belyst kommunikationens betydning for elevernes udvikling, og på baggrund af dette kan jeg konkludere, at arbejdet med kommunikation i forhold til den valgte elevgruppe er et stærkt og vigtigt redskab både i forbindelse med deres identitetsdannelse og deres udvikling af faglige og relationelle kompetencer.

Min empiri har slået fast, at både lærere og forældre mener, at det at kunne kommunikere og give udtryk

⁸ Se kapitel 6

for tanker og følelser spiller en fremtrædende rolle for elevernes udvikling. Gennem analyse af praksiseksemplere er jeg ligeledes kommet frem til denne konklusion, og teorien, der er anvendt i projektet, understøtter på samme måde denne.

De fire store begreber i min problemformulering; kommunikation, relationelle kompetencer, faglige kompetencer og identitetsdannelse er særdeles tæt forbundet. Det vidste jeg inden, jeg påbegyndte arbejdet med projektet, men i løbet af undersøgelses- og skriveprocessen er dette blevet endnu tydeligere.

Det er blevet tydeligt, at man som lærer på en skole med elever i komplicerede kommunikationssituationer må være opmærksom på, at problemer med kommunikationen berører rigtig mange områder i elevens liv. Denne elevgruppe har ofte udfordringer i forhold til at udvikle sig både relationelt, fagligt og personligt, da de kan have nogle endda meget anderledes forudsætninger og udtryksmåder end andre børn. Vores samfund er indrettet efter "normale" børn, og mange vil derfor ikke vide, hvordan elever i komplicerede kommunikationssituationer støttes bedst muligt. At bidrage med denne viden er én af mine opgaver som speciallærer, og det er blandt andet derfor, at jeg mener, at et projekt som dette har stor relevans.

11. Perspektivering

I begyndelsen af 2015 kom det frem i medierne, at man kendte til flere sager, hvor forældre var blevet pålagt at betale op til 4000 kr. om måneden for at have deres handicappede barn på institution, fordi kommunerne kun ville betale, hvis barnet havde "udsigt til udvikling af ikke ubetydeligt omfang". (Gaardmand, 10/1 2015). Dette anser jeg for værende en stor, etisk problematik, for hvornår er en udvikling ubetydelig? Kan udvikling være ubetydelig? Og i forhold til hvem og hvad? I øvrigt stemmer det på ingen måde overens med Salamanca Erklæringen, som Danmark var med til at vedtage i 1994, hvori der står, at "*alle børn har en grundlæggende ret til uddannelse og skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau*". (Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning, 1994)

Birgit Kirkebæk beskriver i sin artikel "*Menneskesynet i konkurrencestaten sætter omsorgen for de svage under pres*", at der i de seneste år er sket store ændringer i menneske- og samfundssynet i Danmark. Vi er gået fra at tænke i kollektiv omsorg til at tænke i individuel konkurrenceevne, og velfærdsstaten er dermed på vej mod at blive erstattet af en konkurrencestat. I konkurrencestaten er ydeevne og arbejdsduelighed centrale begreber, hvilket sætter mennesker med handicaps i en udsat position.

Kirkebæk peger på, at der er sket en glidning i værdighedsbegrebet i Danmark, så det i dag både omtales som det at have eller bevare sin værdighed og som det at være værdig, fordi man bidrager og gør sin pligt i samfundet. De, der ikke bidrager, bliver dermed i højere og højere grad anset som uvillige til at påtage sig

arbejde, og på den måde kommer det gamle uværdighedsbegreb og den gamle moralitetsforståelse i spil igen. I den forbindelse henviser Kirkebæk til et forskningsprojekt, der omhandler Tvangsanstalten i Sakskøbing, hvor 26 mennesker på baggrund af en moralsk vurdering i perioden 1867-1930 blev "udvist" af Danmark.

I forhold til eksemplet, som kapitlet indledes med, kan man altså diskutere, om vi er på vej tilbage til en opfattelse af handicappede som nogle, der ikke har værdi og som helst skal holdes uden for samfundet på grund af deres manglende arbejdsevne. (Kirkebæk, 2014)

12. Litteraturliste

(2013). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. København.

Blackstone, S. (2006). Myter og facts om alternativ og supplerende kommunikation (AAC). *VIKOM*.

Boye, C. (2009). Forældrene - fra forældreinformation til forældreinddragelse. I S. Tetler, & S. Langager, *Specialpædagogik i skolen - en grundbog*. Gyldendals Lærebibliotek.

Broström, S., Jensen de Lopez, K., & Løntoft, J. (2012). *Dialogisk læsning i teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Christensen, M. (2011). Alternativ og supplerende kommunikation - pædagogisk arbejde med mennesker uden talesprog. I M. S. (red.), *Dansk, kultur og kommunikation - et pædagogisk perspektiv* (s. 144-189). København: Akademisk Forlag.

Clausen, H. (Oktober 1997). Selvtillid, selvværd og selvopfattelse - hos børn med handicap. *Specialpædagogik*, s. 195-213.

Dammeyer, J., & Bøttcher, L. (2010). *Handicappsykologi - en grundbog om arbejdet med mennesker med funktionsnedsættelser*. København: Samfundslitteratur.

Damsgaard, H. (2006). *Med åbne øjne - observation og håndtering af problemadfærd i skolen*. Hans Reitzels Forlag.

Egelund, N., & Tetler, S. (2009). *Effekter af specialundervisningen - pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Gaardmand, N. G. (10/1 2015). Kommunen siger, at Jonas ikke kan udvikle sig – men selvfølgelig kan han det. *Jyllandsposten*.

Hansen, P. (1999). Identitet og handicap. I M. Hansen, & P. Pagaard, *Specialundervisningshåndbogen*. København: Gyldendal.

Hart, S. (2009). *Den følsomme hjerne*. København: Hans Reitzels Forlag.

Haslebo, G., & Lund, G. E. (2014). *Relationsudvikling i skolen*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.

Imsen, G. (2010). *Elevens verden - indføring i pædagogisk psykologi*. København: Gyldendal.

Kirkebæk, B. (2014). Menneskesynet i konkurrencestaten sætter omsorgen for de svage under pres.

Handicaphistorisk tidsskrift, s. 9-29.

(2008). *Konvention om rettigheder for personer med handicap*. København: Det centrale handicapråd.

Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lisina, M. (1985). *Kommunikation og psykisk udvikling fra fødslen til skolealderen*. Sputnik.

Lorentzen, P. (1998). *Usædvanlige børn - samspil og kommunikation med alvorligt handicappede børn*.

København: Munksgaard.

Lorentzen, P. (2013). *Fra tilskuer til deltager - samspil og kommunikation med voksne udviklingshæmmede*.

Aalborg: Materialecentret.

Løw, O. (2012). Kommunikationsteori og anerkendende kommunikation mellem elev og lærer. I O. L. (red),

Psykologi for lærerstuderende og lærere. København: Akademisk Forlag.

Rasmussen, K. (2010). Om betydningen af sociale relationer og netværk for børn og unge med handicap. I

U. Liberg, & C. Schou (red), *Fællesskab i forskellighed - specialisering og det fælles i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.

Riber, J. (2005). *Forstået og forstyrret - om systemisk og narrativ pædagogik*. København: Hans Reitzels

Forlag.

(1994). *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*.

Sollied, S. (2005). *Vejledning til foreldre til barn med uvanlig kommunikasjon*. Norsk tidsskrift for logopedi.

Tønnesvang, J. (2009). *Skolen som vitaliseringsmiljø - dannelse, identitet og fællesskab*. Århus: Klim.

www.statped.no/godask (20/3-2015)

13. Bilag

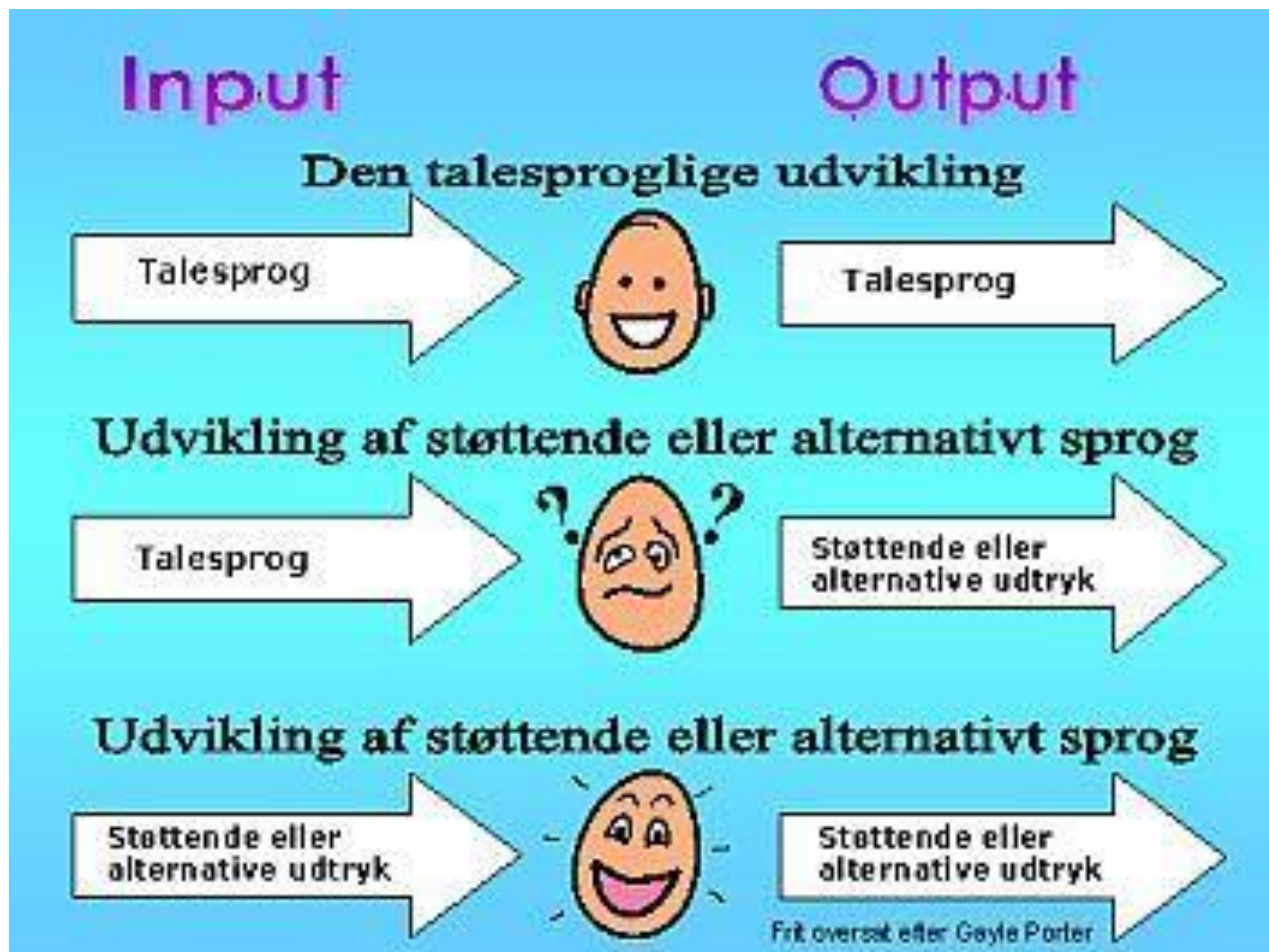
Bilag 1: Forældrespørgeskema

Spørgsmål	Opsamling på besvarelser																						
<p>Spørgsmål 1:</p> <p>Hvilken årgang går dit barn på?</p>	<p>Hvilken årgang går dit barn på?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Svarvalg</th> <th>Besvarelser</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Indskoling</td> <td>47,37%</td> </tr> <tr> <td>Junior</td> <td>36,84%</td> </tr> <tr> <td>Ungdom</td> <td>15,79%</td> </tr> </tbody> </table>	Svarvalg	Besvarelser	Indskoling	47,37%	Junior	36,84%	Ungdom	15,79%														
Svarvalg	Besvarelser																						
Indskoling	47,37%																						
Junior	36,84%																						
Ungdom	15,79%																						
<p>Spørgsmål 2:</p> <p>I hvor høj grad mener du, at Dybkær Specialskole bør arbejde med elevernes kommunikative færdigheder?</p>	<p>I høj grad: 96,15 %</p> <p>I nogen grad: 3,85 %</p> <p>I mindre grad: 0 %</p> <p>Slet ikke: 0 %</p>																						
<p>Spørgsmål 3:</p> <p>På en skala fra 1-10, hvor vigtigt føler du, at arbejdet med kommunikation er for dit barn?</p>	<p>På en skala fra 1-10, hvor vigtigt føler du, at arbejdet med kommunikation er for dit barn?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(ingen etiket)</td> <td>3,85%</td> <td>0,00%</td> <td>0,00%</td> <td>0,00%</td> <td>0,00%</td> <td>0,00%</td> <td>0,00%</td> <td>11,54%</td> <td>26,92%</td> <td>57,69%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Gennemsnit: 9,15</p>		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	(ingen etiket)	3,85%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,54%	26,92%	57,69%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
(ingen etiket)	3,85%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,54%	26,92%	57,69%													
Spørgsmål 4:	- Det er vigtigst af alt.																						

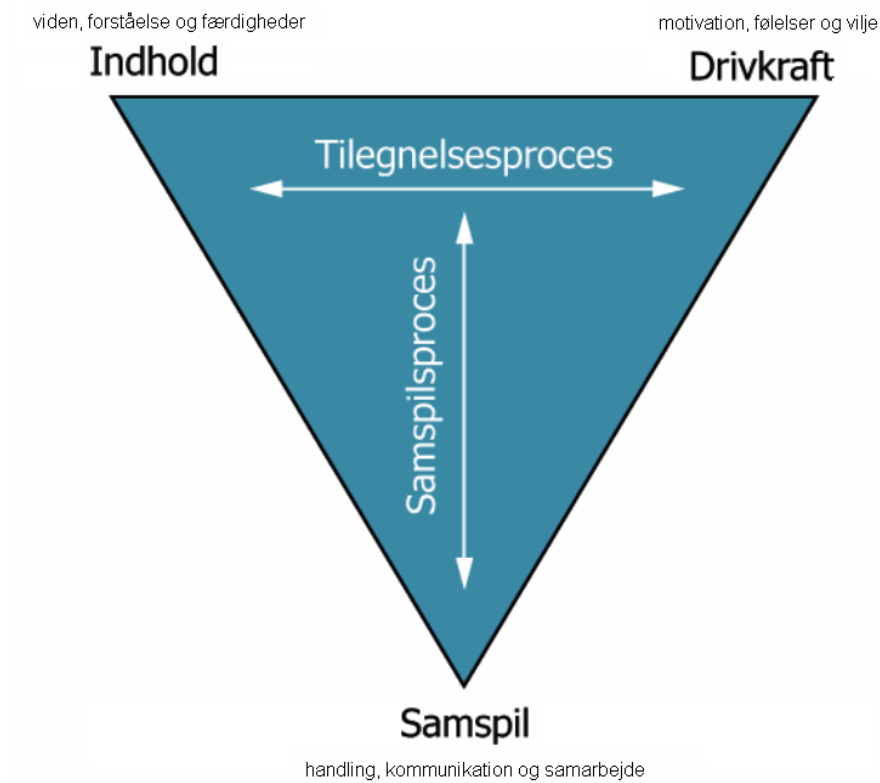
<p>Hvilken betydning mener du, at kommunikation har for dit barns selvopfattelse/identitetsdannelse?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Det betyder rigtig meget at kunne tage selvstændige beslutninger og ikke altid gøre, hvad andre tror, man har lyst til. - Udtrykke ønsker og behov og dele oplevelser med andre – vigtigt for livskvaliteten. - Det er måden hvorpå man kan forholde sig til andre mennesker og sin omverden på. - Kæmpe betydning. Vores datters livsgnist ligger i hendes kommunikation med omverdenen, og hun vokser gennem sin formidling af sig selv. - Kommunikation er utrolig vigtig blandt netop specielle børn. Det er vigtigt for mit barn at kommunikere med andre, både børn og voksne. På denne måde finder han også selv ud af, hvem han er, hvad han vil og ikke vil, og hvordan andre agere og reagere.
<p>Spørgsmål 5: Hvilken betydning mener du, at kommunikation har for dit barns faglige udvikling?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvis man kan kommunikere, kan man udvikle sig. - Jo bedre barnet er til at kommunikere, jo bedre vil det kunne søge yderligere oplysninger/kunne nuancere sine "søge-kriterier" i forhold til at opnå større viden/færdigheder. - Kommunikation kommer til udtryk i den måde barnet formidler sin viden videre til andre og den måde barnet selv forstår det der bliver formidlet. - Det har stor betydning, da barnet ellers bliver frustreret og mister troen på sig selv. - Vital, da det er vigtigt for at udvikle sin læring og flytte sig opad i læringsniveau. - Alt - for bliver man ikke mødt med forståelse og støtte kan man ikke lære.
<p>Spørgsmål 6: Hvilken betydning mener du, at kommunikation har for dit barns mulighed for at danne nye relationer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Altoverskyggende betydning. Man kan komme i kontakt med andre og fortælle dem, hvad man vil dem. - 2-vejs kommunikation vil til enhver tid være vejen frem for at man kan "arbejde" sammen. - Det at kunne danne en positiv relation ligger meget til grunde i måden man kommunikere med den anden på.

	<ul style="list-style-type: none"> - Vigtig, da han i dag mere bruger fysisk kontakt (tager fat i andre for at kommunikere, eller i en genstand, da han ikke kan udtrykke verbalt, hvad han ønsker). - At kunne kommunikere, og at kunne fornemme andres børn behov/ begrænsninger er en meget vigtig ting for relationer. - Man skal lære at forstå og især blive forstået for at kunne danne nye relationer. - Understøttende kommunikation er vigtig for begge parter for at danne og bevare relationer.
<p>Spørgsmål 7:</p> <p>Hvilke egenskaber hos læreren mener du er vigtige, når man skal arbejde på at udvikle elevernes kommunikative evner?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Forståelse for nuværende niveau og realistiske forventninger. - Tålmodighed og fokus på børnenes ressourcer. - Differentiering - Stor forståelse for det enkelte barn - Sætte ord på de ting barnet gør, så barnet på den måde får flere ord i sit repertoire. - Rummelighed og humor. - Det er vigtigt, at barnet føler trykthed i relationen, og at læreren viser nærhed og interesse i at kommunikere to-vejs med barnet. - At de er kreative og har en god relation til barnet.
<p>Spørgsmål 8:</p> <p>Har du forslag til, hvordan undervisning i kommunikation kan blive endnu bedre?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kommunikation skal inddrages i hele barnets hverdag, både i skole og hjem. - Brug ny teknologi, eksempelvis Ipad. - Mere musik, så kommunikationen også trænes den vej. - Efteruddannelse. - Alle der har med det enkelte barn skal gøre tingene ens. - Flere hænder. - Individuelle tiltag/projekter for det enkelte barn.

Bilag 2: Input/output-modellen



Bilag 3: Læringstrekanten



Bilag 4: Mennesket som fremadrettet-fortidsbestemt-nutidighed

