

Lene Lervik Mjøsund

Overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon

En kvalitativ intervjustudie om fire spesialpedagogers erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon

Masteroppgave i Pedagogikk - Spesialpedagogikk
Veileder: Else Johansen Lyngseth
Trondheim, juni 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Denne studien har tatt sikte på å få innblikk i fire spesialpedagoger sine erfaringer med overgangen fra barnehage til skole, for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Problemstillingen som danner utgangspunktet for studien er som følger:

Hvilke erfaringer har fire spesialpedagoger med overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon?

For å avgrense og belyse problemstillingen nærmere er det utarbeidet to forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene omhandler hvordan barnets kommunikasjonspartnere kan overføre informasjon ved overgangen mellom barnehage og skole, og hvordan det legges til rette for et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart. Studien er basert på en kvalitativ forskningsmetode med intervju som datainnsamlingsmetode. Utvalgte består av en spesialpedagog fra barnehage og tre spesialpedagoger fra skolen. Studiens teorigrunnlag går nærmere inn på kommunikasjonsbegrepet, definisjon og utdyping av begrepet alternativ og supplerende kommunikasjon, overgangen fra barnehage til skole, inkludering og tilrettelegging av kommunikasjonsmiljøet.

Studiens funn viser at tidsaspektet vektlegges ved overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK, både med tanke på samarbeid og informasjonsoverføring. Mine funn viser at det vil kunne være hensiktsmessig å starte tidlig og sette av nok tid til samarbeid i overgangen for barn som benytter ASK. Datamaterialet viser at informasjonsoverføring ved overgangen mellom barnehage og skole kan skje på ulike måter, herav skriftlig informasjonsoverføring og møter, samt mer praksisrelaterte måter. De praksisrelaterte måtene innebærer besøksvirksomhet mellom barnehage og skole, at personell følger barnet ved overgangen fra barnehage til skolen og bruk av kommunikasjonspass.

For å legge til rette for et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart er det sammenfallende funn i hva som vektlegges. Funnene bygger her på data fra de tre intervjupersonene som arbeider i skolen. I datamaterialet vektlegges følgende: tilgang på kommunikasjonspartnere, kompetanse og opplæring, tilgjengelighet av kommunikasjonshjelpemidler, samt kommunikasjonspartnerens rolle som handler om å gi støtte og det å ta i bruk ASK.

Forord

Det å være i mål med min masteroppgave i spesialpedagogikk er en god følelse. Denne masteroppgaven er et resultatet av en prosess som har bestått av oppturer, nedturer og ikke minst mye læring. På veien har jeg tilegnet meg ny faglig kompetanse på et tema jeg ikke hadde mye kunnskap om fra før, og jeg har underveis lært mye om selv.

I studien som ble gjennomført fra januar 2018 til juni 2018 er det flere personer som fortjener en stor takk. Først og fremst vil jeg takke mine fire intervjupersoner som har tatt seg tid til å delta, og dele sine erfaringer om overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon i denne studien.

En stor takk rettes også til min veileder Else Johansen Lyngseth for god veiledning, nyttige innspill, støtte og råd i prosessen.

Jeg vil også takke samboer, familie og venner som alltid har hatt troen på meg og motivert meg. Det er noe jeg setter stor pris på. De som har lest korrektur på oppgaven fortjener også en takk.

Trondheim, juni 2018

Lene Lervik Mjøsund

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | i |
| Forord..... | iii |
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Studiens bakgrunn og formål | 1 |
| 1.2 Problemstilling og avgrensing | 2 |
| 1.3 Oppgavens oppbygging | 3 |
| 2 Studiens teorigrunnlag..... | 5 |
| 2.1 Kommunikasjon | 5 |
| 2.1.1 Kommunikasjonsmodeller..... | 6 |
| 2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon | 6 |
| 2.2.1 Hvem benytter ASK? | 7 |
| 2.2.2 Kommunikasjonshjelpemidler..... | 8 |
| 2.2.3 Spesialpedagogiske perspektiver og gap-teori | 8 |
| 2.2.4 ASK i barnehage og skole | 9 |
| 2.3 Overgangen fra barnehage til skole | 10 |
| 2.3.1 Samarbeid og tid i overgangen..... | 10 |
| 2.3.2 Arbeid med informasjonsoverføring | 11 |
| 2.3.3 Pianta og Kraft-Sayres utviklingsmodell og fem veiledende prinsipper | 13 |
| 2.4 Inkludering..... | 14 |
| 2.5 Kommunikasjonsmiljø..... | 15 |
| 2.5.1 Kommunikasjonspartnere- kompetanse og opplæring | 15 |
| 2.5.2 Tilgjengelighet av kommunikasjonshjelpemidler | 17 |
| 2.5.3 Ta i bruk ASK | 18 |
| 3 Forskningsmetode | 19 |
| 3.1 Kvalitativ forskningsmetode..... | 19 |
| 3.1.1 Kvalitative intervju..... | 20 |
| 3.2 Vitenskapsteoretisk inspirasjonskilde | 20 |
| 3.2.1 Hermeneutisk fortolkningsramme | 21 |
| 3.3 Forforståelse..... | 21 |
| 3.4 Forberedelse til intervju | 22 |
| 3.4.1 Valg av intervjupersoner | 22 |
| 3.4.2 Utforming av intervjuguide | 23 |
| 3.4.3 Sende ut intervjuguiden på forhånd..... | 24 |
| 3.5 Gjennomføring av intervju..... | 25 |
| 3.6 Arbeid med datamaterialet..... | 26 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 3.6.1 | Transkribering | 27 |
| 3.6.2 | Analysemetode | 27 |
| 3.6.3 | Koding og kategorisering av data..... | 28 |
| 3.7 | Kvalitet i kvalitative intervju | 28 |
| 3.7.1 | Forskerrollen | 29 |
| 3.7.2 | Pålitelighet (reliabilitet)..... | 29 |
| 3.7.3 | Gyldighet (validitet) | 30 |
| 3.7.4 | Generaliserbarhet..... | 31 |
| 3.8 | Etiske betraktninger..... | 31 |
| 3.8.1 | Informert og fritt samtykke | 31 |
| 3.8.2 | Konfidensialitet og anonymitet | 32 |
| 4 | Presentasjon og drøfting av funn | 33 |
| 4.1 | Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) | 33 |
| 4.1.1 | Spesialpedagogens erfaringer og kompetanse om ASK..... | 33 |
| 4.1.2 | ASK i tidlig alder og barnehage | 35 |
| 4.2 | Arbeid med informasjonsoverføring ved overgangen mellom barnehage og skole..... | 36 |
| 4.2.1 | Tidsaspektet..... | 36 |
| 4.2.2 | Skriftlig informasjonsoverføring og møter..... | 38 |
| 4.2.3 | Praksisrelatert informasjonsoverføring..... | 42 |
| 4.3 | Tilrettelegging av et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart ... | 45 |
| 4.3.1 | Tilgang på kommunikasjonspartnere..... | 46 |
| 4.3.2 | Kommunikasjonspartnere- kompetanse og opplæring | 47 |
| 4.3.3 | Tilgjengelighet av kommunikasjonshjelpemidler | 51 |
| 4.3.4 | Kommunikasjonspartnerens rolle..... | 53 |
| 5 | Oppsummering og avslutning | 57 |
| 5.1 | En avsluttende kommentar..... | 60 |
| 5.2 | Veien videre..... | 60 |
| | Litteraturliste..... | 61 |
| | Vedlegg 1- Tilbakemelding fra NSD | i |
| | Vedlegg 2- Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til deltakelse i prosjektet | v |
| | Vedlegg 3- Intervjuguide | vii |
| | Vedlegg 4- Empirinær koding | xi |

1 Innledning

Evnen til å kommunisere blir ifølge Glennen (1997, s. 3) ofte tatt for gitt. For mange er det en selvfølge å kunne forstå og uttrykke seg språklig hjemme, i barnehagen, på skolen og i andre sosiale sammenhenger. Dette kan oppleves annerledes for mennesker med redusert mulighet til å kommunisere ved hjelp av tale (Næss & Karlsen, 2015, s. 5). Når kommunikasjon ved bruk av verbal tale ikke strekker til vil mennesker kunne ha behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, altså et supplement eller en erstatning for tale (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Feltet som har blitt kjent som alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) har gitt millioner av mennesker med kommunikasjonsvansker mulighet for å kunne kommunisere mer effektivt i hverdagen (Blacktone & Berg, 2003, s. 12). Tetzchner og Martinsen (2002, s. 65) anslår med tall basert på en amerikansk studie at det i Norge er omtrent 16 000 mennesker i alle aldre som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. De anslår at ca. 5400 av disse er barn og ungdommer i alderen 1-19 år. «ASK-loftet» (Statped midt, 2018) anvender også disse tallene når de beskriver forekomst i Norge. Disse anslåtte tallene er ikke av nyere dato, men likevel vet vi at det både i dagens barnehage og skole vil være barn som benytter ASK i Norge.

Det er mange overganger i et barns liv, og overgangen fra barnehage til skole er en av dem (Kunnskapsdepartementet, 2008a, s. 31). Den nasjonale veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 8) har som formål å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole, og skape en god overgang for barn når de begynner på skolen. Her beskrives overganger som en del av livet. Målet med overganger er å unngå at de blir for store, og å legge til rette for at barnet kan mestre og komme styrket gjennom dem (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 9). En overgang mellom ulike miljø og læringsarenaer som barnehage og skole kan ifølge Scheving og Egeberg (2015, s. 4) være utfordrende for barn som benytter ASK, men også fulle av muligheter.

1.1 Studiens bakgrunn og formål

Valg av fokus i denne studien ble først og fremst gjort på bakgrunn av interesse for feltet alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Et felt direktøren i Statped Tone Mørk (2017, s. 3) hevder det er på høy tide å løfte frem som et eget satsningsområde. Valg av fokus vurderer jeg som relevant for dagens barnehage og skole. Kleppenes og Sande (2015, s. 63) påpeker at barn som benytter ASK nesten alltid vil trenge spesialpedagogisk hjelp for å utvikle sin kommunikasjonsform. At spesialpedagoger har kompetanse på feltet kan derfor ses som viktig.

Kommunikasjon er viktig for barns læring og utvikling (Kleppenes & Sande, 2015, s. 47). I følge Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 23) skal barnehagen fremme kommunikasjon og språk. De skal være bevisst på at kommunikasjon og språk påvirker og påvirkes av alle sider ved barns utvikling. I Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2016a) legges det vekt på fem grunnleggende ferdigheter, som er forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. En av de fem, er muntlige ferdigheter og et ferdighetsområde som beskrives her er kommunikasjon. Kommunikasjon anerkjennes altså som viktig i både barnehage og skole. I skolen har ASK blitt en rettighet, på bakgrunn av at Opplæringsloven (1998) i 2012 fikk en ny paragraf (§2-16) som omhandler barns rett til å benytte alternativ og supplerende kommunikasjon. Formålet med denne studien er å gi innblikk i fire spesialpedagoger sine erfaringer med overgangen fra barnehage til skole, for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon. Jeg håper at denne studien kan bli et relevant bidrag innenfor fagfeltet.

1.2 Problemstilling og avgrensning

På bakgrunn av tema og formål har jeg kommet frem til en problemstilling som danner utgangspunktet for studien.

Hvilke erfaringer har fire spesialpedagoger med overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon?

For å avgrense og belyse problemstillingen nærmere har jeg valgt å utarbeidet to forskningsspørsmål:

- Hvordan kan barnets kommunikasjonspartnerne overføre informasjon ved overgangen mellom barnehagen og skolen?
- Hvordan legges det til rette for et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart?

Hovedfokuset i studien er det pedagogisk arbeid ved overgangen og skolestart. I avgrensningen er fokuset rettet mot informasjonsoverføring ved overgangen mellom barnehage og skole, samt tilrettelegging av et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart. Arnesen (2004, s. 272) beskriver at inkludering er noe som det kontinuerlig må arbeide med i skolens miljø og i forhold til enkeltelever. Det kan derfor forstås som at det vil kunne være en glidende overgang mellom tilrettelegging ved skolestart og videre tilrettelegging i skolen. I det andre forskningsspørsmålet har jeg valgt å benytte både «inkludering» og «deltakelse». Skogdal

(2015, s. 218) skriver at som en konkretisering av inkludering kan begrepet deltakelse benyttes, og deltakelse omhandler aktiviteter og relasjoner i praksisfeltet. Med dette kan man si at inkluderings- og deltakerperspektivet til dels sammenfaller og utfyller hverandre med en henholdsvis abstrakt og konkret tilnærming. Deltakelse er en av flere faktorer som kan si noe om hvordan inkludering kan fås til i praksis (Skogdal, 2015, s. 218).

I litteratur, skriftlige dokumenter og liknende benyttes ofte ulike betegnelser som kan omfavne det samme. I oppgaven velger jeg gjennomgående å benytte betegnelsen kommunikasjonsmiljø, da studien i hovedsak har fokus på kommunikasjon. Andre betegnelser på et kommunikasjonsmiljø kan være kommunikativt miljø- et språkmiljø, godt miljø for kommunikasjon og liknende (eks. Næss, 2015; Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik & Almås, 2010). I oppgaven velger jeg også å omtale «barn som benytter ASK» om «barn med spesialpedagogiske behov» og «barn med nedsatt funksjonsevne». «Med *nedsatt funksjonsevne* menes tap av eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner» (St. meld. nr. 40, 2002-2003, s. 8).

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av til sammen 5 kapitler. Kapittel 1 er studiens innledning. I kapittel 2 presenteres studiens teorigrunnlag, som består av aktuell teori og tidligere forskning. Dette er teori og tidligere forskning som jeg mener er aktuell for å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 3 omhandler studiens forskningsmetode, og her blir studiens forskningsprosess beskrevet. I kapittel 4 presenteres og drøftes studiens funn opp mot relevant teori og tidligere forskning fra studiens teorigrunnlag. I det siste kapittelet, kapittel 5, gis en oppsummering av studien og studiens funn, en avsluttende kommentar og forslag til veien videre for forskningen.

2 Studiens teorigrunnlag

I dette kapittelet presenteres studiens teorigrunnlag. Her vil jeg gjøre rede for aktuell teori og tidligere forskning som jeg mener er aktuell for å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Først vil jeg gjøre rede for kommunikasjonsbegrepet og definisjon og utdyping av begrepet alternativ og supplerende kommunikasjon. Videre skal jeg se på overgangen fra barnehage til skole, og tilslutt tar jeg for meg inkludering i skolen og tilrettelegging av kommunikasjonsmiljøet. Studiens teorigrunnlag er utgangspunktet for drøftingen i kapittel 4.

2.1 Kommunikasjon

Kommunikasjon er grunnleggende for alle mennesker (Ulleberg, 2014, s. 23). Funksjonell kommunikasjon er nødvendig for personlig omsorg, læring og utvikling, sosialt engasjement, utdanning og jobb (Beuckelman & Miranda, 2013, s. 3). I litteratur beskrives kommunikasjon å være et omfattende begrep (eks. Lind, Moen, Uri, Bjerkan, 2000, s. 71; Ulleberg, 2014, s. 23; Jensen & Ulleberg, 2011, s. 27).

Lind (2005, s. 42) skriver at ordet kommunikasjon kommer fra latin *comunicare* og betyr å gjøre noe felles. Hun tolker det «å gjøre noe felles» som at man gjør noe i fellesskap sammen med andre, og at man kan gjøre noe til felles viten (Lind, 2005, s. 42). Kommunikasjon er ifølge Lorentzen (2013, s. 48) en utveksling mellom to eller flere individer, og handler om ønsket om å gjøre noe felles og å gjøre hverandre oppmerksom på noe man mener er relevant. Granlund og Olsson (1988, s. 17) legger i sin definisjon av begrepet at kommunikasjon er en overføring av et budskap fra et individ til et annet. Et slikt vidt syn på kommunikasjon innebærer at alt et individ gjør, ubevisst eller bevisst kan kommunisere noe bare det finnes en mottaker som fanger opp budskapet og tolker det. Et vidt syn på kommunikasjon er noe også Bateson har i sin forståelse av kommunikasjon (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 28). Bateson sin oppfatning er at det er umulig for mennesker å ikke kommunisere. Han mener at samspill forstås sirkulært. Et samspill mellom to mennesker har sammenheng, men det er ikke slik at det ene er årsaken til det andre. Begge er like stor del av samspillet, med bidrag og ansvar. Kommunikasjonsperspektivet handler altså om hvordan mennesker forstår virkeligheten og hvordan mennesker blant annet tolker situasjoner og samspill (Ulleberg, 2014, s. 19-22). Et vidt syn på kommunikasjon er ifølge Horgen (2006, s. 46) viktig for «språkløse barn». Det åpner muligheter ved å se enhver bevegelse eller egenaktivitet som mulig kommunikasjon.

2.1.1 Kommunikasjonsmodeller

Lind et al. (2000, s. 71-72) skriver at det i forskning er utviklet ulike kommunikasjonsmodeller som beskriver kommunikasjon fra ulike perspektiver. De tar videre for seg *den lineære kommunikasjonsmodellen*, som presentert i enkel form består av tre komponenter: en avsender- et budskap- og en mottaker. Når det mottatte budskapet er det samme som det som har blitt sendt, har kommunikasjon funnet sted. Næss (2015, s. 18) beskriver den lineære kommunikasjonsmodellen som en monologisk modell. Modellen gir ifølge Lind et al. (2000, s. 72-74) et forenklet bilde av hva kommunikasjon innebærer, og det er både svakheter og fordeler med den lineære kommunikasjonsmodellen. Modellen mangler et helhetlig syn på hva mellommenneskelig kommunikasjon innebærer. Fokuset er ensidig plassert på det å sende og motta et budskap som gjør at kommunikasjon blir sett i et snevert perspektiv. Fordelen med modellen er at den gir oss mulighet til å kunne skille systematisk mellom de ulike nivåene der noe kan gå galt, i produksjon eller mottakelsen og forståelsen av et språklig budskap.

I mellommenneskelig kommunikasjon trengs det mennesker å kommunisere med (Østvik & Almås, 2010, s. 19). Budskapet blir her først og fremst til i samspill mellom deltakerne i en kommunikasjonssituasjon (Lind et al., 2000, s. 73). Næss (2015, s. 18-21) tar for seg en modell til, *den sirkulære kommunikasjonsmodellen* som hun beskriver å være en dialogisk modell. Ut fra denne modellen oppfattes kommunikasjon som et samspill mellom kommunikasjonspartnere som deler oppmerksomhet og tilpasser seg hverandre. Relasjonen mellom partene er utgangspunktet i denne modellen. Næss (2015, s. 20) forklarer videre at når budskapet sendes frem og tilbake mellom kommunikasjonspartnerne, legges et utgangspunkt for felles forståelse.

2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon

I direkte kontakt med andre mennesker er tale hovedkommunikasjonsformen til de fleste (Hysing, 2010, s. 107), og den vanligste formen for kommunikasjon blant hørende mennesker (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Kommunikasjonsvansker hos barn kan oppstå. Kommunikasjonsutviklingen går da ikke som forventet, fortrinnsvis i form av forsinket eller avvikende utvikling (Næss, 2015, s. 25). Barn med kommunikasjonsvansker vil kunne ha behov for et supplement til eller en erstatning for tale. Alternativ kommunikasjon vil si at barn har en annen måte å kommunisere på ansikt til ansikt enn tale. Mens supplerende kommunikasjon er når barn benytter seg av støttende- eller hjelpekommunikasjon. Dette utgjør det som beskrives som alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7).

2.2.1 Hvem benytter ASK?

Ifølge Beuckelman og Mirenda (2013, s. 4) er det ingen typiske grupper som har behov for ASK. Barna som har behov for ASK befinner seg i alle aldersgrupper, og har ulik sosial og kulturell bakgrunn. Deres eneste felles kjennetegn er at de har behov for individuell tilpasning for å kunne kommunisere, da deres verbale tale er midlertidig eller permanent utilstrekkelig for å møte deres kommunikasjonsbehov (Beuckelman & Mirenda, 2013, s. 4). Enkelte vil kunne ha behov for ASK hele livet, mens for andre vil behovet for ASK forsvinne gradvis ettersom verbalspråket utvikler seg (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 2). Tetzchner og Martinsen (2002, s. 66) deler mennesker som har behov for ASK inn i tre grupper ut fra hvilken funksjon den alternative kommunikasjonsformen skal fylle. Gruppene er delt inn etter om de har behov for et *uttrykksmiddel*, et *støttespråk* eller et *alternativt språk*.

Utrykksmiddelgruppen innebærer mennesker som mangler tilstrekkelig kontroll over taleorganet, men som har god talespråkforståelse. Hensikten med å gi denne gruppen opplæring i en alternativ kommunikasjonsform, er å gi de en språklig uttrykksform som de er i stand til å benytte. For mennesker som er i denne gruppen, blir kommunikasjonsformen et varig uttrykksmiddel gjennom livet. Barn som vil kunne høre til denne gruppen er barn med cerebral parese, Down-syndrom, lærehemning og alvorlige språkvansker (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). *Språkstøttegruppen* deler seg inn i to, utviklingsgruppen og situasjonsgruppen. For mennesker i utviklingsgruppen er opplæringen i en alternativ kommunikasjonsform i hovedsak en start for å utvikle talespråket. I denne gruppen er hensikten å fremme forståelse og bruk av tale, og bidra til utvikling mot normal mestring av talespråket. Situasjonsgruppen består av mennesker som har lært å snakke, men som har problemer med å gjøre seg forstått på grunn av store artikulasjonsvansker. I situasjonsgruppen er hovedmålet for tiltakene å lære barnet når det trenger å supplere talen sin, og hvordan barnet kan bruke alternative kommunikasjonsformer og kommunikasjonsstrategier på best mulig måte i ulike situasjoner. Her benyttes en alternativ kommunikasjonsform som støttespråk for å påskynde utviklingen av bruken og forståelsen av tale. *Språkalternativgruppen* er den siste gruppen. For mennesker i denne gruppen blir den alternative kommunikasjonsformen det språket menneskene kommer til å benytte hele livet. Målsettingen er at den alternative kommunikasjonsformen skal bli deres hoved-uttrykksmiddel, og andre personer må benytte dette språket for å kunne kommunisere med dem. Barnet må få trening i både forståelse og bruk av den alternative kommunikasjonsformen. I denne gruppen finner vi blant annet barn med autisme og alvorlig lærehemninger (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 67-68). Tetzchner og Martinsen (2002, s. 69) påpeker at det ikke alltid vil være lett å si hvilken gruppe et gitt barn hører til.

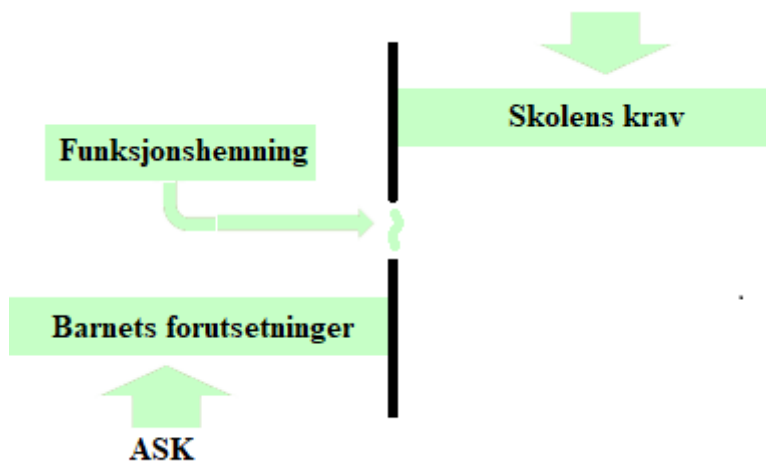
2.2.2 Kommunikasjonshjelpemidler

Det finnes ulike kommunikasjonshjelpemidler for barn med behov for ASK. Valg av hjelpemidler avhenger for eksempel av barnets kommunikasjonsferdigheter, forventet utvikling og mobilitet, kommunikasjons situasjonen og motoriske og perseptuelle forhold (Næss, 2015, s. 29). Hensikten med hjelpemidlene er å gi barnet mulighet til å kommunisere bedre, og kanskje mer og med flere (Brænde & Halvorsen, 2003, s. 248). Næss (2015, s. 29) skriver at det skilles mellom hjelpemidler som er «papp tech», «high tech» og «low tech». «Papp tech»- hjelpemidler kan blant annet være kommunikasjonsbøker og nøkkelringer med symboler. Mens hjelpemidler som er «high tech» og «low tech» kan blant annet være avanserte talemaskiner med og uten dynamisk display (Næss, 2015, s. 29). Eksempel på en talemaskiner kan være RollTalk (Brænde & Halvorsen, 2003, s. 253). Næss (2015, s. 30) skriver at i tillegg til eventuelt/eventuelle kommunikasjonshjelpemiddel/midler finnes det ulike symbolsystemer. Det skilles mellom manuelle tegn (eks. håndtegn som tidligere ble kalt «tegn til tale» (TTT), nå «Norsk med tegn støtte» (NMT)), grafiske tegn (eks. Picture Communication Symbols (PCS)) og materielle tegn (eks. ordbrikker). Kommunikasjon har ifølge Hysing (2010, s. 108) mange ulike uttrykk, og mennesker med kommunikasjonsvansker benytter tale, gester, håndtegn, lyder, ansiktsuttrykk og kroppsspråk i tillegg til ulike kommunikasjonshjelpemidler.

2.2.3 Spesialpedagogiske perspektiver og gap-teori

Tangen (2012, s. 18) beskriver at innenfor det spesialpedagogiske feltet foreligger det hovedsakelig tre forståelsesmåter av eller perspektiver på samlebetegnelsen funksjonshemning (eks. kommunikasjonsvansker): et individ-, et samfunnsmessig- og et relasjonelt perspektiv. Et individperspektiv vektlegger at vansken befinner seg i enkeltindividet, og den primære oppgaven blir her å gjøre noe med eller for individet. Et slikt perspektiv var lenge enerådende i spesialpedagogikken. En viktig erkjennelse som har vokst fram er at et ensidig individperspektiv vil være utilstrekkelig og i visse sammenhenger feilaktig, samt at det kan ha uheldige implikasjoner i form av for eksempel manglende tilpasning av skolens ordinære undervisning. I et samfunnsperspektiv legges det derimot vekt på at vansken til enkeltindividet først og fremst er en konsekvens av manglende tilrettelegging, og av problemskapende og skadelige pedagogiske, sosiale og systematiske vilkår. Ut fra dette perspektivet fokuseres det på hva som kan endres og tilrettelegges i miljøet for å bedre situasjonen til individet (Tangen, 2012, s. 19). Det tredje perspektivet, er det relasjonelle. Her vurderes vansken til enkeltindividet i forhold til normer, krav og betingelser i situasjonen eller livsmiljøet, altså i lys av vilkårene i omgivelsene. Et relasjonelt perspektiv antyder at individet vil kunne ha en kommunikasjonsvanske i noen tilfeller, men ikke i andre (Tangen, 2012, s. 20).

Det er ingen selvfølge at barn med nedsatt funksjonsevne blir funksjonshemmet, da en funksjonsnedsettelse ikke behøver å resultere i begrensninger i samfunnsmessig deltakelse. Funksjonshemming oppstår når det foreligger et gap mellom barnets individuelle forutsetninger og omgivelsens utforming eller krav til funksjon, for eksempel skolens utforming eller krav. Ved å sette fokus på forebyggende tiltak kan antallet som får nedsatt funksjonsevne reduseres. Ulike type hjelpemiddel vil i større eller mindre grad kunne fungere kompensierende for barn med omfattende funksjonsnedsettelse (St. meld. nr. 40, 2002-2003, s. 8). En reduksjon av gapet mellom barnets individuelle forutsetninger og skolens krav, krever tiltak for å styrke barnets individuelle forutsetninger og tiltak for å endre skolens krav (St. meld. nr. 40, 2002-2003, s. 9). Det som beskrives ovenfor viser at ASK kan være en tilrettelegging eller et tiltak som kan være med å minske gapet. I figuren under (figur 2) knyttes gap-modellen til barn som benytter ASK i skolen.



Figur 2 Barn som benytter ASK- gap-modellen (Fritt komponert etter inspirasjon fra gap-modellen (figur 1.1 Illustrasjon av begrepet funksjonshemming) som St. meld. nr. 40 (2002-2003, s. 9) presenterer).

2.2.4 ASK i barnehage og skole

Lyngseth og Andresen (2017, s. 110-111) beskriver at for noen barn vil kommunikasjon med ASK settes i gang allerede i første leveår. I tidlig alder vil det ikke alltid være tydelig hvilken modalitet som er best egnet for barnet i kommunikasjonen. Språkstimulering med ASK kan likevel starte opp allerede før en kartlegging er foretatt. Omsorgspersonene kan sammen med spesialpedagog prøve seg fram med ulike kommunikasjonsmåter, og stimulere språket gjennom flere modaliteter. Den amerikanske forsknings-artikkelen til Branson og Demchak (2009) omhandler en gjennomgang av tolv ulike studier der det ble benyttet alternativ og supplerende kommunikasjon. Av totalt 190 barn med ulike funksjonsnedsettelse (alderen 8-36 mnd.) ble

det rapportert at 97 prosent av barna etter en periode hadde forbedret sin kommunikasjon. Dette viser til funn av forbedring av barnets kommunikasjon etter en periode med bruk av ASK. En myte omkring tidlig introduksjon av ASK hos små barn med funksjonsnedsettelse beskriver Romski og Sevick (2005) går på at ASK kan hindre eller stoppe videre taleutvikling. Studier viser imidlertid til noe annet. I en oversiktsstudie kom Millar, Light og Schlosser (2006) frem til at introduksjon av ASK øker taleproduksjon hos barn. En norsk studie av Næss (2012) som omhandler 43 norske seksåringer med Down syndrom, viste at tegn til tale i språkutviklingsperioden ga effekt på taleutviklingen. Bruken av tegn til tale ble naturlig redusert etter hvert som barnets uttrykksevne økte.

Barn som benytter ASK vil nesten alltid trenger spesialpedagogisk hjelp for å utvikle egen kommunikasjonsform. Det finnes i dag ikke formuleringer om ASK i lovverk som regulerer barnehage (Kleppenes & Sande, 2015, s. 62-63). Barnehageloven (2005) paragraf (§19a.) omhandler retten til spesialpedagogisk hjelp for barn i barnehagealder, der formålet er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. Lyngseth og Andresen (2017, s. 94) henviser til denne loven og beskriver at dersom sakkyndige mener at et barn kan ha nytte av ASK som en del av sitt spesialpedagogiske tilbud, kan det fattes vedtak om det. I dagens skole derimot, har ASK blitt en rettighet. Dette gjennom at Opplæringsloven (1998) i 2012 fikk en ny paragraf (§2-16) som omhandler alternativ og supplerende kommunikasjon og elevens rett på å benytte seg av egne kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringen.

2.3 Overgangen fra barnehage til skole

Det er kommunens overordnede ansvar at alle kommunens barn får en god overgang fra barnehage til skole (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 24). Scheving og Egeberg (2015, s. 13) beskriver at skolen har ansvaret for å tilrettelegge skoletilbudet. Rektors holdninger og engasjement bli gjerne avgjørende for hvor vellykket tilretteleggingen blir. I overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK, må skolen sette av tid til samarbeid og planlegging, og få en oversikt over muligheter og utfordringer (Scheving & Egeberg, 2015, s. 6).

2.3.1 Samarbeid og tid i overgangen

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33) står det at barnehagen, skolen og foreldre i samarbeid skal legge til rette for at barn skal få en trygg og god overgang fra barnehage til skole. Aukland (2010, s. 312) beskriver at for barn som er i en utsatt situasjon er et tett og godt fungerende samarbeid ekstra viktig. Disse barna trenger i

særlig grad å oppleve støttende og kompenserende tiltak, trygghet, forutsigbarhet og sammenheng. I veilederen *Fra eldst til yngst* beskrives det at barn som benytter ASK kan kreve særlige tiltak, og derfor blir planlegging av skolestart mer omfattende. Det beskrives videre at dette representerer utfordringer, også som følge av at flere instanser ofte er involvert. I møter om overgangen for barn med behov for ASK er foreldre viktige samarbeidspartnere, samt barnehagen, PPT og eventuelt andre instanser (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 22). En annen innstas som kan være aktuell er Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). Statped bidrar med ressurser og kompetanse til en tilpasset og inkluderende opplæring for blant annet barn med særlige opplæringsbehov (Statped, 2018).

Da planlegging av skolestart kan bli mer omfattende for barn som benytter ASK, er det viktig at skolen involveres i god tid før skolestart. En utfordring er å klargjøre så tidlig som mulig hvem det er som skal ha ansvaret for barnet i den daglige skolesituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 22). Den enkeltfaktor som i størst grad er avgjørende for et vellykket samarbeid, er prioritering av tid for personell i barnehage og skole til blant annet gjennomføring av overgangsmøter (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 28). En tidlig start på samarbeidet før barnet begynner, gir skolen mulighet til å forberede seg og tilpasse seg barnets ulike forutsetninger og behov. Dette gjelder kunnskap om forutsetninger og muligheter og behov for pedagogisk tilpasning, men også planlegging av personalressurser og tilrettelegging av fysiske forhold. Ofte må et slikt samarbeid begynne mer enn ett år før skolestart (Scheving & Egeberg, 2015, s. 6). I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33) beskrives det at som et utgangspunkt for samarbeid om barnas overgang til og oppstart i skolen bør barnehagen og skolen utveksle *kunnskap og informasjon*. Barna skal oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen, samt få muligheten til å glede seg til å begynne på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33).

2.3.2 Arbeid med informasjonsoverføring

Det vil være nødvendig med informasjonsoverføring mellom barnehage og skole (Aukland, 2010, s. 316). Skolen må få god informasjon om hvert barn før skolestart. Det vil kunne gi grunnlag for at skolen på en bedre måte vil kunne legge til rette for individuell tilpasning allerede fra starten (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 20). Det er viktig å være klar over at informasjonsoverføringsprosessen er knyttet til etiske og juridiske vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 21). Overføring av informasjon om enkeltbarn, krever foreldres samtykke (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 20; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33).

Barnehagen, foreldre og PPT har ansvaret for å informere skolen om hva barnet kan, mestrer og hva det trenger støtte til (Kleppenes & Sande, 2015, s. 69). Informasjon om hva barnet har lært og gjort i barnehagen vil kunne være relevant (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 20). Et sentralt poeng i informasjonsoverføringen bør være at informasjonen viser barnets sterke sider og er til barnets beste (Aukland, 2010, s. 317). Når det skal overføres informasjon om barn med kommunikasjonsvansker, vil det være avgjørende at det overføres kunnskap om barnet sin kommunikasjonskompetanse til skolen. Benytter barnet ASK må det nye personalet gjøre seg kjent med kommunikasjonsform og hjelpemiddel barnet benytter i forkant av skolestart (Frambu, 2015). Dette er noe Scheving og Egeberg (2015, s. 8) også er inne på. De påpeker at når et barn som benytter ASK skal begynne på skolen vil det ofte være behov for at personalet får tid til å lære seg barnet sin kommunikasjonsform og hjelpemiddel i god tid før skolestart. Scheving og Egeberg (2015, s. 8) beskriver at det samme gjelder pedagogiske metoder som har blitt brukt i barnehagen, da videreføring av pedagogikk og tilrettelegging gir trygghet for barnet og kan ofte være avgjørende for en god skolestart. Mye av det som fungerer bra i barnehagen vil kunne overføres til skolen, selv om barnehagen og skolen kan ha forskjellige innhold og organisering (Scheving & Egeberg, 2015, s. 14). Utsveksling av informasjon fra barnehage til skole kan skje på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 20). Videre presenteres noen ulike måter å overføre informasjon på.

Skriftlig informasjon og møter

Utsveksling av informasjon kan skje skriftlig fra barnehage til skole, som samtale mellom barnehage, skole og foreldrene eller gjennom overføring av dokumentasjon om barnets virksomhet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 20). Hogsnes og Moser (2014, s. 17) gjennomførte en casestudie av barns overgang og opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole. Resultatene fra spørreundersøkelsen de gjennomførte viste at å gi informasjon om enkeltbarn i form av skriftlig dokumentasjon ble ansett som meget viktig. Dette av alle grupper (pedagogiske ledere, førsteklasseledere og sfo-ledere). Møter der barnehagen gir informasjon om enkeltbarn ble også ansett som meget viktig. I veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 20) beskrives det at når møter om enkeltbarn holdes, skal foreldre også inviteres til å delta. Foreldrene kjenner barnet best, og de vet hva barnehagen og skolen må ta hensyn til i overføringssituasjonen og i videre løp (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 22).

Personell fra barnehage blir med i overgangen til skolen

For barn som benytter ASK bør det vurderes om assistent/pedagog fra angivende instans kan følge barnet i en overgangsfase (Frambu, 2015). Hvis barnet har en støttepedagog eller liknende beskriver også Aukland (2010, s. 312) at det bør vurderes om vedkommende skal følge med barnet videre til skolen. Rasmussen (2015, s. 224) mener det er ideelt i hvert fall i en overgangsperiode. Ved at en assistent eller pedagog følger et barn med behov for ASK over fra barnehage til skole, vil vedkommende kunne medvirke til at kunnskap om og kompetanse på barns kommunikasjonsform overføres til personalet i skolen (Frambu, 2015).

Kommunikasjonspass

Mennesker som benytter ASK kan ha vanskeligheter med å samhandle med ukjente personer (Light, 1989, s. 139). For at nye kommunikasjonspartnere enkelt, positivt og forholdsvis raskt skal kunne lære å kjenne barnet, og få kunnskap om barnets kommunikasjonsmåte, kan kommunikasjonspass benyttes. Et kommunikasjonspass er et hjelpemiddel som har informasjon som funksjon. Kommunikasjonspasset brukes hovedsakelig til kommunikasjonspartnerne som barnet kommer til å ha mye og gjentakende kontakt med. Hva ulike kommunikasjonspass inneholder varierer etter behov. Bruken av kommunikasjonspass skal føre til et godt møte og bedre kommunikasjon (Thunberg, 2015, s. 124-127). Kommunikasjonspass mener Hildebrand (2014, s. 22) at bør benyttes av alle barn med kommunikasjonsutfordringer.

Besøke barnehage og skole

Barnehagebarn som skal begynne på skolen bør bli kjent med skolen. Basert på erfaringer har det vist seg å ha stor betydning for barns trygget ved skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 19). Et skolebesøk kan gi muligheter for bevisstgjøring for barnet om det å begynne på skolen (Scheving & Egeberg, 2015, s. 9). Ved å dra på besøk kan barnet lære skolen og lærerne å kjenne (Eriksen & Halkier, 2012, s. 101). Når barnehagebarn skal bli kjent med skolen, vil det også bidra til kontakt mellom barnehage- og skolepersonell. I denne voksenkontakten kan informasjon og erfaringer utveksles. Besøksvirksomhet kan også bidra til økt forståelse for blant annet hverandres innhold og arbeidsmåter. Personell i skolen bør også besøke barnehagen for å bli kjent med den læringstradisjonen barna kommer fra (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 18).

2.3.3 Pianta og Kraft-Sayres utviklingsmodell og fem veiledende prinsipper

Pianta og Kraft-Sayre (2003, s. 8) presenter «The developmental model of transition». Modellen er basert på Bronfenbrenner og Morris (1998) sin bioøkologiske modell og Pianta og Walsh (1996) sin kontekstuelle systemmodell. Relasjoner og forbindelser mellom barnet,

familie, skole, jevnaldrende og samfunnet inngår i modellen. Elementene er sammenhengende og gjensidig avhengig av hverandre. Dette er ikke bare på et gitt tidspunkt, men gjennom hele overgangsprosessen. For å legge til rette for en god overgang fremhever Pianta og Kraft-Sayre (2003, s. 9-13) fem veiledende prinsipper som ses i sammenheng med utviklingsmodellen.

Det første prinsippet går ut på å *fremme relasjoner som ressurser*. Støttende og effektive relasjoner mellom barnet og personene rundt barnet, er ressurser for barnets utvikling. Ved at barnet er involvert i og omgitt av støttende relasjoner, bidrar dette til å skape en god overgang for barnet (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 10). Det andre prinsippet går ut på å *arbeide for kontinuitet fra barnehage til skole*. Relasjoner som er stabile og varige kan fungere som en bro mellom de involverte, og bidrar til at barnet opplever kontinuitet i overgangen. Disse relasjonene kan forekomme blant lærere, skolepersonalet og jevnaldrende. Samarbeid mellom barnehage og skole vil kunne medvirke til at de to instanser bygger på hverandre (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 10-11). Det tredje prinsippet omhandler *fokus på ressurser hos familiene*. Relasjoner mellom skole og familiene, som reflekterer familienes styrker, kan utvikles gjennom støttende og positive samspill som initieres av skolen. Dette ved å anse familier som en ressurs (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 11). Det fjerde prinsippet går ut på å *skreddersy praksis til individuelle behov*. Her beskrives det at en overgang med en gitt familie eller klasserom, skal være basert på behovene og styrken til det barnet, familien, læreren, skolen og samfunnet. Ved et fast overgangsprogram vil visse behov kunne bli oversett, og det kan medføre at ressurser brukes på behov som ikke er der (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 13). Det femte og siste prinsippet går ut på å *utvikle samarbeidsrelasjoner*. Samarbeid mellom de viktigste deltakerne, som for eksempel skolen og familier, er avgjørende for å utvikle og gjennomføre gode overgangsprosesser. Gode overgangsprosesser er resultat av vellykkede partnerskap og relasjoner (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 13).

2.4 Inkludering

Inkludering er et overordnet prinsipp i skolen (St. meld. nr. 30, 2003-2004, s. 85), og det er slik at alle barn i skolen skal oppleve å bli inkludert (Meld. St. 21, 2016-2017, s. 26). Inkludering er noe som det kontinuerlig må arbeide med i skolens miljø og i forhold til enkeltelever (Arnesen, 2004, s. 272). Baukelman og Miranda (2013, s. 354) beskriver tre krav for en inkluderende skolen for barn som benytter ASK. Det første kravet er at barna må være medlem av en klasse. Det andre kravet er at barna deltar aktivt i sosiale og faglige aktiviteter i det ordinære klasserommet. Dette innebærer for eksempel at barn med behov for ASK går ut til friminutt med sine klassekamerater, samt at de deltar i læringsaktiviteter, og svarer på spørsmål

fra læreren slik som de andre klassekameratene. Det tredje og siste kravet handler om at barn som benytter ASK får tilegne seg ferdigheter som er meningsfylt og relevant på tvers av alle fagområder. Skogdal (2015, s. 224) hevder at det er mulig å være til stede i klasserommet, men fortsatt ikke være inkludert som deltaker i klassefelleskapet. Tilstedeværelsen er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for deltakelse for barn som benytter ASK. Deltakelse handler om samhandling og kommunikasjon, to relasjonelle begrep som viser til at man gjør noe sammen med andre, at man er sosial (Skogdal, 2015, s. 223-227). Studier viser at det også er andre faktorer enn elever som benytter ASK sin kommunikative begrensninger som har betydning for inkludering, faktorer som holdninger, kunnskap og tilrettelegging (Kent-Walsh & Light, 2003; Soto, Müller, Hunt & Goetz, 2001).

2.5 Kommunikasjonsmiljø

Tilrettelegging av kommunikasjonsmiljøet er ifølge Rasmussen (2015, s. 250) viktig. Et kommunikasjonsmiljø danner ifølge Østvik og Almås (2010, s. 17) grunnlaget for *kommunikasjon og deltakelse*, samt *læring* hos både de som har talespråk og de som benytter ASK. Barn som benytter ASK har behov for å være i et kommunikasjonsmiljø som gir de tilgang på vokabular og kommunikasjonsmåter som fremmer kommunikativ utvikling. Et kommunikasjonsmiljø har stor betydning for utvikling av barnets eget språk (Kleppenes & Sande, 2015, s. 49). Næss (2015, s. 21) hevder at et godt kommunikasjonsmiljø blant annet preges av trygghet, bekreftelse og aksept, kunnskap og tid. For å fremme et godt kommunikasjonsmiljø beskriver Østvik og Almås (2010, s. 20) at holdninger er et viktig redskap. Positive holdninger muliggjør og understøtter vår vilje og evne til å skape et god kommunikasjonsmiljø. De speiler hvilke forventninger vi har til barnet som benytter ASK sin kommunikasjon og til oss selv. Samtidig kan holdninger være uttrykk for hvor villige vi er til å gjøre endringer for å kunne fremme barnets sosiale og faglige utvikling.

2.5.1 Kommunikasjonspartnere- kompetanse og opplæring

Kommunikasjon læres gjennom å kommunisere med andre (Kleppenes & Sande, 2015, s. 57). Alle personene barn som benytter ASK kommuniserer med kan beskrives som kommunikasjonspartnere. De har en viktig rolle i forhold til hvorvidt barn som benytter ASK lykkes i kommunikasjonen eller ikke (Karlsen, Midtlin, Taxt & Næss, 2015, s. 187). For barn som benytter ASK er kommunikasjonspartnerne deres viktigste ressurser for å utvikle kommunikasjonen ut fra sine egne forutsetninger (Østvik & Almås, 2010, s. 19). For barn uten funksjonelt talespråk eller med begrenset uttrykksevne kan det være vanskelig å begynne eller å avslutte en samtale fordi de for eksempel kan ha manglende ordforråd, slik at initiativ eller

eventuell respons overses. I kommunikasjon med barn som benytter ASK har kommunikasjonspartneren derfor en særdeles viktig rolle i å komme i gang med kommunikasjonen. Det handler både om å selv ta tydelig initiativ, og om å ha evne til å se de kommunikative initiativene barn som benytter ASK tar (Karlsen et al., 2015, s. 188-189). Ifølge Næss (2015, s. 32) kan en god kommunikasjonspartner beskrives som blant annet tålmodig, motivert og interessert. Det er også en person som prøver å forstå personens svekkede tale, er fortrolig med stillhet, anstrenger seg for å tolke signaler og gester, tar initiativ til å gjenta og bekrefte meninger og innrømmer og ikke forstå hva som blir uttrykt. Kommunikasjonspartnere for barn som benytter ASK sin oppgave er å være fullt og helt til stede i de handlingene man sammen går inn i (Horgen, 2006, s. 48).

Ved at pedagoger opptrer som dyktige kommunikasjonspartnere beskriver Slåtta (2010, s. 89) at barnet kan hjelpes, støttes og inspireres til å delta på sin egen måte. Mange barn har et stort potensial for økt deltakelse dersom pedagogene har et blikk for hvordan det de allerede mestrer kan få en større og mer verdsatt plass i ulike aktiviteter (Slåtta, 2010, s. 89). For å beskrive hvordan en person kan støtte barnet i læringsprosessen benytter Bruner (1986) begrepet «scaffolding». For å gi barnet den støtten det trenger bygger en person, for eksempel en spesialpedagog i skolen, et «stillas» rundt barnet. Etter hvert som barnet mestrer fjernes deler av «stillaset», og tilslutt kan barnet mestre oppgaven på egen hånd. Den som har ansvar for opplæringen i bruk av ASK, må selv mestrer de alternative og supplerende kommunikasjonsformene. Noe som vil si at de selv må kunne benytte dem, samt kunne lære andre å ta det i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 2).

Barn som benytter ASK trenger opplæring og støtte for å kunne ta i bruk aktuelle kommunikasjonsløsninger (Hysing, 2010, s. 107). Å kunne kommunisere funksjonelt muliggjør formidling av behov og ønsker, ta initiativ og påvirke og oppfatte det andre formidler, samt fungere i et kommunikasjonsmiljø. Et slikt kommunikasjonsmiljø vil kunne forebygge misforståelser, personlig frustrasjon eller følelsen av å mislykkes i kommunikasjonen (Næss, 2015, s. 21). Ifølge Rasmussen (2015, s. 257) er det helt klart at kommunikasjon er avgjørende for livskvaliteten og for å forebygge frustrasjon og negativ atferd. I samspill som involverer barn som benytter ASK, avhenger samspillet suksess ikke bare av barnets ferdigheter, men også kommunikasjonspartnerens ferdigheter (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005, s. 195).

Kommunikasjon med barn som benytter ASK er ikke intuitiv, men det må læres (Kleppenes & Sande, 2015, s. 49). Tilrettelegging av kommunikasjonsmiljøet innebærer opplæring av kommunikasjonspartnere, både voksne og barn (Rasmussen, 2015, s. 257). Et kompetent

personale som opplever at de forstår og mestre jobben sin, vil utgjøre det beste kommunikasjonsmiljøet for barn som benytter ASK (Tetzchner og Martinsen, 2002, s. 323). Jevnaldrende er også viktige elementer i barns kommunikasjonsmiljø. For at jevnaldrende skal kunne bidra til et inkluderende og støttende kommunikasjonsmiljø, må de og barnet som benytter ASK, ha en felles kommunikasjonsform. Jevnaldrende må dermed få nok opplæring til at de forstår barnet som benytter ASK sin kommunikasjonsform og selv kan kommunisere med den til en viss grad (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 318). Når lærere og jevnaldrende er kjent med barnets kommunikasjonsform, vil de bidra til at barnet utvikler sin kommunikasjon (Kleppenes & Sande, 2015, s. 49). Ifølge Frønes (2006, s. 22) blir ikke barn kompetente voksne av å være sammen med voksne, men av å leve og utvikle seg sammen med andre barn.

Brænde og Halvorsen (2003, s. 248) skriver at å kunne uttrykke seg er nært knyttet sammen med opplevelse av selvstendighet og egenverdi. Hvis barnet ikke lykkes i kommunikasjonen blir løsningen ofte å innta en passiv kommunikativ stil. En del barn som over tid opplever å ikke bli forstått, vil etter hvert ta få initiativ til kommunikasjon (Hysing, 2010, s. 112). For noen barn som har opplevd gjentatte nederlag, kan mangel på innsats forklares ut fra teori om «lært hjelpeløshet». Etter en rekke mislykte mestringsforsøk ser de ikke lenger forbindelsen mellom egen handling og resultat, og barna har ingen forventning om å lykkes selv om de arbeider (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 166).

2.5.2 Tilgjengelighet av kommunikasjons hjelpemidler

Ulike strukturelle forhold i skolen er av betydning for å lykkes med tilretteleggingen for kommunikasjon og et kommunikasjonsmiljø. Dette kan for eksempel dreie seg om tilgjengelige kommunikasjons hjelpemidler (Næss, 2015, s. 34). Hjelpemidler som støtter funksjonell kommunikasjon hos barn må alltid må være tilgjengelig (Østvik, 2008, s. 20). Ifølge Tetzchner og Martinsen (2002, s. 35) må kommunikasjons hjelpemidler være tilgjengelige i flest mulige situasjoner. En målsetting er at barn skal ha tilgang på så stor del av sitt ordforråd som mulig til enhver tid (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 54). Rasmussen (2015, s. 250) beskriver at det er ønskelig at barn som benytter ASK skal ha muligheten til å uttrykke seg til enhver tid og til de kommunikasjonspartnerne de ønsker å kommunisere med. For å tilrettelegge kommunikasjonsmiljøet må symbolene og/eller de andre kommunikasjons hjelpemidlene være lett tilgjengelig for både barnet som benytter ASK og de voksne. Særdeles viktig er det at de er tilgjengelige for de andre barna, så de kan være gode språkmodeller.

2.5.3 Ta i bruk ASK

Skogdal (2015, s. 219) beskriver et mulighetsperspektiv med tanke på deltakelse i skolen. Hun hevder det er reelle muligheter for å kunne lykkes med deltakelse for alle elever. En mulighet som kan lede til deltakelse er å bruke ASK. Muligheter må aktiveres gjennom menneskelig handling, og har i seg betingelser som kan åpne eller lukke for at mulighetene som finnes kan tas i bruk. ASK gir muligheter for kommunikasjon og samhandling, men det forutsetter at hjelpemidlene blir tatt i bruk for at man skal kunne ha nytte av dem. Pedagoger har hovedansvaret for at mulighetene for deltakelse i skolen blir tatt i bruk. Andre som kan aktivere mulighetene er assistenter, jevnaldrende og barna som benytter ASK. For eksempel kan jevnaldrende ta initiativ til samtale når barn som benytter ASK er i nærheten (Skogdal, 2015, s. 219-220).

Noen kommunikasjonspartnere kan ifølge Karlsen et al. (2015, s. 189) vegre seg mot å ta initiativ til å kommunisere med barn som benytter ASK av frykt for selv å mislykkes. Det kan ikke forventes at barn som ikke har talespråk, lærer å kommunisere med symbolene og/eller de andre kommunikasjonshjelpemidlene hvis de ikke har gode modeller. Voksne og andre barn må bruke kommunikasjonsformen barnet skal lære seg, og de voksne bør oppfordre jevnaldrende til å bruke ASK i alle situasjoner (Rasmussen, 2015, s. 255). Et godt kommunikasjonsmiljø betinger at en del voksne og barn tar i bruk den alternative kommunikasjonsformen og fungerer som språkmodeller (Tetzchner og Martinsen, 2002, s. 311). Østvik (2008, s. 20) hevder at jevnaldrende kan være en underkjent gruppe språkmodeller det bør rettes større fokus på. Det er spesielt viktig for barn som har kommunikasjonsvansker å ha jevnaldrende språkmodeller. Dette krever at det gis mulighet til å delta i lek og samspill med andre barn (Næss & Karlsen, 2015, s. 6).

3 Forskningsmetode

Dette kapittelet omhandler studiens forskningsmetode. Forskningsmetode defineres ifølge Kleven (2011, s. 16) som de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt. Gjennom metodekapittelet skal jeg gjøre rede for mine framgangsmåter i forskningsprosessen. Thagaard (2013, s. 15) påpeker at forskeren må ha et reflektert forhold til viktige beslutninger i denne prosessen. Dette ved å foreta vurderinger i tilknytning til avgjørelser om framgangsmåter for innsamling av data, samt hvordan data skal analyseres og tolkes. Jeg skal derfor ikke bare gjøre rede for, men også legge vekt på å reflektere over og begrunne mine valg i forskningsprosessen.

Først i kapittelet tar jeg for meg metodiske valg, som inkluderer kvalitativ forskningsmetode og kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode. Videre vil jeg gi et innblikk i vitenskapsteoretisk inspirasjonskilde, fortolkningsramme og min forforståelse. Deretter tar jeg for meg forberedelse til intervju. Her beskrives valg av intervjupersoner, utforming av intervjuguide og tanker rundt det å sende ut intervjuguiden på forhånd. Så kommer jeg inn på selve datainnsamlingen, ved gjennomføring av intervju. Deretter kommer arbeid med datamaterialet, som innebærer transkribering, analysemetode og koding og kategorisering. Avslutningsvis tar jeg for meg studiens kvalitet og etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Moen og Karlsdóttir (2011, s. 9) skriver at det alltid er problemstillingen som er avgjørende for hvordan forskeren metodisk går frem for å finne svar i sin forskning. Denne studiens problemstilling er som følger: «Hvilke erfaringer har fire spesialpedagoger med overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon?». Jeg var i studien ute etter å kunne gå i dybden på fire spesialpedagogers erfaring. Det å ta for seg et så lite og begrenset felt, og gå i dybden på det beskrives som et kjennetegn ved kvalitative studier (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 9). Kvalitativ forskningsmetode er en tilnærming som ifølge Tjora (2017, s. 28) framhever innsikt og er forskning som søker forståelse. Det falt derfor naturlig å velge en kvalitativ forskningsmetode i denne studien. Metoden kjennetegner nærhet og fleksibilitet i forskningsprosessen. På grunn av at datainnsamlings situasjonen ikke er fast strukturert på forhånd, kan det gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers ville hatt vanskeligheter med å få tak i (Kleven, 2011, s. 19). For å kunne besvare problemstillingen valgte jeg å benytte kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode, da det gir særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer (Thagaard, 2013, s. 95).

3.1.1 Kvalitative intervju

I kvalitative intervju søker forskeren å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Slik Thagaard (2013, s. 12) hevder, gir intervju et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin egen situasjon. Ved å benytte intervju som datainnsamlingsmetode ga det meg som forsker derfor gode muligheter til å studere de fire spesialpedagogene sine erfaringer. Et viktig fokus i oppgaven ble først og fremst å få frem intervjupersonenes «stemmer». En må likevel være klar over at en ferdig studie vil inneholde flere stemmer, som for eksempel forskerens egen stemme eller andre forskere og teoretikere sin stemme (Bakhtin, 1986 sitert i Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 10).

Kvalitative intervju kan utformes på ulike måter, der ytterpunktene preges av lite struktur til relativt strukturert opplegg (Thagaard, 2013, s. 97). Jeg valgte å benytte et semi-strukturert intervju, som vil si at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I et semi-strukturert intervju er temaene forskeren skal spørre om i hovedsak fastlagt på forhånd (Thagaard, 2013, s. 98). Det ga meg noen rammer som jeg kunne forholde meg til i selve intervjusituasjonen. Samtalen ble samtidig ikke så lukket at jeg ikke skulle få muligheten til å stille oppfølgende spørsmål og gjøre eventuelle avklaringer. Fleksibiliteten gjorde det mulig å knytte spørsmålene til den enkelte intervjupersonens forutsetninger (Thagaard, 2013, s. 98). Det åpnet også for at intervjupersonene kunne komme inn på temaer som ikke nødvendigvis var med i intervjuguiden, men som anses som viktig for intervjupersonene, og dermed vise seg relevant for studien (Tjora, 2017, s. 114).

3.2 Vitenskapsteoretisk inspirasjonskilde

Jeg tilnærmet meg studien gjennom å benytte en kvalitativ forskningsmetode med intervju som datainnsamlingsmetode. Det vitenskapsteoretiske ble med dette mer en inspirasjon, som i denne studien er hentet fra sosialkonstruktivismen. Ringdal (2013, s. 43) skriver at sosialkonstruktivismen først og fremst er et kunnskapssyn. I sosialkonstruktivismen blir virkeligheten sett på som en sosial konstruksjon (Hjardemaal, 2011, s. 206). Ut fra et slikt vitenskapsteoretisk syn, vil kunnskapen som ble dannet i denne studien, altså være sosialt konstruert av meg som forsker og intervjupersonene i selve intervjusituasjonen. I sosialkonstruktivismen er ikke nødvendigvis det viktigste hvordan verden virkelig er, men hvordan vi oppfatter den (Ringdal, 2013, s. 43-44). Her er forskeren særlig ute etter å studere hvordan intervjupersonene skaper mening eller en forståelse av sin virkelighet, på bakgrunn av de erfaringene og opplevelsene de har (Tjora, 2017, s. 115). Ved å intervjuer spesialpedagogene om deres erfaringer fikk jeg ikke direkte observere hva som gjøres i praksis, men høre en meningsskapning om noe som er gjort.

Innenfor kvalitativ forskningsmetode har fortolkning en sentral plass (Thagaard, 2013, s. 14). Videre vil jeg derfor fremheve det som ligger til grunn for min tolkning av datamaterialet, nemlig en hermeneutisk fortolkningsramme.

3.2.1 Hermeneutisk fortolkningsramme

Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekst, og ut fra et hermeneutisk synspunkt er fortolkning av mening det sentrale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). I forskning der intervju benyttes som datainnsamlingsmetode utgjør intervjupersonenes utsagn, som er nedskrevet som tekster, det datamaterialet som skal fortolkes og forstås (Dalen, 2011, s. 18). Fortolkning av tekst preger derfor mitt analysearbeidet i denne studien. I første rekke bygger fortolkningen slik Dalen (2011, s. 17) beskriver det, på intervjupersonenes direkte uttalelser, men den videreutvikles i en dialog mellom forskeren og datamaterialet. I denne dialogen vil min egen forforståelse som forsker (jf. forforståelse kapittel 3.3) og aktuell teori (jf. studiens teorigrunnlag kapittel 2) påvirke fortolkningen (Dalen, 2011, s. 17).

Jeg har i denne studien prøvd å få tak i den egentlige meningen gjennom mine tolkninger av datamaterialet. Mine tolkninger har justert seg underveis, da jeg gjennom studien har opparbeidet meg kunnskap som jeg ved studiets start ikke hadde. Jeg har i min fortolkningsprosess med dette gått fram og tilbake mellom enkelte deler og helhet. Det er noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 237) beskriver som en følge av den hermeneutiske sirkel. I hermeneutisk tradisjon betraktes denne sirkulariteten som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Det som beskrives som en hermeneutisk sirkel gjenspeiler dermed mitt analysearbeid i denne studien.

3.3 Forforståelse

Forforståelsen vil spille inn på de avgrensingene forskeren tar i forskningsprosessen (Jacobsen, 2015, s. 72). Det vil derfor være viktig at jeg som forsker er bevisst min egen forforståelse, noe jeg hele tiden har prøvd å være igjennom studien. Dette er et av de kravene en kvalitativ forsker bør prøve å imøtekomme i forskningsprosessen, slik for eksempel Postholm (2010, s.40) beskriver det. Den forforståelsen jeg som forsker bringer med meg inn i studien er preget av det teoretiske rammeverket og «min bagasje». Med bagasje menes blant annet forskerens erfaringer, verdier, kunnskap og holdninger til feltet (Nilssen, 2012, s. 68). Min forforståelse bærer preg av min utdanningsbakgrunn. Jeg ble våren 2017 ferdigutdannet grunnskolelærer (1.-7.trinn), og fortsatte videre på et inkludert masterår i spesialpedagogikk. Barn som benytter ASK har ikke vært et fokusområde i verken grunnskolelærerutdanningen eller gjennom det første året på masterstudiet i spesialpedagogikk. Jeg har gjennom en deltidsjobb, på en bolig

for personer med nedsatt funksjonsevne, erfart at det ikke er alle som har muligheten til å kommunisere funksjonelt uten bruk av ASK. En erfaring som sådan ikke er knyttet spesifikt til barnehage- og skolebarn. Jeg har under lærerstudiet hatt praksisperioder, og jeg har jobbet som vikar i skolen et par år. Dette har gitt meg innblikk i og kjennskap til skolemiljøet. Som student og vikar har jeg ikke fått særlig innblikk i og erfaringer rundt overgangen fra barnehage til skole enda. Da jeg satte i gang denne studien hadde jeg med dette like kunnskap og erfaring om overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon.

Basert på erfaringer hadde jeg ut fra det foreliggende forholdsvis lite kjennskap til miljøet som skulle studeres i denne studien. Dette kan være en begrensning, men også en styrke. Når jeg ikke kan basere meg på egne erfaringer, blir det ifølge Thagaard (2013, s. 207) utfordrende å forstå situasjoner som i utgangspunktet er fremmed. Har forskeren derimot kjennskap til miljøet som studeres, kan det gjøre at en overser nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 207). Min mangel på erfaring kan i den grad derfor også ses på som en styrke ved at jeg møter forskningsfeltet med en åpenhet. Min forforståelse har i denne studien utviklet seg ved at jeg har lest litteratur og tidligere forskning, og med det tilegnet meg ny teoretisk kunnskap.

3.4 Forberedelse til intervju

Videre skal jeg ta for meg valg av intervjupersoner og arbeid med intervjuguiden. Grunnen til at jeg har utarbeidet en intervjuguide er slik Jacobsen (2015, s. 150) skriver, for å sikre at temaene som forskeren ønsker å belyse kommes inn på i løpet av intervjuet. Intervjuguiden sirkler inn bestemte tema, og kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

3.4.1 Valg av intervjupersoner

Et generelt inntrykk fra nyere intervjuundersøkelser hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) er at det ofte er en fordel å ha mindre antall intervjuer i undersøkelsen, og isteden bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene. Thagaard (2013, s. 65) skriver at antall intervjupersoner ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Med studiens omfang og tidsramme tatt i betraktning valgte jeg derfor at utvalget mitt skulle bestå av fire spesialpedagoger. I denne studien har intervjupersonene blitt *strategisk valgt*. Intervjupersonene er da som Tjora (2017, s. 130) beskriver ikke tilfeldig utplukket, men valgt fordi de av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Jeg stilte som krav at pedagogene skulle ha kompetanse og erfaringer om temaet overgangen fra barnehage

til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon. Etter en del søk i feltet fikk jeg kontakt med fire spesialpedagoger som hadde kunnskap og erfaringer på dette området. Med bakgrunn i deres kunnskap og erfaringer hadde de kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 60).

For å få innblikk i ulike spesialpedagogiske praksiser ønsket jeg å finne ulike type spesialpedagoger fra ulike arbeidsplasser. Begrepet spesialpedagoger rommet i denne studien spesialpedagoger i barnehage og skole. Jeg som forsker hadde ingen kjennskap eller nære relasjoner til intervjupersonene i studien. Intervjupersonene i denne studien vil videre bli presentert (tabell 1). Intervjupersonene har blitt anonymisert, og de blir derfor omtalt som intervjuperson 1, 2, 3 og 4. I presentasjon og drøfting av funn, kapittel 4, vil samtlige intervjupersoner bli referert til som «hun» uavhengig av kjønn.

| Intervjuperson | Stilling | Arbeidserfaring |
|-------------------------|------------------------------|--|
| Intervjuperson 1 | - Spesialpedagog i skolen | - Arbeidserfaring fra skole |
| Intervjuperson 2 | - Spesialpedagog i skolen | - Arbeidserfaring fra barnehage og skole |
| Intervjuperson 3 | - Spesialpedagog i barnehage | - Arbeidserfaring fra barnehage |
| Intervjuperson 4 | - Spesialpedagog i skolen | - Arbeidserfaring fra barnehage og skole |

Tabell 1 Presentasjon av intervjupersoner

3.4.2 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden i denne studien ble utformet med utgangspunkt i studiens problemstilling og to forskningsspørsmål. For å minne meg selv på målet med studien, lå de hele tiden tilgjengelige foran meg under utarbeidelsen. Dette beskrives som gunstig, da alle temaer og spørsmål skal ha relevans i forhold til det som skal belyses i studien (Dalen, 2011, s. 26). Jeg valgte først å utarbeide noen tema ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene, for videre å lage underliggende spørsmål. Utarbeidelse av intervjuguiden handler ifølge Dalen (2011, s. 26) akkurat om dette. Temaene jeg kom frem til var *overgangen fra barnehage til skole og et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø*. I grove trekk går intervjuet ifølge Tjora (2017, s. 145) gjennom tre faser, oppvarming- refleksjon- og avrundning. Jeg begynte intervjuguiden med oppvarmingsspørsmål. Her utformet jeg spørsmål som omhandlet intervjupersonen sin erfaring og kompetanse om ASK, og oppfattelse av kompetanse om ASK hos personalet. Enkle spørsmål som peker i retning av intervjuets tema (Tjora, 2017, s. 145-148). Videre utformet jeg refleksjonsspørsmål under de temaene som er nevnt ovenfor. Disse

spørsmålene danner kjernen i intervjuet, og åpner for at intervjupersonen skal kunne gå i dybden på forskningstemaet. Til slutt utformet jeg avrundings spørsmål for å normalisere situasjonen mellom meg som forsker og intervjupersonen. Jeg la her opp til å takke for interessante erfaringer, samt gi intervjupersonen muligheten for å tilføye noe om det skulle være ønskelig (Tjora, 2017, s. 145-146).

Det å arbeide grundig med utarbeidingen av spørsmål er viktig (Dalen, 2011, s. 27). De underliggende spørsmålene i intervjuguiden ble i stor grad utformet på bakgrunn av teoretisk kunnskap, da jeg parallelt leste litteratur og utarbeidet spørsmål. For at jeg ikke skulle lede intervjupersonene til å si seg enig eller uenig med meg som forsker, utarbeidet jeg *åpne spørsmål*. Det ville gi intervjupersonene mulighet til å presentere sine synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2013, s. 103-104). Åpne spørsmål vil også gi intervjupersonene mulighet til å gå i dybden (Tjora, 2017, s. 114). Dette ble en viktig del av arbeid da jeg ønsket å legge til rette for å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Jeg utarbeidet også mulige *oppfølgingsspørsmål*. Hensikten med slike spørsmål er å få mer detaljerte informasjon og mer nyanserte kommentarer til de beskrivelsene intervjupersonene gir (Thagaard, 2013, s. 101). Intervjuguiden innehold også en beskrivelse av studiens bruk av inkluderingsbegrepet. Det å informere intervjupersonene ble gjort for å få en felles forståelse av et begrep som er mulig å konkretisere.

I arbeidet med å utforme intervjuguiden valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju på en bekjent som arbeider i barnehage. Den beste læringen skjer ifølge Thagaard (2013, s. 100) gjennom egen praksis. Prøveintervjuet gjorde at jeg fikk erfaringer med intervjuguiden sin struktur, og samtidig fikk jeg øve meg på intervjusituasjonen. Jeg valgte å gjennomføre prøveintervjuet via Skype for å teste blant annet signal, opplevelse, lyd og opptaksmuligheter med tanke på båndopptaker. Grunnen til at prøveintervjuet ble gjennomført via Skype, var fordi to av intervjuene i studien skulle bli gjennomført på denne måten, noe jeg kommer tilbake til.

3.4.3 Sende ut intervjuguiden på forhånd

Intervjuguiden ble i denne studien sendt ut på forhånd, noe som kan ha påvirket svarene jeg fikk. Begrunnelsen for det ligger i flere ting. Det å sende ut intervjuguiden på forhånd, gir slik jeg ser det, intervjupersonene mulighet til å kunne forberede seg ved å tenke igjennom litt på forhånd. Dette åpner muligheter for godt forberedte og utdypende svar. Jeg så også på det som en fordel at intervjupersonene som jeg skulle intervju via Skype var noe forberedt, da det kunne være lettere å koble seg inn på samtalen igjen, om det for eksempel skulle bli brudd på linja. Noen av intervjupersonene spurte også selv om å få intervjuguiden tilsendt. Jeg så

selvfølgelig også noen ulemper med å sende ut intervjuguiden på forhånd. Blant annet kunne intervjupersonene bli opphengt i intervjuguiden under selve intervjuet. Samtidig kunne det føre til at de svarte det de trodde at jeg ville høre, og at det ville oppstå mindre spontanitet. For å minske mulighetene for dette, var jeg som forsker bevisst på at jeg selv ikke skulle bli opphengt i intervjuguiden. Samtidig fikk intervjupersonene kun en komprimert intervjuguide med hovedspørsmål og ikke mine oppfølgingsspørsmål. Jeg var også klar på at jeg skulle framheve at det ikke fantes noen riktige og gale svar, men at jeg var ute etter deres erfaringer.

3.5 Gjennomføring av intervju

Jeg gjennomførte fire intervju, der jeg intervjuet en og en intervjuperson. Det gjorde at jeg fikk fram den enkeltes erfaringer (Jacobsen, 2015, s. 146). Intervjuene som ble gjennomført i denne studien fant sted på ulike dager, som ble avtalt mellom meg og den enkelte intervjupersonen. Semi-strukturerte intervju betraktes slik Tjora (2017, s. 169) beskriver det, som intervjuer som skjer ansikt til ansikt mellom forsker og intervjuperson. Han skriver også at av praktiske og økonomiske grunner blir det av og til nødvendig å gjennomføre intervjuer via andre midler. To av intervjuene i denne studien ble gjennomført på et grupperom der intervjupersonene arbeidet, mens de to andre intervjuene ble gjennomført ved bruk av Skype. Den ene intervjupersonen satt da hjemme, mens den andre satt på kontoret sitt. Det var intervjupersonene selv som fikk velge hvor intervjuet skulle finne sted. Ifølge Tjora (2017, s. 121) kan det være greit å overlate valget til intervjupersonene, for å legge til rette slik at intervjupersonene kan føle seg trygge.

For å lykkes med semi-strukturerte intervju må forskeren greie å skape en avslappet atmosfære hvor intervjupersonene føler at det er greit å snakke åpent om sine personlige erfaringer (Tjora, 2017, s. 118). Jeg valgte derfor å snakke litt med intervjupersonene før vi satte i gang selve intervjuet. Vi gikk da blant annet igjennom formell informasjon om studien. Under intervjuet stilte jeg først noen oppvarmingsspørsmål, og la derfor grunnlag for å skape en trygghet hos intervjupersonen om at personen behersker situasjonen (Tjora, 2017, s. 146). For meg virket det som om alle intervjupersonene var bekvem med situasjonen. Jeg prøvde å lytte samt vise interesse for det intervjupersonene fortalte. Det ble gjort for å legge til rette for god kontakt mellom meg som forsker og intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Responser som «ja», «mm» og et nikk ble benyttet under intervjusamtalen. Thagaard (2013, s. 102) kaller dette for prober, og de ble benyttet for å signalisere interesse for det som ble sagt og for å få mer informasjon. Kvale og Brinkmann (2015, s. 125) beskriver at et intervju åpenbart består av verbal kommunikasjon, men også kroppslig kommunikasjon når det skjer ansikt til ansikt. Ettersom jeg benyttet Skype i to av intervjuene, var ikke intervjupersonen og jeg som forsker i

samme rom, men på grunn av direkte videosamtale unngikk jeg å miste muligheten til direkte kommunikasjon ansikt til ansikt, og den kroppslige kommunikasjonen. Ingen av de fire intervjuene opplevdes derfor som noe spesielt forskjellige for meg som forsker.

Under intervjuene valgte jeg å benytte båndopptaker, på bakgrunn av at alle intervjupersonene ga meg tillatelse til dette. Ved at intervjusamtalen blir tatt opp kan forskeren konsentrere seg mer om intervjupersonen som snakker, og stille utdypende og konkretiserende spørsmål der det trengs (Tjora, 2017, s. 166). Det å ha en intervjuguide opplevde jeg som en trygget under intervjuene, samtidig som jeg var bevisst på at jeg ikke skulle være for opphengt i den. Jeg valgte å transkribere fortløpende, og lærte derfor om intervjusituasjonen. Det gjorde at jeg ble mer kjent med intervjuguiden, ble mer trygg og sikker i egen rolle som intervjuer og flinkere til å stille oppfølgende spørsmål under intervjuene. Under noen av intervjuene opplevde jeg at intervjupersonene til dels forhold seg til intervjuguiden, da de på forhånd hadde forberedt seg med å skrive ned noen punkter for å huske ting de mente var viktig å fortelle. Samtidig opplevde jeg at alle intervjupersonene var godt forberedte, noe som førte til utdypende svar, og derfor vil jeg vurdere datamaterialet som egnet for analyse.

I alle intervjusamtalene var jeg som forsker deltakende, og ble derfor det Kvale og Brinkmann (2015, s. 71-72) betegner som en reisende. Intervjuprosessen ble med dette ikke en kunnskapsinnhenting, men en kunnskapskonstruksjon. Dette tydeliggjør kunnskapssynet ut fra studiens vitenskapsteoretiske inspirasjonskilde (jf. vitenskapsteoretisk inspirasjonskilde kapittel 3.2). Intervjusamtalene var sådan preget av det Kvale og Brinkmann (2015, s. 51-52) kaller for en asymmetrisk maktrelasjon, da samtalene ikke var en dagligdags samtale med likestilte partnere. «Utspørringen» foregikk en vei og samtalen ble brukt som middel for å få fram beskrivelser.

3.6 Arbeid med datamaterialet

Jeg vil her gå over til å beskrive arbeidet med datamaterialet, noe som innebærer transkribering, analysemetode og koding og kategorisering av data. I kvalitative studier er overgangene mellom innsamling og analyse av datamaterialet til dels flytende, da analyse og tolkning starter allerede under kontakten med intervjupersonene i felten (Thagaard, 2013, s. 120).

3.6.1 Transkribering

For å bearbeide dataene transkriberte jeg intervjusamtalene. Ved å transkribere blir intervjusamtalene strukturerte, og egner seg med det bedre for analyse. Å transkribere betyr å transformere, og er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Transkripsjoner blir dermed dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205-206). Det viktigste tapet fra selve intervjuet til transkripsjonen er ifølge Tjora (2017, s. 175) tapet av visuelle ledetråder og informasjon om stemningen i intervjuet. Jeg valgte å transkribere intervjusamtalene selv, for å miste mist mulig informasjon ved oversettelsene (Tjora, 2017, s. 175). Ved å transkribere fortløpende fikk jeg konsentrert meg om et og et intervju, og husket godt opplevelsen og ting som skjedde under selve intervjusituasjonene. Det at jeg valgte å transkribere selv, ga meg også en mulighet til å bli kjent med egne data (Dalen, 2011, s. 55; Nilssen, 2012, s. 47).

Alle de fire lydopptakene ble transkribert på samme måte. Jeg la vekt på å få en mest mulig korrekt gjengivelse når jeg transkriberte, da det er noe Nilssen (2012, s.49) anbefaler. Et valg jeg tok var å ta bort prober som jeg som forsker ofte benyttet. Prober som «ja» og «mm» ble tatt bort for å ikke få en avbrytende og forstyrrende effekt på tekstens sammenhengende helhet, og for å få intervjupersonenes svar i fokus. Intervjupersonene og jeg som forsker snakket på egen dialekt under intervjuet, men i transkripsjonene valgte jeg å skrive på bokmål for å anonymisere intervjupersonene.

3.6.2 Analysemetode

For å finne et system i arbeidet med datamaterialet valgte jeg å støtte meg til det Tjora (2017, s.18) forklarer som en *stegvis- deduktiv induktiv metode (SDI)*. Prosessen er å oppfatte som *induktiv* når forskeren arbeider fra data mot teori (empirinært), og *deduktiv* når forskeren arbeider fra teori mot data (teorinært) (Tjora, 2017, s. 18). Jeg valgte også å støtte meg noe til Creswell (2013, s. 182-183) sin dataanalysespiral i arbeidet. Han beskriver at for å analysere datamaterialet så beveger forskeren seg i en analytisk sirkel istedenfor en fast lineær tilnærming, fra å organisere data - lese materialet - beskrive, klassifisere og tolke data i koder og kategorier - og representere og visualisere dataene (Creswell, 2013, s. 182-188). Tjora (2017, s. 18) framhever også at forskningsprosessen i virkeligheten som regel ikke vil være fullstendig lineær, men at SDI-modellen som kan gi et slikt inntrykk, likevel danner et godt utgangspunkt for systematikk og framdrift. Jeg syntes at Creswell (2013, s. 183) sin modell ga et godt bilde på hvordan jeg selv opplevde analysearbeidet, samtidig som at Tjora (2017, s. 19) sin modell ga meg god systematikk i arbeidet.

3.6.3 Koding og kategorisering av data

Koding og kategorisering er ifølge Nilssen (2012, s. 78) kjerneaktiviteter i den kvalitative forskningsprosessen. Jeg som forsker leste teori og tidligere forskning på tema både før, under og etter utarbeidningen av intervjuguide og innsamling av datamaterialet. Jeg hadde altså ikke et «tomt hode» når jeg gikk inn i mitt kodingsarbeid, noe som heller ikke er praktisk mulig (Tjora, 2017, s. 197). Jeg valgte å begynne kodingsarbeidet med å lese nøye gjennom det empiriske datamaterialet. I den første kodingen arbeidet jeg empirinært ved å prøve å benytte ord og setninger som allerede fantes i datamaterialet (vedlegg 4). Dette er et kjennetegn ved SDI-modellens induktive empirinære koding (Tjora, 2017, s. 197-198). I videre analyse arbeidet jeg med å se hva som gikk igjen, hva datamaterialet i hovedsak handlet om, og prøvde å få tak i den egentlige meningen. Det ble viktig med utgangspunkt i fortolkningsramme for mitt analysearbeid (jf. hermeneutisk fortolkningsramme kapittel 3.2.1). I denne delen av analysen samlet jeg de empirinære kodene som jeg mente hadde noe til felles. Jeg arbeidet da med transkripsjonene i papirform og benyttet meg av ulike fargekoder. Ut fra dette arbeidet utviklet jeg hoved- og underkategorier. Datamaterialet ble her redusert og mer oversiktlig og forståelig (Postholm, 2010, s. 91). Jeg beveget meg i arbeidet stadig mellom helhet og deler (Nilssen, 2012, s. 73), og vekselvis induktivt og deduktivt (Tjora, 2017, s. 18). De endelige hoved- og underkategorier ble følgende:

| Hovedkategorier | Underkategorier |
|--|---|
| Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) | <ul style="list-style-type: none">- Spesialpedagogens erfaringer og kompetanse om ASK- ASK i tidlig alder og barnehage |
| Arbeid med informasjonsoverføring ved overgangen mellom barnehage og skole | <ul style="list-style-type: none">- Tidsaspektet- Skriftlig informasjonsoverføring og møter- Praksisrelatert informasjonsoverføring |
| Tilrettelegging av et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart | <ul style="list-style-type: none">- Tilgang på kommunikasjonspartnere- Kommunikasjonspartnerekompetanse og opplæring- Tilgjengelighet av kommunikasjonshjelpemidler- Kommunikasjonspartneres rolle |

Tabell 2 Endelige hoved- og underkategorier

3.7 Kvalitet i kvalitative intervju

I denne delen skal jeg ta for meg kvalitet i studien gjennom å gå inn på forskerrollen, pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Tjora (2015, s. 231) mener at de tre sistnevnte begrepene fungerer godt som kriterier for kvaliteten på kvalitativ forskning.

3.7.1 Forskerrollen

Det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitative studier er forskeren selv (Nilssen, 2012, s. 29; Postholm, 2010, s. 35). Som forsker i denne studien har jeg påvirket forskningsprosessen fra start til slutt. Jeg har slik Nilssen (2012, s. 29) fremhever selv valgt intervjupersoner, konstruert data gjennom interaksjon med intervjupersonene, gjennomført analysen og tolket data-materialet. Jeg som forsker ble derfor ikke en nøytral person med et objektivt blikk. Likevel vil det være bortkastet tid å eliminere «forskereffekter», ettersom subjektivitet ikke er noe som kan eller skal unngås. Det skal håndteres i all forskning uansett metode (Nilssen, 2012, s. 139). Kvale og Brinkmann (2015, s. 273) benytter begrepet refleksiv objektivitet, som vil si å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjon av kunnskap. Objektivitet i kvalitativ forskning betyr i denne forbindelsen at forskeren streber etter objektivitet om subjektiviteten. Jeg har igjennom dette metodekapittelet derfor prøvd å synliggjøre min subjektivitet som forsker.

3.7.2 Pålitelighet (reliabilitet)

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet, altså om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s.193, s. 201). Jeg har prøvd å styrke studiens pålitelighet ved å gjøre forskningsprosessen transparent i denne studien. Ifølge Tjora (2017, s. 232) er transparens (gjennomsiktighet) er et middel til pålitelighet. Jeg har blant annet beskrevet valg i forskningsprosessen, gitt innblikk i empiriske data og hvordan analysen av disse er gjennomført (Tjora, 2017, s. 248). Det har blitt gjort ved at jeg i dette metodekapittelet, kapittel 3, har tatt for meg hele forskningsprosessen. Jeg har også her gitt innblikk i vitenskapsteoretiske inspirasjonskilde, fortolkningsramme og forforståelse. Det å redegjøre for egen posisjon og engasjement er viktig for å vise hvordan det har preget forskningsarbeidet, og hvordan forskerens egen kunnskap og erfaringer brukes i analyse og drøfting av empiri (Tjora, 2017, s. 235). I studien ble det under intervjuene benyttet båndopptaker. Jeg fikk på bakgrunn av dette mulighet til å legge frem direkte sitater, slik intervjupersonene la det frem (jf. presentasjon og drøfting av funn kapittel 4.0). Dette gjorde at intervjupersonenes «stemmer» ble synlig, noe som vil kunne styrke påliteligheten til studien (Tjora, 2017, s. 237). Det gir leserne mulighet til å komme tettere på empirien, og ikke bare forholde seg til empirien gjennom forskerens tolkninger (Tjora, 2017, s. 249).

Jeg har også gjennom studiens teorikapittel gjort det synlig hvilken teori som har vært grunnlaget for analysen og tolkninger jeg som forsker har gjort. Jeg leste litteratur og tidligere forskning underveis i forskningsprosessen, og utviklet etter hvert mer kunnskap. Jeg var klar

over at mye kunnskap om det aktuelle temaet kunne være en ulempe ved at jeg ville ha med meg mange forutinntattheter inn i intervjusituasjonene. Samtidig er mye kunnskap om temaet en fordel for å stille presise spørsmål (Tjora, 2017, s. 236). Jeg valgte å lese slik at jeg fikk noe kunnskap om temaet når jeg utformet intervjuguiden og gjennomførte intervjuene. Det så jeg på som en fordel for å både begrense forutinntattheten og samtidig kunne stille noe presise spørsmål. Samtidig hadde jeg ved å lest mer litteratur kunne stilt mer presise spørsmål enn det som ble gjort.

Noe som også handler om pålitelighet, er at forskeren reflekterer over konteksten for innsamling av data, og hvordan relasjonen til intervjupersonene i studien kan spille inn på den informasjonen forskeren får (Thagaard, 2013, s. 203). Jeg opplevde at det første intervjuet bar noe preg av jeg var spent på hvordan det ville gå. På grunn av dette vil jeg hevde at jeg ble mer trygg og sikker i egen rolle i de andre tre intervjuene. I intervjusituasjonen prøvde jeg som forsker å ha fokus på å skape en trygg atmosfære, og for meg virket det som om intervjupersonene var bekvem under intervjusituasjonen (jf. gjennomføring av semi-strukturerte intervju kapittel 3.5). Etersom jeg ikke kjente intervjupersonene fra før, vil jeg hevde at tryggheten mellom meg som forsker og intervjupersonene kunne vært bedre. Likevel opplevde jeg gjennom alle intervjuene at intervjupersonen var åpne, og viste svært tydelig at de ønsket å dele sine erfaringer.

3.7.3 Gyldighet (validitet)

Gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til handler om studiens validitet (Thagaard, 2013, s. 204). Å undersøke om intervjupersonene kjenner seg igjen i de funnene forskeren har kommet fram til, er en vanlig måte å validere sine funn på (Jacobsen, 2015, s. 233). Jeg valgte i denne studien å benytte meg av det Merriam (2009, s. 217) beskriver som «member checks». Jeg gjennomførte prosessen slik den blir beskrevet, noe som involverte at jeg sendte den foreløpige analysen tilbake til intervjupersonene for å spørre om de kjente seg igjen i de tolkningene som hadde blitt gjort. Samtlige intervjupersoner svarte at de kjente seg igjen og godkjente tolkningene. Jeg har også knyttet denne studien opp mot relevant teori og tidligere forskning, da «Den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning» (Tjora, 2017, s. 234). Den erfaringsbaserte kjennskapen jeg hadde til miljøet var liten, men ifølge Thagaard (2013, s. 207) er det ikke slik at en posisjon i miljøet som studeres gir et bedre grunnlag for validitet. Det at forskeren presenterer sitt ståsted er for at leseren kan vurdere tolkningene på bakgrunn av det.

3.7.4 Generaliserbarhet

Jeg har i denne kvalitative studien valgt å intervju fire spesialpedagoger, og fikk dermed deres erfaringer om overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon. Det må her tas høyde for at det er en kvalitativ- og ikke en kvantitativ studie, da det innen kvalitativ forskning er behov for å tenke på generalisering på en annen måte (Tjora, 2017, s. 238). Denne studien bygger på konseptuell kunnskap, gjennom at kunnskapen som er produsert er knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt. Likevel kan kunnskapen være til nytte og overføres til andre liknende settinger. Vi snakker da om en *naturalistisk generalisering* som handler om nytteverdien av forskningens funn (Postholm, 2010, s. 131). Jeg har valgt å benytte det Geertz (1973) kaller for «tykke beskrivelser», da det ifølge Postholm (2010, s. 131) er en måte å legge til rette for en slik type generalisering. Jeg har ikke bare beskrevet, men også fortolket de fenomenene som presenteres (Dalen, 2011, s. 96). En naturalistisk generalisering er basert på egne erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Spesialpedagogene som ble intervjuet i denne studien har derfor erfaringer om overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon, som ikke nødvendigvis gjelder andre spesialpedagoger. Slik Postholm (2010, s. 131) understreker er det leseren som avgjør om studien oppleves som nyttig for egen situasjon. Noen spesialpedagoger kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen. Erfaringer og funnene som er beskrevet i teksten kan dermed kunne oppleves som nyttig for egen situasjon (Postholm, 2010, s. 131).

3.8 Etiske betraktninger

Jeg har valgt å benytte kvalitative intervju, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) er gjennomsyret av etiske betraktninger. Jeg som forsker har gjennom hele forskningsprosessen fulgt de forskningsetiske retningslinjene som «De nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2016, s. 4-39) har utarbeidet. Forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til Norsk samfunnsvitenskapeligdatatjeneste (NDS). Personopplysninger er opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltpersoner (Ringdal, 2013, s. 458). Jeg meldte derfor studien inn til (NSD), og fikk beskjed om at søknaden var godkjent 24.01.2018 (vedlegg 1).

3.8.1 Informert og fritt samtykke

Thagaard (2013, s. 26) ser *informert samtykke* som utgangspunktet for ethvert studie, noe som betyr at intervjupersonene i studien orienteres om hva deltakelsen innebærer. For å informere de spesialpedagogene som ble spurt om å delta i denne studien, fikk de hver et informasjonsbrev som jeg selv hadde utformet, tilsendt på e-post (vedlegg 2). Kvale og Brinkmann (2015, s. 104)

skriver at informert samtykke også innebærer å informere om deres rett til å kunne trekke seg fra studien. Intervjupersonene i denne studien fikk derfor informasjon om dette både i informasjonsbrevet og ved formell info under selve intervjuet. Forskeren må samtidig sikre seg at de involverte deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informasjonsbrevet inneholdt derfor også en samtykkeerklæring. Prinsippet om informert samtykke sikrer ifølge Thagaard (2013, s. 31) intervjupersonene en viss kontroll over egen deltakelse.

Dalen (2011, s. 100) uttrykker at det alltid skal være *fritt samtykke* fra intervjupersonene i forskningen for å unngå ytre press og begrensninger av handlefrihet. Ytre press kan ifølge NESH (2016, s. 14) komme av forskerens eget nærvær. Jeg valgte derfor å gi intervjupersonene som ikke ble intervjuet via Skype i denne studien et valg. De fikk beskjed om at de kunne medbringe ferdig undertegnet samtykkeerklæring, men at det samtidig kom til å bli muligheter for å undertegne samtykkeerklæringen før selve intervjuet skulle finne sted. Alle de fire intervjupersonene samtykket til deltakelse med å skrive under, noe som gjorde det dokumenterbart. Samtykket bør være dokumenterbart for å tydeliggjøre forskerens ansvar, og for å sikre intervjupersonenes rettigheter (NESH, 2016, s. 15).

3.8.2 Konfidensialitet og anonymitet

Et grunnprinsipp forskeren ikke kommer unna for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om *konfidensialitet* (Thagaard, 2013, s. 28). Datamaterialet som tilhørte denne studien ble oppbevart på en PC som var passordbeskyttet. Båndopptak og lydopptak ble slettet, samtidig som at eventuelle andre pairer og notater ble makulert ved studiens slutt. Prinsippet om konfidensialitet innebærer at forskeren må *anonymisere* intervjupersonene i studien (Thagaard, 2013, s. 28). For at intervjupersonenes identitet i denne studien skulle være skjult ble de fire spesialpedagogene omtalt som intervjuperson 1, 2, 3, og 4, både i transkripsjonene og i framstillingen av studien produkt (masteroppgaven). Intervjupersonene ble informert om konfidensialitet og anonymitet i informasjonsbrevet og ved formell info under selve intervjuet. Kontakten mellom meg og intervjupersonene ble brutt gjennom at jeg ved studiets slutt slettet all mailkontakt.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra studien, samt drøfte funnene opp mot relevant teori og tidligere forskning. Jeg har valgt å presentere studiens funn og drøfting i samme kapittel. Problemstillingen er som følger: «Hvilke erfaringer har fire spesialpedagoger med overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon?». For å belyse problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i de tre hovedkategoriene som jeg kom frem til i analysen av datamaterialet.

- Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)
- Arbeid med informasjonsoverføring ved overgangen mellom barnehage og skole
- Tilrettelegging av et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart

Hver hovedkategori er delt inn i de underkategoriene som også ble utarbeidet i analysen (jf. Tabell 2 kapittel 3.6.3).

4.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

Kommunikasjonsvansker hos barn kan oppstå (Næss, 2015, s. 25), og de vil da kunne ha behov for et supplement til eller en erstatning for tale (ASK) (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Denne hovedkategorien vil omhandle spesialpedagogens erfaringer og kompetanse om ASK, og ASK i tidlig alder og barnehage. Disse funnene kan være et viktig «bakteppe» for en mer helhetlig forståelse av overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK. Intervjuperson 3 i denne studien arbeider som spesialpedagog i barnehage, mens de tre andre intervjupersonene arbeider som spesialpedagoger i skolen.

4.1.1 Spesialpedagogens erfaringer og kompetanse om ASK

Datamaterialet viser at intervjupersonene har en del kompetanse om ASK. Dette på bakgrunn av kurs, utdanning og erfaring. Intervjuperson 2 beskriver at ASK er et stort felt, og forteller om sin kompetanse på denne måten:

ASK er jo et stort felt, men jeg føler vel at min kompetanse i forhold til «tegn til tale» som er det som er mest aktuelt for oss nå, er en kompetanse som har begynt å bli brukbar (Intervjuperson 2).

Samtlige intervjupersoner forteller at de har noe eller god kompetanse om kommunikasjonsbøker og talemaskiner. Intervjuperson 2 nevner også å ha noe kompetanse om Picture Communication System (PCS). Empirien viser at intervjupersonene har erfaringer med ulike barn som benytter ASK. Intervjuperson 1 fremhever at barn som benytter ASK er ulike, benytter forskjellige kommunikasjonsløsninger og trenger ulik tilrettelegging:

Nå er jo de elevene som benytter ASK veldig ulike, så de har jo ulike kommunikasjonsløsninger. Noen velger jo selv når de vil bruke ASK og ikke, og noen må du tilrettelegge mer for. Noen ber om å få ASK verktøyet sitt når de ikke får kommunisert på andre måter, men noen trenger jo mer at vi tar med ASK verktøyene for dem og tar det i bruk (Intervjuperson 1).

Intervjuperson 1 og intervjuperson 3 har erfaringer med barn som har behov for et uttrykksmiddel, et støttespråk og et alternativt språk. Intervjuperson 2 har erfaring med barn som trenger et støttespråk. Intervjuperson 4 har lik erfaring med intervjuperson 1 og intervjuperson 3, men mest erfaring med barn som har behov for et uttrykksmiddel.

Drøfting av funn om spesialpedagogens erfaringer og kompetanse om ASK

I studiens funn kommer det frem at intervjupersonene har en bred kompetanse om ASK. Det finnes ulike kommunikasjons hjelpemiddel (Næss, 2015, s. 29), og intervjupersonene har erfaringer med kommunikasjonsbøker og talemaskiner. Kommunikasjonsbøker er eksempel på «papp tech»- hjelpemidler. Talemaskiner kan være både «high tech» og «low tech»- hjelpemidler ut i fra om de er med eller uten dynamisk display (Næss, 2015, s. 29). I tillegg finnes det ulike symbolsystemer. Håndtegn som tidligere ble kalt «tegn til tale» og nå «norsk med tegn støtte», er eksempel på manuelle tegn. PCS går under grafiske tegn (Næss, 2015, s. 30). Dette er noe intervjuperson 2 også forteller å ha erfaringer med. Det finnes ulike type kommunikasjons hjelpemidler og symbolsystemer, og ASK kan derfor forstås som et stort felt slik intervjuperson 2 beskriver. At kompetansen om ASK er bedre innenfor enkelte områder kan være en følge av dette. Den som har ansvar for opplæringen i bruk av ASK, må selv mestre de alternative og supplerende kommunikasjonsformene. Noe som vil si at de selv må kunne benytte dem, samt kunne lære andre å ta det i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 2). Det kan derfor forstås som nødvendig at det er kompetente spesialpedagoger som arbeider med barn som benytter ASK, både i barnehage og skole.

Erfaringene intervjupersonene har med barn som benytter ASK, ser ut til å gå inn under alle de tre gruppene Tetzchner og Martinsen (2002, s. 66-68) benytter når de beskriver hvilken funksjon den alternative kommunikasjonsformen skal fylle. Erfaringer med barn både i *uttrykksmiddelgruppen*, *støttespråkgruppen* og *språkalternativgruppen*. Intervjuperson 1 fremhever at barn som benytter ASK er ulike, benytter forskjellige kommunikasjonsløsninger og trenger ulik tilrettelegging. Uttalelsen kan knyttes til Beuckelman og Miranda (2013, s. 4) som hevder at det ikke finnes noen typiske grupper mennesker som har behov for ASK. De beskriver at deres eneste felles kjennetegn er at de har behov for individuell tilpasning, da deres verbale tale er midlertidig eller utilstrekkelig for å møte deres kommunikasjonsbehov. Ifølge Næss (2015, s.29) er valg av hjelpemiddel avhengig av for eksempel kommunikasjonsferdigheter,

forventet utvikling og mobilitet, kommunikasjonssituasjonen og motoriske og perseptuelle forhold. Slik det er mulig å forstå funnene vil det være viktig at spesialpedagogene har kjennskap til hvert enkelt barns behov og kommunikasjonsvansker. Dette på bakgrunn av at det eneste disse barna har til felles er at de helt eller delvis mangler tale. En viktig betraktning å ta med seg videre i dette kapittelet, er at barn som benytter ASK er like ulike som alle andre barn.

4.1.2 ASK i tidlig alder og barnehage

I studiens funn kommer det frem erfaringer rundt arbeid med små barn i barnehage. Et arbeid som for eksempel gjøres for barn som har diagnoser som tilsier at de kan få kommunikasjonsvansker.

Egentlig så tenker vi alle modalitetene. Begynner både med tegn og bilder og så ser vi an etter hvert. Så vi har i hvert fall RollTalk ned til 2 åringer når vi klarer å begynne det godt nok for å si det slik (Intervjuperson 3).

Intervjuperson 3 sin uttalelsen viser at introduksjon av ASK begynner tidlig ved at det prøves ut flere modaliteter. Intervjuperson 3 har erfaring med at det gir gode resultater å begynne tidlig med introduksjon av ASK med tanke på kommunikasjon.

Drøfting av funn om ASK i tidlig alder og barnehage

Intervjuperson 3 henviser til et arbeid der ASK introduseres tidlig. Dette gjøres for eksempel for barn som har diagnoser som tilsier at de kan få kommunikasjonsvansker. Det prøves ut flere modaliteter og situasjonen ses an. Arbeidet samsvarer med Lyngseth og Andresen (2017, s. 110-111) sin beskrivelse om at for noen barn vil kommunikasjon med ASK settes i gang allerede i første leveår. I tidlig alder vil det ikke alltid være tydelig hvilken modalitet som er best egnet for barnet i kommunikasjonen. Språkstimulering med ASK kan starte før en kartlegging er foretatt, og omsorgspersonene kan sammen med spesialpedagog prøve seg fram med ulike kommunikasjonsmåter og språket må stimuleres gjennom flere modaliteter (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 110-111). Intervjuperson 3 har erfaring med at det gir gode resultater å begynne tidlig med introduksjon av ASK med tanke på kommunikasjon. Dette kan ses i sammenheng med forskningsartikkelen til Branson og Demchak (2009) som viser til funn av forbedring av barnets kommunikasjon etter en periode med bruk av ASK. En myte omkring tidlig introduksjon av ASK hos små barn beskriver Ronski og Sevick (2005) går på at ASK kan hindre eller stoppe videre taleutvikling. I flere studier er imidlertid det motsatte bevist (Millar, Light & Schlosser, 2006; Næss, 2012). Med støtte i denne forskningen kan tidlig introduksjon av ASK være positivt for barnets videre språkutvikling. Dette funnet viser at det ikke anses som hensiktsmessig å «vente og se» før en starter med ASK i barnehagen.

Slik jeg forstår intervjuperson 3 sin uttalelse, ser det ut til at det avhenger av en god nok begrunnelse, om barn får begynne å benytte ASK i barnehage. Intervjuperson 3 henviser til bruk av RollTalk ned til 2 åringer, noe som er en type talemaskin (Brænde & Halvorsen, 2003, s. 253). Det kan stilles spørsmålsteget ved hva som er en god nok begrunnelse for at barnet skal få benytte ASK. Ut fra Barnehageloven (2005) paragraf (§19a.) har barn rett på spesialpedagogisk hjelp i barnehage. Lyngseth og Andresen (2017, s. 94) beskriver at dersom sakkyndige mener at et barn kan ha nytte av ASK som en del av sitt spesialpedagogiske tilbud, kan det fattes vedtak om det. Det finnes i dag ikke formuleringer om ASK i lovverk som regulerer innholdet i barnehage (Kleppenes & Sande, 2015, s. 62-63), slik som det gjør i lovverket i skole ut fra at Opplæringsloven (1998) i 2012 fikk en ny paragraf (§2-16). At lovverket i barnehage ikke inneholder direkte formuleringer, kan slik jeg ser det føre til forskjeller i barnehagepraksis. Når ASK ikke er en rettighet vil det gi rom for ulik praktisering i ulike kommuner, og fra barn til barn. Dette kan ses som uheldig på bakgrunn av at kommunikasjon er grunnleggende for alle mennesker (Ulleberg, 2014, s. 23), og funksjonell kommunikasjon er knyttet til og nødvendig for blant annet læring og utvikling (Beuckelman & Miranda, 2013, s. 3). Tidspunktet for når et barn begynner å introduseres for ASK vil kunne være forskjellig. Hvis et barn begynner å benytte ASK i barnehage kan det forstås som viktig at kommunikasjonsformen ikke stopper opp ved skolestart.

4.2 Arbeid med informasjonsoverføring ved overgangen mellom barnehage og skole

Utveksling av informasjon mellom barnehage og skole kan skje på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s.20). Dette kommer fram i denne studiens datamateriale. Denne hovedkategorien omhandler tidsaspektet ved overgangen og hvordan barnets kommunikasjonspartnere kan overføre informasjon ved overgangen mellom barnehage og skole for barn som benytter ASK. Med kommunikasjonspartnere menes alle personene barn som benytter ASK kommuniserer med (Karlsen et al., 2015, s. 187).

4.2.1 Tidsaspektet

Studiens funn viser at tidsaspektet vektlegges ved overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK. I sitatene under uttrykker to av intervjupersonene at det er viktig å begynne tidlig ved en slik overgang:

Da tenker jeg først og fremst at det er veldig viktig å begynne tidlig, i god tid før barnet begynner på skolen (Intervjuperson 2).

Altså i hvert fall å begynne tidlig med informasjonsoverføring (Intervjuperson 4).

Intervjuperson 1 beskriver at å starte i god tid med informasjonsoverføring åpner muligheter for ulike former å overføre informasjon på. Datamaterialet viser at det ved overgangen mellom barnehage og skole for barn som benytter ASK, kan være nødvendig å samarbeide med flere samarbeidspartnere. Samtlige intervjupersoner beskriver samarbeid mellom barnehage, skole og foreldre, men også andre instanser som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) og eventuelt andre etter de behov barnet har. To av intervjupersonene påpeker følgende om hva de mener er en viktig betingelse for et godt samarbeid mellom samarbeidspartnerne i overgangen:

Ja, det er jo det å ha tid til å snakke sammen først og fremst (Intervjuperson 2).

Det der med god tid, altså kan sette i gang i god tid i forkant av en overgang og det at man har tid til dette med samarbeid. Slik at skolen blir tidlig forberedt på hva som kommer i forhold til hva de må planlegge i forhold til behov, i forhold til personalet og hvilken kunnskap de trenger (Intervjuperson 3).

Uttalelsene viser her at tid er et viktig aspekt ved samarbeid. Intervjuperson 3 tilføyer tid til samarbeid, slik at skolen blir tidlig forberedt på hva som må planlegges og i forhold til opparbeiding av kunnskap.

Drøfting av funn om tidsaspektet

I følge mine funn vektlegges tidsaspektet ved overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK. Noen av intervjupersonen henviser blant annet konkret til informasjonsoverføring og samarbeid. Intervjuperson 1 beskriver at å starte i god tid med informasjonsoverføring åpner muligheter for ulike former å overføre informasjon på. Ulike måter å overføre informasjon på, og hvilken vinning de har blir sett på i de to neste underkategoriene (jf. underkategori 4.2.2 og underkategori 4.2.3).

Datamaterialet viser at det vil kunne være nødvendig å samarbeide med flere samarbeidspartnere ved overgangen mellom barnehage og skole for barn som benytter ASK. Ikke bare barnehage, skole og foreldre, men også PPT, Statped og eventuelt andre instanser. Dette står i samsvar med beskrivelser i veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 22) om at det ofte er flere instanser involvert ved planlegging av en slik skolestart. Her beskrives foreldre, barnehagen, PPT og eventuelt andre instanser som viktige samarbeidspartnere. En annen instans som blir nevnt av intervjupersonene er Statped. De kan bidra med ressurser og kompetanse til en tilpasset og inkluderende opplæring (Statped, 2018). Da flere instanser ofte er involvert er det derfor viktig at skolen involveres i god tid før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 22). Intervjuperson 2 og intervjuperson 3 ser aspektet tid som en viktig betingelse for et godt samarbeid mellom samarbeidspartnerne. Ifølge beskrivelser i veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008a, s. 28) er prioritering av tid

for personalet i barnehage og skole til blant annet å gjennomføre overgangsmøter, den enkeltfaktoren som i størst grad er avgjørende for et vellykket samarbeid. Intervjuperson 3 tilføyer tid til samarbeid, slik at skolen blir tidlig forberedt på hva som må planlegges og i forhold til opparbeiding av kunnskap. Uttalelsen kan belyses av Scheving og Egeberg (2015, s. 6) som skriver at en tidlig start på samarbeidet før barnet begynner, gir skolen mulighet til å forberede seg og tilpasse seg barnets ulike forutsetninger og behov. De beskriver også at samarbeidet ofte må begynne mer enn ett år før skolestart (Scheving & Egeberg, 2015, s. 6). Dette området inneholder interessante funn som viser at tidsaspektet vektlegges både fra barnehagens- og skolens side, noe som kan tyde på en enighet om behov og forståelse av overgangspraksis. Datamaterialet viser at det vil kunne være hensiktsmessig å starte tidlig og sette av nok tid til samarbeid i overgangen for barn som benytter ASK.

4.2.2 Skriftlig informasjonsoverføring og møter

I studiens funn kommer det frem at samtlige intervjupersoner vektlegger at det må overføres informasjon om hvordan barnet som benytter ASK kommuniserer og barnets kompetanse. For å overføre informasjon viser datamaterialet at *skriftlig informasjonsoverføring* kan benyttes. Intervjuperson 4 trekker fram pedagogisk rapport, og intervjuperson 2 viser til informasjonsskriv basert på kartlegging fra barnehage. Intervjuperson 3 beskriver å ha tro på den skriftlige informasjonsoverføringen, men at hun synes det er vanskelig å framheve informasjon om kommunikasjonen til barn som benytter ASK godt nok. De skal i den kommunen hun jobber prøve å innføre en kommunikasjonsplan, der kommunikasjon trekkes ut fra mål og tiltaksplan.

Å få den direkte overføringen fra person til person, kan være vanskelig. For du vet ikke alltid på varen hvem som skal jobbe med de om høsten. Så da i hvert fall at du har noe skriftlig som på en måte synliggjør hvilket nivå man er på, hvilke type mål har man jobbet med i forhold til kommunikasjon og slike ting (Intervjuperson 3).

Intervjuperson 3 viser i uttalelsen at skriftlig overføring kan være gunstig, da direkte overføring fra person til person ikke alltid lar seg gjøre. Samtidig at det synliggjør barnets kommunikasjonskompetanse og hva som er arbeidet med i barnehagen. Mine funn viser også at det kan benyttes *møter* for å overføre informasjon ved overgangen. Det å ha møte med personalet i barnehage og foreldre er noe intervjuperson 2 fremhever som viktig. Intervjuperson 1 forklarer at ideelt sett så skulle de hatt egne kommunikasjonsmøter. Intervjupersonen uttrykker videre sine tanker slik:

Kanskje sikre å ha egne kommunikasjonsmøter, fordi overgangsmøtene skal jo gjerne ta for seg alt som omfatter barnet. Da er det ikke sikkert det blir tid til å spesifikt gå inn på ord og lyder og gester, for det er jo mye som er kommunikasjon (Intervjuperson 1).

Uttalelsen viser at det er mye som skal gjennomgå på et overgangsmøte og at det for barn som benytter ASK kan være behov for også andre type møter. Intervjuperson 1 beskriver også at på det møtet som hun kaller for et kommunikasjonsmøte så skal barnehagen, skolen og foreldrene være deltakere, men det kan også eventuelle andre som kjenner barnet. Intervjuperson 4 beskriver at hvis skolen vet hvilken pedagog som skal jobbe med eleven, så må pedagogen være med på møtet å få informasjon direkte. En svakhet mener hun er at skolen ikke alltid vet hvem som skal bli elevens lærer eller spesialpedagog ved skolestart. Intervjuperson 3 beskriver at i den kommunen hun jobber så tydeliggjør de nå mer det de kaller for §2-16 barn, da barn som benytter ASK har noen rettigheter når de kommer over i skolen. Hun beskriver hvordan kommunen tilrettelegger og arbeider med overføring av informasjon:

De barna som vi går inn og ser på som § 2-16 barn, der har vi vedtatt en rutinebeskrivelse for overgangen barnehage/skole for barn som benytter ASK. Det kan være med å trygge foreldrene, at de kommer tidlig på banen i forhold til møte med skolen. Da er det PPT og foreldrene som har møter med skolen i første omgang. Det er et litt annet ledd enn vi som jobber med barnet direkte i barnehagen, men det er en del av det arbeidet vi gjør her i kommunen (Intervjuperson 3).

Uttalelsen viser at kommunen har vedtatt en rutinebeskrivelse for overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK, noe som involverer tidlige møter. At foreldrene kommer tidlig på banen kan være med å trygge dem. Intervjuperson 3 og intervjuperson 2 sine erfaringer er at foreldre til barn som benytter ASK er nervøse og spente når barnet skal over i skolen.

Drøfting av funn om skriftlig informasjonsoverføring og møter

Samtlige intervjupersoner ser det som viktig at det overføres informasjon om hvordan barn som benytter ASK kommuniserer og barnets kompetanse. Dette stemmer overens med Frambu (2015) som beskriver at når det skal overføres informasjon om barn med kommunikasjonsvansker, vil det være avgjørende at det overføres kunnskap om barnet sin kommunikasjonskompetanse til skolen. Intervjuperson 4 forteller at kommunikasjon innebærer flere uttrykk som ord, lyder og gester, og ifølge Hysing (2010, s. 108) er det slik at mennesker med kommunikasjonsvansker benytter mange slike ulike uttrykk i tillegg til kommunikasjonshjelpemiddel. Ut fra funn kan det tyde på at det vil være gunstig å se kommunikasjon som noe mer enn det kommunikasjonshjelpemiddelet barnet benytter for å kunne kommunisere ved hjelp av. Granlund og Olsson (1988, s. 17) har et vidt syn på kommunikasjon. Det er også noe Bateson har i sin forståelse av kommunikasjon (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 28). Et vidt syn på kommunikasjon kan forstås som nyttig i møte med barn som benytter ASK. For å unngå at kommunikasjon blir oversett må kommunikasjonspartneren være åpen for andre uttrykk enn verbal tale. Dette samsvarer med Horgen (2006, s. 46) som beskriver at et vidt syn på kommunikasjon er viktig for «språkløse barn». Det åpner muligheter ved å se enhver bevegelse

eller egenaktivitet som mulig kommunikasjon. Intervjuperson 3 viser til at det ikke bare må overføres informasjon om barnets kommunikasjon, men også hva det er arbeidet med i barnehagen. En type informasjon som vil kunne være relevant (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 20).

Utveksling av informasjon kan skje skriftlig, som samtale eller gjennom overføring av dokumentasjon om barnets virksomhet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 20). Intervjuperson 3 mener at skriftlig informasjonsoverføring vil synliggjøre informasjon. Det kan forstås som en fordel skriftlig informasjonsoverføring har. Hun trekker samtidig frem at det er vanskelig å framheve informasjon om kommunikasjon til barn som benytter ASK godt nok. For å synliggjøre informasjon beskriver intervjuperson 3 om innføring av en egen kommunikasjonsplan. Ifølge intervjuperson 1 skulle de ideelt sett hatt egne kommunikasjonsmøter. Det de to intervjupersonene beskriver kan ses i samsvar med det fjerde veiledende prinsippet som Pianta og Kraft-Sayre (2003, s. 13) fremhever for å legge til rette for en god overgang. Prinsippet som går ut på å *skreddersy praksis til individuelle behov*. Ses dette prinsippet i lys av barn som benytter ASK, kan det tyde på at det kan være nyttig å gjøre tilpasninger av skriftlig informasjon og møter. Tilpasninger kan være nyttige da en overgang skal være basert på behovene og styrkene til blant annet barnet. Ved faste overgangsprogram vil visse behov kunne bli oversett, og det kan medføre at ressurser brukes på behov som ikke er der (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 13).

Intervjuperson 4 beskriver at hvis skolen vet hvilken pedagog som skal jobbe med eleven, så må pedagogen være med på møtet å få informasjon direkte. Hun beskriver i likhet med intervjuperson 3 at skolen i forkant ikke alltid vet hvem som skal jobbe med barnet. Det viser til et misforhold med tanke på tidsaspektet som blir beskrevet tidligere (jf. underkategori 4.2.1). At skolen klargjør så tidlig som mulig hvem som skal ha ansvaret for barnet i den daglige skolesituasjonen, påpekes som en utfordring også i veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 22). Informasjon som ikke overføres direkte til de rette fagpersonene på et møte, kan føre til at informasjon må gjenfortelles, og informasjon kan dermed gå tapt og ha uheldige implikasjoner for barnet. Når møter om enkeltbarn holdes, skal foreldre også inviteres til å delta (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 20). Dette samsvarer med mine funn. Intervjuperson 1 beskriver at foreldre skal delta. Intervjuperson 2 fremhever også foreldre en viktig part. At foreldrene er en viktig part kan ses i sammenheng med at det er foreldrene som kjenner barnet best, og de vet hva barnehagen og skolen må ta hensyn til i overføringssituasjonen og i videre løp (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 22). Pianta og

Kraft-Sayre (2003, s. 11) sitt tredje prinsipp omhandler *fokus på ressurser hos familien*. Her beskriver de at relasjoner mellom skole og familiene, som reflekterer familienes styrker, kan utvikles gjennom støttende og positive samspill som initieres av skolen. Dette ved å anse familier som en ressurs. Det kan ut fra prinsippet tyde på at foreldre til barn som benytter ASK, vil bli en ressurs for skolen ved at de deltar på møter og deler informasjon om hvordan de kommuniserer med barnet og sin rolle som kommunikasjonspartner.

Intervjuperson 3 henviser til et arbeid som gjøres rundt barn som benytter ASK i kommunen der hun arbeider. Kommunen har vedtatt en rutinebeskrivelse for overgangen, noe som involverer tidlige møter. Dette er et litt annet ledd av arbeidet i overgangen, slik intervjuperson 3 fremhever, men det er interessant. For det er slik at det er kommunens overordnede ansvar at alle barn får en god overgang fra barnehage til skole (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 24). Kommunen ser ut til å ha igangsatt et arbeid som viser til Opplæringsloven (1998) paragraf (§2-16) fra 2012, som gir barn rett til å benytte ASK i skolen. Intervjuperson 3 beskriver at arbeidet kan være med å trygge foreldrene. Hun har i likhet med intervjuperson 2 erfaringer med at foreldre til barn som benytter ASK er nervøse og spente når barnet skal over i skolen. Arbeidet som beskrives kan ses i sammenheng med å *utvikle samarbeidsrelasjoner*, som er det femte prinsippet Pianta og Kraft-Sayre (2003, s. 13) fremhever. Samarbeid mellom de viktigste deltakerne, som for eksempel skolen og familier, er avgjørende for å utvikle og gjennomføre gode overgangsprosesser. Gode overgangsprosesser er resultat av vellykkede partnerskap og relasjoner (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 13).

Slik det er mulig å forstå funnene kan det være viktig å benytte både skriftlig informasjonsoverføring og møter, da de ser ut til å kunne utfylle og supplere hverandre. Det å gi informasjon i form av både skriftlig dokumentasjon og møter, ble også ansett som meget viktig i Hogsnes og Moser (2014, s. 17) sin casestudie. Det er barnehagen, foreldre og PPT som har ansvar for å informere skolen om hva barnet kan, mestrer og hva det trenger hjelp til (Kleppenes & Sande, 2015, s. 69). For å sette et kritisk blikk på informasjonsoverføringen kan nyttige spørsmål å stille seg selv være: Hvor mye informasjon skal overføres? Kan informasjonsoverføring både åpne og lukke muligheter for barnet ut fra forventninger? Spørsmålene som stilles vil kunne ha ulike svar, men hvis det ikke overføres mer informasjon enn nødvendig kan det tenkes at personalet i skolen kan få et mer åpent møte med barnet, og hva barnet mestrer og ikke. Dette kan ses i sammenheng med Aukland (2010, s. 317) som skriver at et sentralt poeng i informasjonsoverføringen bør være at informasjonen viser barnets sterke sider og er til barnets beste.

4.2.3 Praksisrelatert informasjonsoverføring

Studiens funn viser også at det kan benyttes mer praksisrelaterte måter å overføre informasjon på. Før skolestart kan barnehage og skole besøke hverandre. *Besøksvirksomhet* mellom barnehage og skole er noe samtlige intervjupersoner beskriver som en måte å overføre informasjon på. To av intervjupersonene uttrykker seg om dette på følgende måter:

Det jeg også tenker er en veldig lur ting, er at både vi som skole besøker barnehagen og ser hvordan de arbeider der, og det at barnehagen besøker oss og ser hvordan vi er (Intervjuperson 1).

(...) i tillegg det at man har folk på plass i skolen som kommer på besøk i barnehagen og man får se det i ren praksis på en måte (Intervjuperson 3).

Intervjuperson 2 beskriver at hun har gode erfaringer med besøksvirksomhet.

Samtidig så har vi veldig god erfaring med det å besøke barnet i barnehagen i deres eget miljø. Det har vi gjort flere ganger før skolestart. Samtidig at de fra barnehagen har kommet på besøk med eleven og gjerne noen andre rundt til skolen. Det der og på en måte bruke den ressursen de har i barnehagen. Det er de som kjenner barnet godt (Intervjuperson 2).

Uttalelsen belyser at ved å besøke barnehagen får personell se barnet i eget miljø. Uttalelsen viser også at barnet kan besøke skolen i forkant av skolestart. Samtidig kommer det fram at skolen må bruke den ressursen de har i barnehagen, da det er de som kjenner barnet. Intervjuperson 2 forteller at hvis det er noe som fungerer bra i barnehagen så trenger de i skolen ikke å finne opp noe nytt igjen. Intervjupersonen tror at det ikke alltid er vanlig at personell får lov av skolen til å besøke barnehagen flere ganger, og beskriver å være heldig som har en arbeidsplass der det er gode holdninger. Hun ser dette som en utfordring med å overføre informasjon mellom barnehage og skole. Intervjuperson 4 forteller også om ledelsens holdninger, og mener det kan være utfordringer rundt det å sende personell på besøk og bruke ressurser. Hun begrunner det med at ledelsen kanskje ikke vet hva ASK handler om.

Ifølge mine funn kan en annen måte å overføre informasjon på være at *personell følger barnet ved overgangen fra barnehage til skolen*. Intervjuperson 4 og intervjuperson 2 beskriver å ha fulgt et barn i overgangen til skolen, og de ble da i skolen permanent. Begge opplevde en slik overgang som positiv. Intervjuperson 4 uttrykker dette slik:

Jeg tenker jo at det er en stor fordel «å være med over». Det er absolutt den beste overgangen for ASK-brukeren hvis en er med over som kjenner ASK-brukeren veldig godt. Det letter jo egentlig ressursbruken fra skolen. Da trenger ikke så mange å komme over å bli kjent med barnet før det begynner på skolen, også er det med en kjent person over som gjør at ASK-bruker også er ekstra trygg når man begynner på en ny plass. Det å «være med over» har jeg god erfaring med. Det er absolutt den beste modellen jeg kan tenke meg i overgangen mellom barnehage og skole (Intervjuperson 4).

Intervjuperson 4 viser til at hvis personell følger barnet ved overgangen til skolen vil det kunne være en fordel for skolen, men også for barnets trygghet. Intervjuperson 2 fremhever også at det kan gi barnet trygghet. Intervjuperson 2 uttrykker at det må være tøft, spesielt for barn som

ikke har et forståelig språk, å komme i et helt nytt miljø og nesten ikke ha noen rundt seg som forstår. Funn viser at det også kan utarbeides *kommunikasjonspass* som en informasjonsskilde. Intervjuperson 1 ser dette som et nyttig hjelpemiddel for å få informasjon. To av intervjupersonene forteller hva et kommunikasjonspass er og hva det kan inneholde:

Kommunikasjonspass er en type «min bok». Altså hvor du forteller om barnet sine signaler, hvordan barnet ytrer seg på ulike måter, interesser og alle disse tingene her (Intervjuperson 3).

Det er også viktig å lage kommunikasjonspass der man beskriver med bilder og skrift (...). For eksempel beskrive hva forskjellige ansiktsuttrykk betyr, hva ulikt kroppsspråk betyr og hvordan man kan benytte kommunikasjonsmaterialet (Intervjuperson 4).

Uttalelsene viser at kommunikasjonspass er et informerende materiell. Intervjuperson 3 vektlegger at foreldre skal godta typer av overføringer som blir benyttet.

Drøfting av funn om praksisrelatert informasjonsoverføring

Datamaterialet viser at informasjon kan overføres på praksisrelaterte måter, og videre vil jeg ta for meg de enkelte.

Besøksvirksomhet

Funn viser at samtlige intervjupersonene beskriver besøksvirksomhet som en måte å overføre informasjon på. Intervjuperson 1 og intervjuperson 2 beskriver at barnehagen kan besøke skolen. Skolebesøk vil kunne være til fordel både for barnet og for personell. Ved å dra på besøk kan barnet ifølge Eriksen & Halkier (2012, s. 101) bli kjent med skolen og lærerne. Det kan også gi muligheter for bevisstgjøring for barnet om det å begynne på skolen (Scheving & Egeberg, 2015, s. 9). Barn bør bli kjent med skolen, da det har vist seg å ha stor betydning for trygget ved skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 19). Når barnet skal bli kjent med skolen, vil det også bidra til kontakt mellom barnehage- og skolepersonell. I denne voksenkontakten kan informasjon og erfaringer utveksles (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 18), noe som fremhever at besøksvirksomhet vil kunne benyttes som en måte å overføre informasjon på. Det er også slik at personell bør besøke barnehagen for å bli kjent med den læringstradisjonen barna kommer fra (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 18). At skolen kan besøke barnehagen er noe empirien i denne studien viser. Intervjuperson 2 forteller om det å videreføre det som fungerer bra i barnehagen til skolen. Dette samsvarer med Scheving og Egeberg (2015, s. 14) som beskriver at mye av det som fungerer bra vil kunne overføres, selv om barnehagen og skolen kan ha forskjellige innhold og organisering. Intervjuperson 2 beskriver at man må bruke den ressursen de har i barnehagen, da det er de som kjenner barnet godt. Videreføring av pedagogikk og tilrettelegging beskriver Scheving og Egeberg (2015, s. 8) at gir trygghet for barnet og kan ofte være avgjørende for en god skolestart. Besøks-

virksomhet både i barnehage og skole vil derfor kunne være av betydning med tanke på informasjonsoverføringen ved overgangen mellom barnehage og skole.

Intervjuperson 2 har erfaring med å besøke barnehagen flere ganger, og mener å være heldig som har en arbeidsplass der det er gode holdninger. Intervjuperson 4 beskriver også dette med ledelsens holdninger, og mener det kan være utfordringer rundt det med å sende personell på besøk og bruke ressurser. Ifølge Scheving og Egeberg (2015, s. 13) er tilrettelegging av skoletilbudet skolens ansvar, og rektors holdninger og engasjement bli gjerne avgjørende for hvor vellykket tilretteleggingen blir. Dette tyder på at holdninger til arbeidsplassen og ledelse kan påvirke hvordan informasjon overføres mellom barnehage og skole, som igjen vil påvirke hvor vellykket tilretteleggingen i skolen blir. Slik jeg forstår funnene vil besøksvirksomhet i barnehage og skole tjene både personell og det enkelte barnet. Personell vil kunne få informasjon om og bli kjent med barnet samt erfare praksis. Barnet vil kunne bli kjent i miljøet, kjent med personell og få muligheten til å kunne føle seg trygg ved skolestart.

Personell følger barnet ved overgangen fra barnehage til skole

Ifølge mine funn kan informasjon overføres ved at personell følger barnet ved overgangen fra barnehage til skole. Dette hevder Aukland (2010, s. 312) og Frambu (2015) at bør vurderes. Intervjuperson 4 og intervjuperson 2 har selv erfaring med å være den spesialpedagogen som følger barnet. Rasmussen (2015, s. 224) beskriver dette som ideelt i hvert fall for en overgangsperiode, men intervjupersonene i denne studien beskriver at de ble i skolen permanent. Intervjuperson 4 beskriver at det vil kunne lette skolens ressursbruk. Dette kan knyttes til det Frambu (2015) beskriver om at vedkommende som følger barnet vil kunne medvirke til at kunnskap om og kompetanse på barns kommunikasjonsform overføres til personalet i skolen. Pianta og Kraft-Sayre (2003, s. 10-11) sitt andre veiledende prinsippet for å legge til rette for en god overgang, går ut på å *arbeide for kontinuitet fra barnehage til skole*. Ses dette veiledende prinsippet i lys av at spesialpedagogen følger barnet ved overgangen, enten for en periode eller permanent, vil det kunne bidra til at barnet opplever kontinuitet i overgangen. Relasjoner som er stabile og varige kan fungere som en bro mellom de involverte. Et samarbeid mellom barnehage og skole vil kunne medvirke til at de to instanser bygger på hverandre (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 10-11).

Barnehage, skole og foreldre skal i samarbeid legge til rette for at barn skal få en trygg og god overgang fra barnehage til skole (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33). Intervjuperson 2 og intervjuperson 4 fremhever at å følge barnet ved overgangen fra barnehage til skole, vil kunne være en fordel barnet for å gi det trygghet. Intervjuperson 2 uttrykker at det må være tøft,

spesielt for barn som ikke har et forståelig språk, å komme i et helt nytt miljø og nesten ikke ha noen rundt seg som forstår. Det kan forstås som at barn som benytter ASK vil kunne være i en utsatt situasjon, og for disse barna er et tett og godt samarbeid ifølge Aukland (2010, 312) ekstra viktig. Disse barna trenger i særlig grad støttende tiltak, trygghet, forutsigbarhet og sammenheng.

Kommunikasjonspass

Hildebrand (2014, s. 22) mener at kommunikasjonspass bør benyttes av alle barn med kommunikasjonsvansker. Ifølge datamaterialet kan det utarbeides kommunikasjonspass som en informasjonskilde ved overgangen fra barnehage til skole. Dette samsvarer med Thunberg (2015, s. 124-127) som skriver at kommunikasjonspass er et hjelpemiddel som har informasjon som funksjon. Kommunikasjons-pass kan benyttes for at nye kommunikasjonspartnere enkelt, positivt og forholdsvis raskt skal kunne lære seg å kjenne personen, og få kunnskap om personens kommunikasjonsmåte (Thunberg, 2015, s.127). Intervjuperson 3 og intervjuperson 4 forteller hva et kommunikasjonspass er og hva det kan inneholde. Ifølge Thunberg (2015, s. 124-127) kan innholdet variere etter behov, men bruken skal føre til et godt møte og bedre kommunikasjon. På bakgrunn av at bruken skal føre til et godt møte og bedre kommunikasjon kan det forstås som hensiktsmessig å benytte kommunikasjonspasset også etter skolestart. Det kan da arbeides med å videreutvikle hjelpemiddelet. Dette kan knyttes til Light (1989, s. 139) som beskriver at mennesker som benytter ASK kan ha vanskeligheter med å samhandle med ukjente personer. Slik det er mulig å forstå funn og teori, vil et kommunikasjonspass være et nyttig skriftlig og informerende hjelpemiddel der kommunikasjonspartnere raskt kan innhente informasjon. Det tyder på at et kommunikasjonspass kan være nyttig i overgangen, men samtidig også i nye møter i skolehverdagen for å oppnå bedre samhandling med ukjente personer. Intervjuperson 3 forteller at foreldre skal godta typer av overføringer som blir benyttet, noe som kan ses i sammenheng med at overføring av informasjon om enkeltbarn krever foreldres samtykke (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 20; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33). Det er viktig å være klar over at informasjonsoverføringsprosessen er knyttet til etiske og juridiske vurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 21).

4.3 Tilrettelegging av et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart

Et kommunikasjonsmiljø danner ifølge Østvik og Almås (2010, s. 17) grunnlaget for *kommunikasjon og deltakelse*, samt *læring* hos både de som har talespråk og de som benytter ASK. Tilrettelegging av kommunikasjonsmiljøet er ifølge Rasmussen (2015, s. 250) viktig. I

skolen er inkludering er et overordnet prinsipp (St. meld. nr. 30, 2003-2004, s. 85), og alle barn skal oppleve å bli inkludert (Meld. St. 21, 2016-2017, s. 26). Denne hovedkategorien vil omhandle hvordan det legges til rette for et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart. Funnene bygger her på data fra de tre intervjupersonene som arbeider i skolen, da en del av fokuset i studien er rettet mot skolestart. Datamaterialet viser et fokus på kommunikasjonspartnere, en betegnelse som her rommer spesialpedagogen, annet personell i skolen og andre barn. Kommunikasjonspartnere har ifølge Karlsen et al. (2015, s. 187) en viktig rolle i forhold til hvorvidt barn som benytter ASK lykkes i kommunikasjonen.

4.3.1 Tilgang på kommunikasjonspartnere

I tilretteleggingen av et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart, viser mine funn at barn som benytter ASK skal ha tilgang på kommunikasjonspartnere. Intervjuperson 4 beskriver at en del av hennes rolle er å gi opplæring til barn som benytter ASK, men at barna også skal kunne ha mulighet til å kommunisere sammen med andre barn og annet personell i skolen. Hun mener dette er mulig ved å være fysisk tilstede i klasserommet. Intervjuperson 1 og intervjuperson 2 har noen tanker rundt det å arbeide på grupperom:

Er de i startgruppen med bruk av ASK så må vi kanskje trene litt på grupperommet med enkelte ting, men jeg tenker jo at et kommunikasjonsmiljø vil si at det er flere å kommunisere sammen med (Intervjuperson 1).

Og spesielt i forhold til et barn med ASK så er det utrolig viktig at det for eksempel ikke bare blir meg som spesialpedagog som sitter med eleven og bruker tegn til tale. Da blir det ikke noe kommunikasjonsmiljø (Intervjuperson 2).

Uttalelsene belyser at barn som benytter ASK får opplæring. Intervjupersonene beskriver at det ikke er et kommunikasjonsmiljø hvis det bare er barnet selv og spesialpedagogen som kommuniserer sammen. Det trengs flere kommunikasjonspartnere for å skape et kommunikasjonsmiljø.

Drøfting av funn om tilgang på kommunikasjonspartnere

Intervjupersonene er som beskrevet tidligere spesialpedagoger (jf. hovedkategori 4.1), og ifølge datamaterialet gir de barn som benytter ASK opplæring. Dette kan knyttes til Kleppenes og Sande (2015, s. 63) som påpeker at barn som benytter ASK nesten alltid trenger spesialpedagogisk hjelp for å utvikle sin egen kommunikasjonsform. De trenger opplæring for å kunne ta i bruk aktuelle kommunikasjonsløsninger (Hysing, 2010, s. 107). Når spesialpedagogene jobber direkte inn mot barn som benytter ASK blir det primære her å gjøre noe med og for barnet, noe som viser til et individperspektiv på barnets kommunikasjonsvanske (Tangen, 2012, s. 19).

I studiens funn vektlegges det at barn som benytter ASK skal ha tilgang på kommunikasjonspartnere. Dette kan belyses av Lorentzen (2013, s. 48) som beskriver at kommunikasjon er utveksling mellom to eller flere individer. Lind (2005, s. 42) beskriver at ordet kommunikasjon kommer fra latin *communicare* og betyr å gjøre noe felles. Hun tolker det «å gjøre noe felles» som å gjøre noe i fellesskap sammen med andre, og det å gjøre noe til felles viten. At barn som benytter ASK har tilgang på en eller flere kommunikasjonspartnere vil altså kunne forstås som nødvendig for kommunikasjon. Ifølge datamaterialet er ikke spesialpedagogen den eneste kommunikasjonspartneren barn som benytter ASK skal kunne ha tilgang på. Det vil derfor være lite gunstig om barnet til enhver tid oppholder seg på et grupperom. Som nevnt i sitatene i presentasjon av funn, mener intervjuperson 1 og intervjuperson 2 at et kommunikasjonsmiljø betinger at det er flere å kommunisere sammen med. Studiens funn viser dermed at to personer som kommuniserer sammen, ikke er tilstrekkelig for å benytte betegnelsen kommunikasjonsmiljø.

Intervjuperson 4 beskriver at barn som benytter ASK skal kunne ha mulighet til å kommunisere sammen med barn og personell i skolen. Hun mener dette er mulig ved å være fysisk tilstede i klasserommet. Knyttes uttalelse til Skogdal (2015, s. 223-227) er tilstedeværelse nødvendig, men ikke tilstrekkelig for deltakelse for barn som benytter ASK. Det er mulig å være til stede i klasserommet, men fortsatt ikke være inkludert som deltaker i klassefellesskapet. Ifølge Skogdal (2015, s. 223-227) handler deltakelse om samhandling og kommunikasjon, to relasjonelle begrep som viser til at man gjør noe sammen med andre, at man er sosial. Ifølge Baukelman og Miranda (2013, s. 354) er det å være medlem av en klasse og delta aktivt i sosiale og faglige aktiviteter to av tre krav for en inkluderende skole for barn som benytter ASK. Barn som benytter ASK kan ved å være fysisk til stede i klasserommet få muligheten til å utvikle seg sammen med andre barn i skolen, men medelevene må da også beherske ASK. Dette kan forstås som viktig da barn ikke blir kompetente voksne av å være sammen med voksne, men av å utvikle seg sammen med andre barn (Frønes, 2006, s. 22).

4.3.2 Kommunikasjonspartnere- kompetanse og opplæring

I datamaterialet legges det vekt på opplæring av barn som benytter ASK sine kommunikasjonspartnere. Intervjuperson 1 beskriver at det er ikke er en selvfølge at personer rundt barn som benytter ASK forstår barnets måte å kommunisere på. Hun forteller at det derfor må arbeides for å at barnet skal få kommunikasjonspartnere, og jo flere barnet har jo bedre.

Hvis man benytter ASK så er det ingen selvfølge at folk rundt deg forstår din måte å kommunisere på. Så da må man jobbe litt for at de skal få flere kommunikasjonspartnere. Jo flere kommunikasjonspartnere barnet har jo bedre er det. Det holder ikke å ha spesialpedagogen på grupperommet tre timer i uka på en

måte. Da har du ikke, eller da får du ikke kommunisert. Da må man jobbe med at de rundt forstår, kan delta og snakke tilbake ikke minst (Intervjuperson 1).

Uttalelsen viser at det må jobbes med at personalet og andre barn forstår, kan delta og snakke tilbake. Ifølge intervjuperson 4 må det jobbes aktivt for å få til et godt kommunikasjonsmiljø, spesielt når det er snakk om ASK:

Man må jobbe aktivt for å få til et godt kommunikasjonsmiljø, og da spesielt med ASK. Da blir det jo litt annerledes i forhold til vanlig verbal kommunikasjon, fordi de må lære seg å bruke det og lære seg å kommunisere med ASK-bruker (Intervjuperson 4).

For å lære opp og videreutvikle personalet i skolen beskriver samtlige av de tre intervjupersonene at det benyttes møter og kurs. Når barn skal læres opp og videreutvikle sine ferdigheter viser mine funn at det ofte skjer i naturlige situasjoner og aktiviteter i skolehverdagen. Intervjuperson 2 har erfaringer med å benytte «ukas tegn» for alle elever, ha tegn til fag, samt benytte sanger med tegn.

Studiens funn viser muligheter ved informasjonsoverføring. En av intervjupersonen uttrykker sine tanker om informasjonsoverføring på følgende måte:

Det jeg tenker som er så bra med å få en god informasjon det er at du kan «være klar» når barnet begynner. Du kan legge til rette, slik at du er klar på en annen måte enn hvis du hadde begynt helt på nytt igjen når barnet kom. Noe av det ga oss muligheten til å ta tegn til talekurs på forhånd. Vi hadde hengt opp fullt av tegn i klasserommet, og alle medelevene hadde fått eget tegn. Vi hadde laget tegn til sanger, slik at når barnet kom så var vi forberedt. Det kunne vi ikke vært hvis vi ikke hadde fått god informasjon fra barnehagen (Intervjuperson 2).

Det legges i denne uttalelsen vekt på at informasjonsoverføring gjør det mulig for skolen å være forberedt ved skolestart. Forberedt i den grad at kompetanse har blitt opparbeidet blant personalet, og miljøet på skolen har blitt tilrettelagt. Intervjuperson 1 beskriver at informasjonsoverføring er viktig for barnet. Barnet slipper å begynne på nytt hvis personalet har opparbeidet seg kompetanse:

Informasjonsoverføring er viktig for barnet. Barnet slipper å begynne på nytt hvis de rundt har opparbeidet kompetanse. Det blir som å få en teip over munnen, hvis du bare skal prøve å kommunisere med folk som ikke forstår deg (Intervjuperson 1).

Intervjuperson 4 uttrykker seg også om informasjonsoverføring, og mener det gir muligheter for personalet som skal arbeide med barnet som benytter ASK:

Informasjonsoverføring er kjempe viktig. Det gir muligheter til det personalet som skal jobbe rundt ASK-brukeren. De kan få gjort en bedre jobb og føle seg tryggere i jobben sin (Intervjuperson 4).

Drøfting av funn om kommunikasjonspartnere- kompetanse og opplæring

Studiens funn viser at det legges vekt på opplæring av barn som benytter ASK sine kommunikasjonspartnere. Dette samsvarer med Rasmussen (2015, s. 257) som beskriver at tilrettelegging av kommunikasjonsmiljøet innebærer opplæring av kommunikasjonspartnere,

både voksne og barn. Intervjuperson 1 poengterer at det ikke er en selvfølge at personer rundt barn som benytter ASK forstår barnets måte å kommunisere på, og at det derfor må arbeides for at barnet skal få kommunikasjonspartnere. Intervjuperson 4 beskriver at det må jobbes aktivt for å få til et godt kommunikasjonsmiljø, spesielt når det er snakk om ASK. Kommunikasjonspartnere må lære seg å benytte ASK og lære seg å kommunisere med barn som benytter ASK. Det de to intervjupersonene løfter frem samsvarer med Kleppenes og Sande (2015, s. 49) som beskriver at kommunikasjon med barn som benytter ASK ikke er intuitiv, men at det må læres. Intervjuperson 4 forteller at det må arbeides med at personalet og barn rundt forstår, kan delta og snakke tilbake. Dette kan knyttes til *den sirkulære kommunikasjons-modellen* som Næss (2015, s. 18-20) beskriver å være en dialogisk modell. Når budskapet sendes frem og tilbake mellom kommunikasjonspartnere, legges et utgangspunkt for felles forståelse (Næss, 2015, s. 20). Fokuset er da ikke ensidig plassert på det å sende og motta et budskap. Dette gjør at kommunikasjon ikke blir sett i et snevert perspektiv, som i *den lineære kommunikasjons-modellen* (Lind et al., 2000, s. 71-74). En modell Næss (2015, s. 18) beskriver å være monologisk. Ved at kommunikasjonspartnere får opplæring, kan de og barnet som benytter ASK bytte på å være sender og mottaker av et budskap. Det som kan ha vært en lineær kommunikasjon kan da gå over til å bli sirkulær kommunikasjon. Da vil kommunikasjon oppfattes som et samspill mellom kommunikasjonspartnere som deler oppmerksomhet og tilpasser seg hverandre (Næss, 2015, s. 18-21). Ferdigheter og kompetanse hos kommunikasjonspartnere kan ses i sammenheng med Kent-Walsh og Mcnaughton (2005, s. 195) som beskriver at samspills suksess ikke bare avhenger av barnet som benytter ASK sine ferdigheter, men også kommunikasjonspartnerens ferdigheter. Slik det ovenfor kan forstås, vil et ensidig individperspektiv være utilstrekkelig for å legge til rette for et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø. En erkjennelse Tangen (2012, s. 18-20) beskriver har vokst fram i spesialpedagogikken. Studier viser at det også er andre faktorer enn elever som benytter ASK sin kommunikative begrensninger som har betydning for inkludering. Faktorer som holdninger, kunnskap og tilrettelegging (Kent-Walsh & Light, 2003; Soto et al., 2001).

Opplæring av kommunikasjonspartnere kan ses som en tilrettelegging som blir gjort i miljøet. Dette viser til et samfunnsperspektiv på barn som benytter ASK sin kommunikasjonsvanske (Tangen, 2012, s. 19). Mine funn viser at opplæring kan skje på ulike måter for personalet og barn rundt barn som benytter ASK. Slik Tetzchner og Martinsen, 2002, s. 318) påpeker er jevnaldrende også viktige elementer i barns kommunikasjonsmiljø. Jevnaldrende og barnet som benytter ASK må ha en felles kommunikasjonsform, for at de skal kunne bidra til et

inkluderende og støttende kommunikasjonsmiljø. Jevnaldrende må få nok opplæring til at de forstår barnet som benytter ASK sin kommunikasjonsform og selv kan kommunisere med den til en viss grad (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 318). Intervjuperson 1 forteller at jo flere kommunikasjonspartnere barnet har jo bedre. Dette kan forstås som viktig, da jevnaldrende som kjenner barnets kommunikasjonsform vil bidra til at barnet utvikler sin kommunikasjon (Kleppenes & Sande, 2015, s. 49).

Det intervjuperson 2 tenker er bra med å få en god informasjon samsvarer godt med det veilederen fra *Eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 20) beskriver. Skolen må få god informasjon om hvert barn før skolestart. Det vil gi grunnlag for at skolen på en bedre måte skal kunne legge til rette for individuelle tilpasninger allerede ved skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 20). At personalet trenger opplæring og kompetanse i barnet sin kommunikasjonsform og at miljøet på skole må tilrettelegges, slik intervjuperson 2 beskriver, kan forstås som særlige tiltak et barn som benytter ASK kan kreve. Det gjør planleggingen av skolestart mer omfattende, og er også en av grunnen til at det er viktig å involvere skolen i god tid før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2008b, s. 22). Dette underbygger tidsaspektet ved overgangen som ble beskrevet tidligere (jf. underkategori 4.2.1). Ifølge intervjuperson 1 er informasjonsoverføring viktig for barnet. Barnet slipper å begynne på nytt hvis personalet har opparbeidet seg kompetanse. Det nye personalet må altså i forkant av skolestart gjøre seg kjent med barnets kommunikasjonsform og hjelpemiddel (Frambu, 2015). Intervjuperson 4 forteller at informasjonsoverføring gir personalet som skal jobbe rundt barnet som benytter ASK muligheter til å få gjort en bedre jobb og føle seg tryggere i jobben sin. Dette kan belyses av Tetzchner og Martinsen (2002, s. 323) som hevder at et kompetent personale som opplever at de forstår og mestrer jobben sin, vil utgjøre det beste kommunikasjonsmiljøet for barn som benytter ASK. På bakgrunn av informasjonsoverføring, viser funn at personalet vil kunne få muligheten til å opparbeide seg kompetanse. Informasjonsoverføring vil dermed kunne muliggjøre tilrettelegging av et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart.

Som vært inne på tidligere viser mine funn at barn som benytter ASK får opplæring (jf. underkategori 4.3.1). Studien funn viser også at det legges vekt på opplæring og kompetanse hos kommunikasjonspartnere. Det tas med andre ord hensyn til både individ og miljø i tilretteleggingen. Dette viser at det kan være hensiktsmessig å ha et relasjonelt perspektiv på barnets kommunikasjonsvanske (Tangen, 2012, s. 20). At et barn som benytter ASK blir funksjonshemmet er ingen selvfølge, og det behøver ikke å resultere i begrensninger for

deltakelse i skolen. Funnene viser til tilrettelegging for kommunikasjon med ASK som vil kunne bidra til å minske gapet mellom barnets individuelle forutsetninger og skolens krav. Reduksjon av gapet krever tiltak for å styrke barnets individuelle forutsetninger og tiltak for å endre skolens krav (St. meld. nr. 40, 2002-2003, s. 8-9).

4.3.3 Tilgjengelighet av kommunikasjonshjelpemidler

Mine funn viser et fokus på tilgjengelighet av kommunikasjonshjelpemidler i tilretteleggingen. De tre intervjupersonen beskriver at tilgjengeligheten av hjelpemidler er god på skolene de arbeider på. Empirien viser at kommunikasjonshjelpemidler blir gjort tilgjengelige på ulike måter. Dette ved at hjelpemidlene står og ligger framme, at personalet er flinke til å ta med hjelpemidler, at det henges opp hjelpemidler på veggene og at det lages hjelpemidler som passer til ulike situasjoner som for eksempel ute. Intervjuperson 1 gir et eksempel på tilgjengelighet i utesituasjon:

Slik blir det også ute. At man kan ta med seg en tematavle, et kommunikasjonshäfte, eller at man lager ting som passer for akkurat den situasjonen hvis maskinen ikke kan være med. Gjøre det tilgjengelig. Da blir de også inkludert, hvis de kan delta (Intervjuperson 1).

Intervjupersonen 1 viser til at kommunikasjonshjelpemidler må tilpasses, slik at tilgangen ikke skal være situasjonsavhengig. Kommunikasjonshjelpemidlene må gjøres tilgjengelige, da barna blir inkludert hvis de kan delta. Intervjuperson 1 forteller at det spares mye frustrasjon hos barn hvis de får lov til å kommunisere hva det er, hva de tenker på eller hva de har lyst til. Studiens funn viser at kommunikasjonspartnere også skal kunne ha tilgang på hjelpemidlene:

Også har vi også hengt opp masse tegn rundt omkring i klasserommet eller basen, i gangen og over alt, slik at det skal være tilgjengelig og synlig. Min erfaring er at jo enklere det er å ha tilgang på det, jo mer blir det brukt (Intervjuperson 2).

Altså, jeg kaller det snakkeboken jeg nå. Den må alltid stå fremme på pulten, åpen. Da kan andre elever også komme å snakke og bruke den (Intervjuperson 4).

Det er viktig at det alltid er tilgjengelig. At det henger ting på veggene. Vi har jo hengt opp litt i gymsalen for eksempel. Der henger det en plansje med ting man gjør i gymsalen, slik at man kan peke-prate seg igjennom hva man har lyst til å gjøre (Intervjuperson 1).

Uttalelsene viser at tilgjengelige hjelpemidler vil gi muligheten for å ta ASK i bruk. Å ha tilgang øker ifølge intervjuperson 2 bruken.

Drøfting av funn om tilgjengelighet av kommunikasjonshjelpemidler

Studios funn viser et fokus på tilgjengelighet av kommunikasjonsmidler. Dette samsvarer med Næss (2015, s. 34) som beskriver at tilgjengelige kommunikasjonshjelpemidler er et eksempel på strukturelle forhold i skole som er av betydning for å lykkes med tilretteleggingen for kommunikasjon og et kommunikasjonsmiljø. Kommunikasjonshjelpemidler må ifølge

Tetzchner og Martinsen (2002, s. 35) være tilgjengelig i flest mulige situasjoner. Det kan ses i samsvar med uttalelsen til intervjuperson 1 som viser at hjelpemidlene må tilpasses, slik at tilgangen ikke skal være situasjonsavhengig. Intervjuperson 1 uttaler seg også om at hjelpemidlene må gjøres tilgjengelige, da barna blir inkludert hvis de kan delta. Mine funn på dette området kan ses i lys av Østvik (2008, s. 20) som beskriver at hjelpemidler som støtter funksjonell kommunikasjon hos barn alltid må være tilgjengelige. Tilgjengelige kommunikasjonshjelpemidler kan gi barn som benytter ASK muligheten til å uttrykke seg til enhver tid og til de kommunikasjonspartnerne barnet ønsker å kommunisere med, noe som Rasmussen (2015, s. 250) beskriver som ønskelig.

De tre intervjupersonene beskriver at tilgjengeligheten av kommunikasjonshjelpemidler er god på skolene de arbeider på. Dette kan ses som positivt ut fra Tetzchner og Martinsen (2002, s. 54) sin målsetting om at barn skal ha tilgang på stor del av sitt ordforråd som mulig til enhver tid. Intervjuperson 1 har erfaringer med at det sparer mye frustrasjon hvis barnet får lov til å kommunisere hva det er, hva de tenker på eller hva de har lyst til. Dette kan ses i sammenheng med Næss (2015, s. 257) som beskriver at å kunne kommunisere funksjonelt muliggjør formidling av behov og ønsker, og ta initiativ og påvirke. Det muliggjør også det å oppfatte det andre formidler, samt fungere i et kommunikasjonsmiljø. Et slikt kommunikasjonsmiljø vil kunne forebygge misforståelser, personlig frustrasjon eller følelsen av å mislykkes i kommunikasjonen (Næss, 2015, s. 21). At kommunikasjon er avgjørende for blant annet forebygging av frustrasjon er også noe Rasmussen (2015, s. 257) beskriver. Fokus på tilgjengelighet av kommunikasjonshjelpemidler kan ses som nødvendig. Hvis barnet ikke lykkes i kommunikasjonen blir løsningen ofte å innta en passiv kommunikativ stil (Brænde & Halvorsen, 2003, s. 248). En del barn som over tid opplever å ikke bli forstått, vil etter hvert ta få initiativ til kommunikasjon (Hysing, 2010, s. 112). For noen barn som har opplevd gjentatte nederlag, kan mangel på innsats forklares ut fra teori om «lært hjelpeløshet». Barna har da ingen forventninger om å lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 166).

Empirien viser at kommunikasjonshjelpemidler blir gjort tilgjengelige på ulike måter, noe som kan tyde på at det ikke finnes en standard måte å gjøre det på. Ulike måter å gjøre hjelpemidlene tilgjengelig på, vil kunne ha sammenheng med at barna som tar det i bruk er ulike individer med ulike behov. Det at hjelpemidler blir gjort tilgjengelige kan bidra til å oppnå hensikten med hjelpemidlene, nemlig å gi barnet mulighet til å kommunisere bedre, og kanskje mer og med flere (Brænde & Halvorsen, 2003, s. 248). Studiens funn viser at kommunikasjonshjelpemidlene gjøres tilgjengelige for barn som benytter ASK, men også for andre

kommunikasjonspartnere. Dette er i tråd med Rasmussen (2015, s. 250) som skriver at for å tilrettelegge må symbolene og/eller de andre kommunikasjonshjelpemidlene være lett tilgjengelig for både barnet som benytter ASK og de voksne. Særdeles viktig er det også at de er tilgjengelige for de andre barna, så de kan være gode språkmodeller. Mine funn viser at tilgjengelige hjelpemidler vil gi muligheten for å ta ASK i bruk. Tilgang øker ifølge intervju-person 2 bruken. Det å ta i bruk ASK og det å være språkmodeller er noe som det ses nærere på i neste underkategori (jf. underkategori 4.3.3).

Slik det er mulig å forstå datamaterialet er det av stor betydning at kommunikasjonshjelpemidler er tilgjengelige både for barnet som benytter ASK og for kommunikasjonspartnere rundt. Hjelpemidler som ikke er tilgjengelige vil kunne resultere i mindre eller ingen mulighet til å kommunisere funksjonelt. Det vil igjen kunne forhindre deltakelse og gjøre at barnet vil kunne innta en passiv kommunikativ stil. Kommunikasjonspartnere vil også kunne miste muligheten til å kommunisere på en forståelig måte til barnet som benytter ASK. Tilgjengelighet av kommunikasjonshjelpemidler er en tilrettelegging eller et tiltak for kommunikasjon med ASK, som også vil kunne minske gapet mellom barnets individuelle forutsetninger og skolens krav (St. meld. nr. 40, 2002-2003, s. 9).

4.3.4 Kommunikasjonspartnerens rolle

Datamaterialet viser at kommunikasjonspartnerens rolle er gjeldende for å legge til rette for et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart. I studiens funn kommer det frem hvordan den pedagogiske støtte som kommunikasjonspartner kan foregå. Når intervju-person 2 skal fortelle om hvordan hennes spesialpedagogiske støtte som kommunikasjonspartner foregår, fokuserer hun på at barnet selv skal være den som kommuniserer:

Min rolle er selvfølgelig er alltid å være ved siden av eleven. Hjelp til i kommunikasjon med andre. Det er også kjempe viktig. Så være en støtte for eleven i kommunikasjonen, kreve at eleven bruker språket, oppmuntre til å fortelle og oppmuntre til å kommunisere. Slik at vi ikke gjør eleven noen bjørnetjeneste. At elevene bare sier ja og nei og at vi overtolker. Det er skummelt (Intervjuperson 2).

Ifølge intervju-person 4 er det viktig og alltid være med å støtte. Hun mener at man må ta alle initiativ barnet som benytter ASK initierer, da det gir mulighet til å forbedre språkmiljøet og kommunikasjon med jevnaldrende. Barn som benytter ASK må hjelpes til å bli inkludert.

Man må på en måte ta alle initiativ man ser og alle mulighetene man ser må man utnytte. Alt ASK-brukeren initierer er jo en mulighet til å forbedre språkmiljøet og forbedre kommunikasjon med jevnaldrende. Så man må ta alle initiativ på alvor og hjelpe ASK-brukeren med å bli inkludert (Intervjuperson 4).

Intervjuperson 4 er samtidig opptatt av at barn som benytter ASK og jevnaldrende i skolen må lære å snakke direkte med hverandre, og at det er viktig å ha tro på at barna klarer det.

Intervjuperson 1 legger vekt på at det er viktig å se an hva barnet mestrer. Hun forteller også om hva hun ser på som sin oppgave:

Det er min oppgave å dra de inn i samtalen, i en gruppe hvis de ikke klarer det selv. Å sørge for at de andre også snakker med barnet, både barn og voksne (Intervjuperson 1).

Uttalelsen viser at for å støtte barn som benytter ASK blir oppgaven å hjelpe barnet inn i samtalen, samt sørge for at andre barn og personell snakker med barnet som benytter ASK.

Ifølge studiens funn må ASK tas i bruk av barn som benytter ASK sine kommunikasjonspartnere. Intervjuperson 1 uttrykker dette på følgende måte:

At vi alle tar det i bruk. Vi modellerer, så kan barna fortsette. Og det at du må gi de tiden til å snakke eller kommunisere, og øve inn at de andre barna også tar seg tid til å høre på (Intervjuperson 1).

Intervjuperson 2 har også tanker rundt det å ta i bruk ASK:

Elevene er så utrolig mottakelige, tar ting så fort og bruker det. Så det og på en måte gå foran med et godt eksempel, vise at det er gøy og at de kan klare det. Vi voksne må selvfølgelig også ta det i bruk. Det hjelper ikke å si at barna skal bruke tegn, men vi må gjøre det selv vi også. Fokuserer på at vi ikke må være redde for å gjøre feil. Det er bedre å gjøre noe enn å stå med hendene i lommen (Intervjuperson 2).

Uttalelsen viser at barn er mottakelige, lærer fort og de benytter ASK. Samtidig må voksne gå fram som et godt eksempel og benytte ASK selv, og ikke være redde for å gjøre feil. Intervjuperson 4 fremhever at hun som spesialpedagog selv må vise og bruke ASK, slik at barn og andre voksne ser det. Da vil også de rundt se at de kan bruke det. Intervjuperson 4 forteller at barn og personell som tar i bruk ASK blir språkmodeller for de barna som benytter ASK. Hun har noen tanker rundt det med bruk av språkmodeller ved skolestart:

I den overgangen jeg jobbet i så var det ikke nærskolen. Ingen av de andre kjente barna i barnehagen var med over i skolen, men hvis de er med så er det jo kjempe viktig å bruke de elevene som språkmodeller i miljøet. Selv må man jo også være en god språkmodell og lære alle andre å bruke ASK også (Intervjuperson 4).

Mine funn viser at kommunikasjonspartnere bør ha ulike ferdigheter. En av intervjupersonene uttrykker seg om dette på følgende måte:

Kommunikasjonspartnere må i hvert fall kunne lytte, ta seg tiden til å prate, gjøre en innsats for å forstå, og for å snakke tilbake på det samme språket slik at barnet forstår også (Intervjuperson 1)

Flere ting som blir nevnt er å tørre og ta initiativ, noe intervjuperson 2 vektlegger. Intervjuperson 4 mener en kommunikasjonspartner bør være tålmodig og ikke avbryte, men også være ærlige å si at «nå skjønnte jeg ikke hva du mente».

Drøfting av funn om kommunikasjonspartnerens rolle

Ifølge Hysing (2010, s. 107) trenger barn som benytter ASK opplæring, men også støtte for å kunne ta i bruk aktuelle kommunikasjonsløsninger. Samtlige intervjupersoner beskriver hvordan deres støtte som kommunikasjonspartner foregår. Ved at pedagoger opptrer som

dyktige kommunikasjonspartnere beskriver Slåtta (2010, s. 89) at barnet kan hjelpes, støttes og inspireres til å delta på sin egen måte. Intervjuperson 1 påpeker at hun må hjelpe barn som benytter ASK inn i samtalen, hvis de ikke greier det selv. Intervjuperson 2 beskriver at hennes rolle som kommunikasjonspartner er å hjelpe til i kommunikasjonen med andre, og at det er viktig. Dette kan ses i lys av Østvik og Almås (2010, s. 19) som beskriver at for barn som benytter ASK er kommunikasjonspartnerne deres viktigste ressurser for å utvikle kommunikasjonen ut fra sine egne forutsetninger. Intervjuperson 2 fokuserer på at barnet selv skal være den som kommuniserer. Det kan forstås som betydningsfullt, da kommunikasjon læres gjennom å kommunisere med andre (Klæppen & Sande, 2015, s. 57). Intervjuperson 1 forteller at det er viktig å se an hva barnet mestrer. En slik uttalelse kan knyttes til Slåtta (2010, s. 89) som beskriver at mange barn har et stort potensial for økt deltakelse dersom pedagogene har et blikk for hvordan det de allerede mestrer kan få en større og mer verdsatt plass i ulike aktiviteter.

Karlsen et al. (2015, s. 188-189) beskriver at i kommunikasjon med barn som benytter ASK har kommunikasjonspartneren en særdeles viktig rolle i å komme i gang med kommunikasjonen. Det handler om å selv ta initiativ, og om å ha evne til å se de kommunikative initiativene barnet som benytter ASK tar. At kommunikasjonspartnere må ta alle initiativ barn som benytter ASK initierer, er noe intervjuperson 4 er opptatt av. Hun mener dette gir mulighet til å forbedre språkmiljøet og kommunikasjon med jevnaldrende. Dette kan ses i sammenheng med Horgen (2006, s. 48) som uttaler seg om at kommunikasjonspartnere sin oppgave er å være fullt og helt til stede i de handlingene man sammen går inn i. Intervjuperson 4 er opptatt av at barn som benytter ASK og jevnaldrende i skolen må lære å snakke direkte med hverandre, og at det er viktig å ha tro på at barna klarer det. Det intervjuperson 4 beskriver kan knyttes til Østvik og Almås (2010, s. 20) som påpeker at holdninger speiler hvilke forventninger vi har til barnet som benytter ASK sin kommunikasjon. De mener at for å fremme et godt kommunikasjonsmiljø er holdninger et viktig redskap. Positive holdninger muliggjør og understøtter vår vilje og evne til å skape et god kommunikasjonsmiljø (Østvik & Almås, 2010, s. 20). Mine funn viser hvordan den pedagogiske støtte som kommunikasjonspartner kan foregår. Her kan det være hensiktsmessig å trekke inn Bruner (1986) sin teori om «scaffolding». For å støtte barnet bygger spesialpedagogen et «stillas», som gradvis fjernes etter hvert som barnet mestrer. Spesialpedagogen kan minske sin støtte som kommunikasjonspartner etter hvert som barnet mestrer kommunikasjonssituasjoner på egen hånd. Det kan forstås som viktig for at støtten spesialpedagogen gir skal kunne fremme og ikke hindre barnets kommunikasjonutvikling.

Funnene viser at ASK må tas i bruk av kommunikasjonspartnere. Det legges vekt på at personalet må ta i bruk ASK, for at også andre barn skal ta det i bruk. Dette kan ses i samsvar med Rasmussen (2015, s. 255) som skriver at voksne og andre barn må bruke kommunikasjonsformen barnet skal lære seg. Hun beskriver også at de voksne bør oppfordre jevnaldrende til å bruke ASK i alle situasjoner (Rasmussen, 2015, s. 255). Intervjuperson 2 har erfaring med at barn er mottakelige, lærer fort og at de benytter ASK. Samtidig må voksne gå fram som et godt eksempel og benytte ASK selv. Dette kan ses i sammenheng med Skogdal (2015, s. 219-220) som beskriver at pedagoger har hovedansvaret for at mulighetene for deltakelse i skolen blir tatt i bruk. Samtidig beskriver hun at andre som kan aktivere mulighetene blant annet er jevnaldrende (Skogdal, 2015, s. 219-220). Intervjuperson 2 beskriver at man ikke må være redde for å gjøre feil. Ifølge Karlsen et al. (2015, s. 189) kan noen kommunikasjonspartnere vegre seg mot å ta initiativ til å kommunisere med barn som benytter ASK av frykt for selv å mislykkes. Intervjuperson 2 mener det er bedre å gjøre noe enn å stå med hendene i lommen. At det er bedre å gjøre noe kan forstås som viktig da det ikke kan forventes at barn som ikke har talespråk, lærer seg å kommunisere med symbolene og/eller de andre kommunikasjons-hjelpemidlene hvis de ikke har gode modeller (Rasmussen, 2015, s. 255). ASK gir muligheter for kommunikasjon og samhandling, men det forutsetter at hjelpemidlene blir tatt i bruk for at man skal kunne ha nytte av dem (Skogdal, 2015, s. 219).

Intervjuperson 1 forklarer at barn som benytter ASK må gis tid til å kommunisere, og det må øves inn at jevnaldrende tar seg tid til å høre. Tid er noe Næss (2015, s. 21) hevder et godt kommunikasjonsmiljø blant annet preges av. Et godt kommunikasjonsmiljø betinger ifølge Tetzchner og Martinsen (2002, s. 311) at en del voksne og barn tar i bruk den alternative kommunikasjonsformen og fungerer som språkmodeller. Intervjuperson 4 beskriver at personalet, men også barn kan fungere som språkmodeller ved at de benytter ASK. Intervjuperson 4 mener også at det er viktig å bruke barn som kjenner barnet som benytter ASK som språkmodeller hvis det er mulig ved skolestart. Hun viser et fokus på barn, noe Østvik (2008, s. 20) hevder kan være en underkjent gruppe språkmodeller som det bør rettes mere fokus på. Næss og Karlsen (2015, s. 6) hevder at det er spesielt viktig for barn som har kommunikasjonsvansker å ha jevnaldrende språkmodeller, og dette krever at det gis mulighet til å delta i lek og samspill med andre barn. Mine funn viser også at kommunikasjonspartnere bør ha ulike ferdigheter. Mange av de ferdighetene intervjupersonene fremhever stemmer overens med det Næss (2015, s. 32) beskriver om en god kommunikasjonspartner.

5 Oppsummering og avslutning

I dette kapittelet vil jeg først oppsummere studien og presentere funn ut fra problemstilling og forskningsspørsmål. Videre gi en avsluttende kommentar, før jeg til slutt tar for meg veien videre for forskningen.

Formålet med denne studien var å gi innblikk i fire spesialpedagoger sine erfaringer med overgangen fra barnehage til skole, for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon. Utgangspunktet for studien var problemstillingen:

Hvilke erfaringer har fire spesialpedagoger med overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon?

For å avgrense og belyse problemstillingen nærmere ble det i tillegg utarbeidet to forskningsspørsmål.

- Hvordan kan barnets kommunikasjonspartnerne overføre informasjon ved overgangen mellom barnehagen og skolen?
- Hvordan legges det til rette for et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart?

For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene intervjuet jeg en spesialpedagog fra barnehage og tre spesialpedagoger fra skolen. Utvalg var nokså lite, men det ga meg mulighet til å gå i dybden på feltet.

Datamaterialet viser at intervjupersonene har en bred kompetanse om ASK, og erfaringer med barn både i *uttrykksmiddelgruppen*, *støttespråkgruppen* og *språkalternativgruppen* (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66-69). ASK er et stort felt, og barn som benytter ASK er ulike. I studiens funn kommer det frem at introduksjon av ASK begynner tidlig i barnehagen ved å prøve ut flere modaliteter (Intervjuperson 3). Dette funnet viser at det ikke anses som hensiktsmessig å «vente og se» før en starter med ASK i barnehagen. I barnehagen må personalet tørre å begynne og prøve ut flere modaliteter før det tas en faglig avgjørelse for barnet. Dette selv om retten til å benytte ASK bare er lovfestet i skolen. Disse funnene mener jeg vil være et viktig «bakteppe» for en mer helhetlig forståelse av overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK.

Hvordan kan barnets kommunikasjonspartnerne overføre informasjon ved overgangen mellom barnehagen og skolen?

Studiens funn på dette området bygger på data fra alle de fire intervjupersonene. Empirien viser at tidsaspektet vektlegges ved overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK, både med tanke på informasjonsoverføring og samarbeid. Datamaterialet viser at det vil kunne være hensiktsmessig å starte tidlig og sette av nok tid til samarbeid i overgangen for barn som benytter ASK.

Mine funn kan sammenliknes med flere av de i alt fem veiledende prinsippene Pianta og Kraft-Sayre (2003, s. 9-13) beskriver for å legge til rette for en god overgang. Empirien viser at det kan benyttes skriftlig informasjonsoverføring og møter for å overføre informasjon ved overgangen mellom barnehage og skole. Det kan det være nyttig å gjøre tilpasninger av skriftlig informasjon og møter. Dette kan ses i samsvar med Pianta og Kraft-Sayre (2003, s. 13) sitt fjerde veiledende prinsipp som går ut på å *skreddersy praksis til individuelle behov*. Ifølge studiens funn skal foreldre delta på møter som blir holdt, noe som kan knyttes til det tredje prinsippet om *fokus på ressurser hos familien* (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 11). Det kommer også fram i datamaterialet at en kommune har vedtatt en rutinebeskrivelse for overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK. Et arbeid som kan ses i sammenheng med Pianta og Kraft-Sayre, 2003 (s. 13) sitt femte prinsipp, der fokuset er å *utvikle samarbeidsrelasjoner*.

Datamaterialet viser at det også kan benyttes mer praksisrelatert informasjonsoverføring, herav besøksvirksomhet, at personell følger barnet ved overgangen fra barnehage til skolen og bruk av kommunikasjonspass. Slik det er mulig å forstå funnene vil besøksvirksomhet kunne tjene både personell og det enkelte barnet. Personell vil kunne få informasjon om og bli kjent med barnet samt erfare praksis. Barnet vil kunne bli kjent i miljøet, kjent med personell og få muligheten til å kunne føle seg trygg ved skolestart. At personell følger barnet ved overgangen fra barnehage til skolen kan ses i sammenheng med det andre veiledende prinsippet som går ut på å *arbeide for kontinuitet fra barnehage til skole* (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 10-11). Mine funn om kommunikasjonspass tyder på at en slik informasjonskilde kan være nyttig i overgangen, men samtidig også i nye møter i skolehverdagen for å oppnå bedre samhandling med ukjente personer. Ut fra datamaterialet kan det altså forstås som at ulike måter å overføre informasjon på vil kunne gi forskjellige gevinst blant annet for barnet som benytter ASK, foreldre og skolen.

Hvordan legges det til rette for et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart?

For å legge til rette for et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart er det sammenfallende funn i hva som vektlegges. Funnene bygger her på data fra de tre intervjupersonene som arbeider i skolen. Empirien viser at barn som benytter ASK skal ha tilgang på kommunikasjonspartnere. Begrepet kommunikasjonspartnere rommer både spesialpedagogen, annet personell i skolen og andre barn. I studiens funn kommer det frem at barn som benytter ASK får opplæring i egen kommunikasjonsform. Det kommer samtidig frem at det legges vekt på opplæring og kompetanse hos barn som benytter ASK sine kommunikasjonspartnere. Ifølge Kent-Walsh og Mcnaughton (2005, s. 195) er det slik at i samspill som involverer barn som benytter ASK, avhenger samspillet suksess ikke bare av barnets ferdigheter, men også kommunikasjonspartnerens ferdigheter (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005, s. 195). Studiens funn viser at det er muligheter ved informasjons-overføring. På bakgrunn av informasjonsoverføring vil personalet kunne få muligheten til å opparbeide seg kompetanse.

Et annet funn er tilgjengelighet av kommunikasjonshjelpemidler. Hjelpemidler skal være tilgjengelige for barnet som benytter ASK. Dette kan bidra til å oppnå hensikten med hjelpemidlene, nemlig å gi barnet mulighet til å kommunisere bedre, og kanskje mer og med flere (Brænde & Halvorsen, 2003, s. 248). Det kommer også frem at kommunikasjonshjelpemidler skal være tilgjengelige for kommunikasjonspartnere. Hjelpemidler blir gjort tilgjengelige på ulike måter. Dette ved at de står og ligger framme, at personalet er flinke til å ta med hjelpemidler, at det henges opp hjelpemidler på veggene og at det lages hjelpemidler som passer til ulike situasjoner. Ifølge Karlsen et al. (2015, s. 187) har kommunikasjonspartnere en viktig rolle i forhold til hvorvidt barn som benytter ASK lykkes i kommunikasjonen. Mine funn viser også et fokus på kommunikasjonspartnerens rolle, en rolle som handler om å gi støtte og det å ta i bruk ASK.

Tilretteleggingen kan forgå på ulike måter ut fra hvilket perspektiv som benyttes. Mine funn viser at det tas hensyn til både individ og miljø, noe som kan tyde på at det vil være hensiktsmessig å ha et relasjonelt perspektiv på barnets kommunikasjonsvanske (Tangen, 2012, s. 20). Studiens funn viser til tilrettelegging for kommunikasjon med ASK som vil kunne bidra til å minske gapet mellom barnets individuelle forutsetninger og skolens krav. Reduksjon av gapet krever tiltak for å styrke barnets individuelle forutsetninger og tiltak for å endre skolens krav (St. meld. nr. 40, 2002-2003, s. 8-9).

5.1 En avsluttende kommentar

Essensen av funnene kan tyde på at nytteverdien av informasjonsoverføring ved overgangen mellom barnehage og skole er stor for barn som benytter ASK. Ut fra datamaterialet kan det forstås som viktig å arbeide med kontinuitet fra barnehage til skole. Dette vil også kunne muliggjøre tilrettelegging av et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø ved skolestart. Jeg har i denne studien formidlet fire spesialpedagogers erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon. Det må tas høyde for at det er en kvalitativ studie, og at det slik Tjora (2017, s. 238) fremhever er behov for å tenke generalisering på en annen måte (jf. konseptuell generalisering kapittel 3.7.4). Jeg håper at studenter og fagpersoner som ønsker å få mer innsikt i temaet «overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon» kan dra nytte av de funn og refleksjoner som er gjort i denne studien.

5.2 Veien videre

Denne studiens tema om overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon, er et viktig tema det bør forskes mer på. Dette på bakgrunn av at en overgang mellom ulike miljø og læringsarenaer som barnehage og skole kan være utfordrende for barn som benytter ASK, men også fulle av muligheter (Scheving & Egeberg, 2015, s. 4). En oppfattelse jeg sitter igjen med er at det finnes forholdsvis lite forskning rundt akkurat denne tematikken. Dersom denne studien skulle følges opp videre, kunne det vært aktuelt å intervju flere spesialpedagoger fra barnehage. I en annen og eventuelt større studie kunne det vært interessant å gjennomført en casestudie som tar for seg overgangen fra barnehage til skole for et barn som benytter ASK. Enten ved å følge eller se tilbake på en overgangsprosess. Her kunne intervju og/eller observasjon blitt benyttet som datainnsamlingsmetode. Det kunne også vært relevant å sett temaet fra et annet perspektiv, blant annet et foreldreperspektiv. Da hadde det vært mulig å få foreldrenes synspunkter og erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK.

Litteraturliste

- Arnesen, A. L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aukland, S. (2010). Overgangen barnehage-skole. I Ø. Kvello (Red.) *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehage* (s. 298-325). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barnehageloven. (2005) *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra LOV- 2005-06-17-64: <http://www.lovdatab.no/all/tl-20050617-064-001.html>
- Beuckelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children & Adults with Complex Communication Needs* (4.utg.). Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing Co.
- Blackstone, S. W., & Berg, M. H. (2003). *Social Networks. A communication Inventory for Individuals with Complex Communication Needs and their Communication Partners-Manual*. Monterey: Augmentative Communication, Inc.
- Branson, D., & Demchak, M. (2009). The use of augmentative and alternative communication methods with infants and toddlers with disabilities: A research review. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(4), 274-286. doi: 10.3109/07434610903384529
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. I W. Damon, & R. M. Lerner (Red.) *Handbook of child psychology: Vol 1: Theoretical models of human development* (5.utg., s. 993- 1028). New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Mass: Harvard University Press.
- Brænde, E., & Halvorsen, A.K. (2003). *Fra vilje til uttrykk. Metodikk for utprøving av betjeningsutstyr for barn med omfattende motoriske vansker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches* (3.utg). London: Sage Publications, Inc.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. E., & Halkier, L. (2012). *Utviklingsstøtte til barn i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Frambu (2015). *Overganger i opplæringen*. Hentet fra: www.frambu.no/WebFolder5.aspx?NodeId=85F28DB0-5FCD-4CD2-9B05-B598713950C4

- Frønes, I. (2006). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected essays*. New York: Basic Books.
- Glennen, S. L. (1997). Introduction to Augmentative and Alternative Communication. I S. L. Glennen, & D. C. DeCoste (Red.) *Handbook of Augmentative and Alternative Communication* (s. 3-19). San Diego, California: Singular Publishing Group, Inc.
- Granlund, M., & Olsson, C. (1988). *Komminisera Mera. Ett Kursmaterial. Teoribok*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Hildebrand, K. B. (2014). *Førskolebarn med ASD*. Oslo: Autismeforeningen i Norge.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal, & K. Tveit (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg., s. 179-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 7, 1-24. doi: <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hysing, J. (2010). «Ja, vi kan!» Viktige faktorer ved tilrettelegging for alternativ og supplerende kommunikasjon med barn. I E. Hjelmervik, G. Hartveit, & W. Olsen (Red.) *Utfordringer og undringer. En samling av spesialpedagogiske artikler fra Statped Vest* (Skriftserie nr. 98. utg.). (s. 107-118). Bergen: Statped Vest.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Cappelen damm
- Jensen, P., & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Karlsen, A. V., Midtlin, H. S., Taxt, T. & Næss K. A. B. (2015). Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier. I K.-A. B. Næss, & A. V. Karlsen (Red.) *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 47-72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kent-Walsh, J. E. K. & Linght, J. C. (2003). General Education Teachers' Experiences with Inclusion of Students who use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 104–124. doi: 10.1018/0734461031000112043

- Kent- Walsh, J., & Mcnaughton, M. (2005). Communication Partner Instruction in AAC: Present Practices and Future Directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(3), 195-204. doi: 10.1080/07434610400006646
- Kleppenenes, A. M., & Sande, A. (2015). Lovverk og ASK. I K.-A. B. Næss, & A. V. Karlsen (Red.) *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 47-72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal, & K. Tveit (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg., s. 9-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008a). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008b). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fra-eldst-til-yngst-samarbeid-og-sammenh/id517292/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication system. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137-144. doi: 10.1080/07434618912331275126
- Lind, M. (2005). Språk som handling og tekst. I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. G. Sveen (Red.) *Språk - en grunnbok* (s. 39-63). Oslo: Universitetsforlaget
- Lind, M., Moen, I., Uri, H. & Bjerkan, K. M. (2000). Lingvistikk og språkpatologi. I M. Lind, H. Uri, I. Moen, & K. Bjerkan (Red.) *Ord som ikke vil. Innføring i språkpatologi* (s. 13-95). Oslo: Novus Forlag.
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngseth, E. J., & Andresen, G. H. (2017). Språkstimulering med alternativ og supplerende kommunikasjon i tidlig alder for barn med nedsatt funksjonsevne. I E. J., & B. Mørland (Red.) *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 92-112). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 21 (2016-2017) (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

- Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R.W. (2006). The Impact of Augmentative and Alternative Communication Intervention on the Speech Production of Individuals with Developmental Disabilities: A Research Review. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 248-264.
- Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen, & R. Karlsdóttir (Red.) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-15). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mørk, T. (2017). *StatpedMagasinet*. Hentet fra:
<http://www.statped.no/statpedmagasinet/2-2017/>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, K.-A. B. (2012). *Language and reading development in children with Down syndrome* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Næss, K.-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss, & A. V. Karlsen (Red.) *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Næss, K.-A. B., & Karlsen, A.V. (2015). Forord. I K.-A. B. Næss, & A. V. Karlsen (Red.) *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 5-9). Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra LOV-1998-07-17-61:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your Guide to Connecting Children, Families and Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools. Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rasmussen (2015). ASK-brukeren som en interessant person og kommunikasjonspartner: et foreldreperspektiv. I K.-A. B. Næss, & A. V. Karlsen (Red.) *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 239-260). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Romski, M. A., & Sevick, R. A. (2005). Augmentative communication and early intervention. Myths and realities. *Infants & Young Children*, 18(3), 174-185.
- Scheving, F., & Egeberg, E. (2015). Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov. *Spesialpedagogikk*, 04, 4-14.
- Skaalvik E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogdal, S. (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I K.-A. B. Næss, & A. V. Karlsen (Red.) *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 217-238). Bergen: Fagbokforlaget.
- Slåtta, K. (2010). Deltakelse. I T. Horgen, K. Slåtta, & A. Gjermestad (Red.) *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (s. 75-90). Oslo: Universitetsforlaget.
- Soto, G., Müller, E., Hunt, P. & Goetz, L. (2001). Critical issues in the inclusion of students who use augmentative and alternative communication: an educational team perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, 17(2), 62-72.
- Statped (2018). *Om statped*. Hentet fra: <http://www.statped.no/om-statped/>
- Statped midt. (2018). *Forekomst. Hvor mange mennesker kan ha behov for ASK?* Hentet fra: <http://ask-loftet.no/>
- St. meld. nr. 30 (2003-2003) (2004). *Kultur for læring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- St. meld. nr. 40 (2002-2003) (2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/>
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk* (s. 17-30). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Tetzchner, S. von, & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thunberg, G. (2015). Kommunikasjonshjelpemiddel. I K.-A. B. Næss, & A. V. Karlsen (Red.) *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 119-158). Bergen: Fagbokforlaget.

- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Organisering av opplæring for elever med ASK*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ASK/Opplaring-ASK/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017) *Rammeplan for barnehagen innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Østvik, J. (2008). Språkmiljø – tanker om prinsipielle og praktiske sider. *Dialog* 2, 18-22. ISAAC Norge.
- Østvik, J. & Almås, H. (2010). *Trenger vi å snakke for å lære på skolen? Eksempler på pedagogisk praksis for elever uten funksjonelt talespråk i en inkluderende skole for alle*. Levanger: Trøndelag kompetansesenter.

Vedlegg 1- Tilbakemelding fra NSD

Hans Petter Ulleberg

7491 TRONDHEIM



Vår dato: 24.01.2018

Vår ref: 57858 / 4 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 18.12.2017 for prosjektet:

| | |
|----------------------|---|
| 57858 | Overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter Alternativ Supplerende Kommunikasjon |
| Behandlingsansvarlig | NTNU, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Hans Petter Ulleberg |
| Student | Lene Lervik Mjøsund |

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

i

Ved prosjektslutt 15.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekornrud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornrud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / pernille.grondal@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lene Lervik Mjøsund, lenelm@stud.ntnu.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57858

REKRUTTERING OG UTVALG

Utvalget består av tre pedagoger. Ifølge meldeskjema skal du rekruttere lærerne direkte. Personvernombudet anbefaler at ønsket om å rekruttere til forskningsprosjekt formidles via informantenes arbeidsplass, for å sikre hensynet til reell frivillighet.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget gis skriftlig informasjon og skal samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

OM BEHANDLING AV TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

I meldeskjema har du krysset av for innsamling og registrering av enkelte opplysninger om tredjepersoner, men oppgitt at du er usikker på om du egentlig skal innhente slike opplysninger. Det at lærere diskuterer erfaringer med arbeid med elever generelt, er etter Personvernombudets mening ikke behandling av personopplysninger om tredjeperson. Vi har derfor endret meldeskjemaet ditt i tråd med dette.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med NTNU sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PUBLISERING AV PERSONOPPLYSNINGER

Du har opplyst i meldeskjema at personopplysninger publiseres. I informasjonsskrivet har du imidlertid opplyst om at lærerne vil være anonyme i publikasjonen. Vi forutsetter derfor at du ikke vil publisere verken direkte eller indirekte personopplysninger, og at du vil anonymisere datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i publikasjonen. Vi endrer meldeskjemaet ditt til å oppgi at du skal publisere anonymt. Se nedenfor hva anonymisering innebærer.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektlutt er oppgitt til 15.06.2018. Det fremgår av informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektlutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder: <https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/a>

Vedlegg 2- Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til deltakelse i prosjektet

Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til deltakelse i prosjektet: **Overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter Alternativ og Supplerende Kommunikasjon**

Bakgrunn og formål

Jeg, Lene Lervik Mjøsund studerer master i spesialpedagogikk ved institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL), ved NTNU Dragvoll. Min masteroppgave skal handle om overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK).

Problemstilling i denne masteroppgaven er

- «Hvilke erfaringer har fire pedagoger med å legge til rette for inkludering og deltakelse i overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter Alternativ og Supplerende Kommunikasjon?»

Forsknings spørsmål

- Hvordan kan barnets kommunikasjonspartnerne overføre informasjon mellom barnehagen og skolen?
- Hvordan legges det til rette for å skape et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø i gruppa?

For å kunne svare på denne problemstillingen skal jeg gjennomføre semi-strukturert intervju. Du har blitt forespurt om å delta på dette prosjektet, ettersom du er pedagog og har erfaringer på området. Fokuset for dette intervjuet vil være dine erfaringer (nytteverdi, betingelser for et godt miljø og samspill, ikke enkeltbarn). Dette prosjektet vil følge forskningsetiske retningslinjer, og det er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Hva innebærer deltakelse? Hva skjer med informasjonen om deg?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer å delta på et intervju. Selve intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker hvis intervjuperson samtykker til dette. Tid og sted for intervju avtales mellom forsker og den enkelte deltaker.

Personopplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt, og datamaterialet vil bli behandlet på en sikker måte. De som vil ha tilgang til disse opplysningene under prosessen er jeg, og min veileder. For at ingen skal kunne gjenkjenne opplysninger, vil opplysningene ved publikasjon bli anonymisert. Plan for prosjektets slutt er 15.06.2018. Båndopptak og lydopptak vil da slettes og eventuelle andre pairer og notater vil bli makulert.

Frivillig deltakelse

Dette prosjektet innebærer frivillig deltakelse, og jeg vil informere om at du når som helst kan trekke ditt samtykke til deltakelse i prosjektet. Det trenger ikke være noen gyldig grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger bli slettet, så lenge opplysningene ikke allerede er brukt i vitenskapelige publikasjoner.

Ønsker du å delta eller har spørsmål rundt prosjektet ta gjerne kontakt med meg på telefon: 91544366 eller e-post: lenelm@stud.ntnu.no, eller min veileder Else Johansen Lyngseth på telefon: 99464095 eller e-post: else.johansenlyngseth@dmmh.no.

Mvh Lene Lervik Mjøsund Masterstudent i spesialpedagogikk

Samtykke til deltakelse i prosjektet

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

(Dato, deltakers signatur)

Vedlegg 3- Intervjuguide

Intervjuguide -masteroppgave

Problemstilling

«Hvilke erfaringer har fire pedagoger med å legge til rette for inkludering og deltakelse i overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon?»

Forskningsspørsmål

-Hvordan kan barnets kommunikasjonspartnerne overføre informasjon mellom barnehagen og skolen?

-Hvordan legges det til rette for å skape et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø i gruppa?

Formell info

Kort presentasjon av bakgrunn og formål med studien, hva deltakelse innebærer og frivillig deltakelse ved å henvise til informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen. Samt bekrefte godkjennelse av båndopptaker, takke for deltakelse og gi rom for eventuelle spørsmål.

Bakgrunnsinformasjon

- Kan du fortelle litt om din faglige bakgrunn?
 - Utdanning
 - Stilling
 - Jobberfaring
 - Etterutdanning? eks. spesped, ASK

Innledende spørsmål

- Hvordan vil du vurdere din egen ASK-kompetanse?
 - Hvilke erfaringer har du med ASK som arbeidsverktøy?
 - Kan du si noe om ulike kommunikasjonsverktøy?
 - Hvilke behovsgruppe(r) har du erfaring med?
- Hvilken oppfattelse har du av personalgruppa på barnehagen/skolen sin kompetanse om ASK?
 - Hvordan opplever du deres holdninger til ASK?

Overgangen fra barnehage til skole

- Kan du fortelle litt om hva du mener er viktig i overgang fra barnehage til skole med tanke på ASK-brukere?
- Hvordan opplever du at samarbeidet med foreldrene fungerer i overgangen fra barnehage til skole for ASK-brukere?

- Hvilke erfaringer har du med det tverretattlig samarbeide med andre instanser i overgangen fra barnehage til skole for ASK-brukere?
 - Hvilke andre instanser kan være inne i bildet her?
- Hva ser du på som viktige betingelser for et godt samarbeid mellom samarbeidspartnerne (instanser som eks. PPT, barnehage og skole, foreldre) i overgangsprosessen? Begrunn
 - eks. god kommunikasjon, rutiner, relasjoner, tillitt
- Hvordan kan barnets kommunikasjonspartnerne (alle de personene som ASK-brukere kommuniserer med) overføre informasjon mellom barnehagen og skolen?
 - Hvordan ble det gjort?/ hvordan kan overføringen av informasjon foregå? (eks. ble pedagogen med over?, kommunikasjonspass benyttet)
 - Hva mener du det er essensielt å overføre/motta informasjon om i denne sammenheng?
 - Muligheter i prosessen?
 - Utfordringer i prosessen?
- Hva vil du beskrive som nytteverdien av informasjonsoverføring?

Et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø

Studiens bruk av inkluderingsbegrepet: Som en konkretisering av inkludering kan begrepet deltakelse benyttes. Når man skal si noe om hvordan man kan få til inkludering er deltakelse en av flere faktorer (Skogdal, 2015).

- Reflekter over påstanden: «Kommunikasjonsmiljø er noe som omgivelsene må skape selv»
- Hvor arbeider du/dere med ASK-brukere? (eks. i barnehagegruppa/klassen, mindre grupper som ASK-brukere deltar i deler av dagen)
- Hvordan kan dere legge til rette for å skape et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø i gruppa?
 - Gi eksempel på hvordan det legges til rette for deltakelse (ute/friminutt og faglig)
 - Hvilke erfaringer har du med å benytte lek i det pedagogiske arbeidet for å legge til rette for deltakelse?
 - Muligheter og utfordringer med ulike typer kommunikasjonsverktøy og deltakelse
 - Hvordan er tilgjengeligheten for kommunikasjonsverktøy?
 - Hvordan organiserer/planlegger dere for å legge til rette for deltakelse? (eks. dagsplan, deltakelsesplaner for gruppa og for ASK-brukere)
- Hvordan legger dere til rette for samspill mellom kommunikasjonspartnere og ASK-brukere?
 - Mellom barn –voksne
 - Mellom barn –barn

- Hvordan arbeider dere for å forberede nye, samt videreutvikle kommunikasjonspartnere?
 - Jevnaldrende
 - Personalgruppa
 - Eventuelle kurs og opplæringsbehov?
 - Hvilke ferdigheter bør kommunikasjonspartneren ha? (eks. tålmodig, motivert og interessert, prøve å forstå, initiativtakende)
- Hvordan ser du på din pedagogiske rolle i forhold til ASK-brukere?
 - Hvordan foregår din pedagogiske støtte som kommunikasjonspartner?
 - Hvordan tenker du at ditt pedagogiske arbeid kan fremme og hemme ASK-brukeres deltakelse? Bevist/ ubevist
- Hvordan legges det til rette for at ASK-brukere skal kunne føle mestring?
- Hva ser du på som muligheter i det pedagogiske arbeidet med å legge til rette for å skape et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø i gruppa?
 - Hva mener du det gir ASK-brukere (nytteverdien)? (eks. språkutvikling, positive opplevelser, motivasjon, økt deltakelse, relasjoner med jevnaldrende)
 - Hvilken betydning har du sett at et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø vil kunne ha for gruppa?
- Hva ser du på som utfordringer i det pedagogiske arbeidet med å legge til rette for å skape et inkluderende og deltakende kommunikasjonsmiljø i gruppa?
 - Hvordan håndteres disse utfordringene?
- Kan du gi noen gode eksempler på muligheter og utfordringer i det pedagogiske arbeidet?

Avrundning

- Takke for interessante opplysninger
- Er det noe du ønsker å tilføye?
 - Noe du har lyst til å fortelle om som det ikke har blitt snakket om?

Vedlegg 4- Empirinær koding

| Koding | Intervju |
|--|---|
| <p>God informasjonsoverføring «være klar» når barnet begynner</p> <p>Ga muligheten til å ta tegn til talekurs på forhånd. Vi hadde hengt opp fullt av tegn i klasserommet, og alle medelevene hadde fått eget tegn. Vi hadde laget tegn til sanger, slik at når barnet kom så var vi forberedt (Tilrettelegge i miljøet, kurs)</p> | <p>F: Hva ser du på som muligheter i en slik prosess med å overføre informasjon mellom barnehage og skole?</p> <p>Intervjuperson 2: Det jeg tenker som er så bra med å få en god informasjon det er at du kan «være klar» når barnet begynner. Du kan legge til rette, slik at du er klar på en annen måte enn hvis du hadde begynt helt på nytt igjen når barnet kom. Noe av det ga oss muligheten til å ta tegn til talekurs på forhånd. Vi hadde hengt opp fullt av tegn i klasserommet, og alle medelevene hadde fått eget tegn. Vi hadde laget tegn til sanger, slik at når barnet kom så var vi forberedt. Det kunne vi ikke vært hvis vi ikke hadde fått god informasjon fra barnehagen.</p> |
| <p>Arbeidsplass med gode holdninger</p> <p>Besøke barnehagen flere ganger</p> | <p>F: Enn i forhold til utfordringer i denne prosessen?</p> <p>Intervjuperson 2: Ja, jeg tror jo ikke at det alltid er slik det er. Altså jeg er heldig som har en arbeidsplass der det er gode holdninger. Jeg fikk lov å gå på besøk i barnehagen og ta med assistenten som skulle jobbe der, og vi fikk lov å gjøre det flere ganger. Jeg tror på en måte de er interessert i at det skal legges til rette på best mulig måte. Og jeg tror ikke at det er slik det er rundt omkring alle steder.</p> |