

Solveig Stavik-Karlsen

Tilrettelegging av språkmiljø for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon på tilrettelagte avdelinger og i ordinær skole.

En studie i hvordan tilrettelegge et godt språkmiljø for elever med behov for ASK.

Masteroppgave i erfaringsbasert masterprogram i spesialpedagogikk

Veileder: Anne Sofie Samuelsen

Juni 2021

Solveig Stavik-Karlsen

Tilrettelegging av språkmiljø for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon på tilrettelagte avdelinger og i ordinær skole.

En studie i hvordan tilrettelegge et godt språkmiljø for elever med behov for ASK.

Masteroppgave i erfaringsbasert masterprogram i spesialpedagogikk
Veileder: Anne Sofie Samuelsen
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven har til hensikt å belyse problemstillingen «Hvordan kan man tilrettelegge for gode språkmiljø i skolen for elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?».

Metodisk tilnærming

Masterprosjektet har en kvalitativ metodisk tilnærming. Studien bygger på 6 semistrukturerte intervju med ansatte i grunnskolen med flere års erfaring med tilrettelegging av språkmiljø for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

Resultater

Funnene i dette prosjektet viser at det er flere faktorer som påvirker tilretteleggingen av språkmiljø for elever med behov for ASK. Intervjupersonene trekker spesielt fram dette som faktorer som påvirker språkmiljøet:

- Skoleleders holdninger til ASK kan virke hemmende eller fremmende for språkmiljøet.
- Kompetanse og ferdigheter i ASK hos kommunikasjonspartnerne er viktig for å få til en god kommunikasjon.
- Evnen til å kunne være gode språkmodeller og vise hvordan eleven kan bruke kommunikasjonsløsningen sin.
- Viktigheten av å ha kommunikasjonsmaterialet tilgjengelig for eleven til enhver tid.

Intervjupersonene trekker fram disse faktorene som hemmende for utvikling av gode språkmiljø:

- Det er vanskelig å få alle ansatte på skolen til å ta i bruk ASK.
- Intervjupersonene savner tid til å samarbeide med andre ansatte rundt eleven, blant annet kontaktlærer og assistenter.
- Intervjupersonene føler seg alene om ansvaret for eleven som bruker ASK.

Abstract

The purpose of this master's thesis is to focus on the following problem statement: "How can good communicative environments in the school be facilitated for students using Augmentative and Alternative Communication (AAC)".

Methodological approach

This master's thesis has been conducted using a qualitative approach. The study is based on 6 semi-structured interviews with school employees who have several years of experience using Augmentative and Alternative Communication (AAC).

Results

This project's findings are that multiple factors affect the facilitation of the language environment for students using ASK. Several factors can be highlighted as main contributors to the language environment:

- The school leadership's view on AAC can either inhibit or promote the language environment.
- The competency and skills in AAC of communication partners are crucial to ensure sufficient communication.
- The ability of setting a language example can assist the student on how to use their communication tool.
- The importance of always having the communication material accessible.

Other factors have been pointed out as inhibitory for the development of good language environments:

- Engaging employees to see the benefits of and use AAC can be challenging.
- The interviewees experience a lack of time for collaboration with other employees in the student's surroundings, such as the main teacher and assistants.
- The interviewees feel a lack of support regarding their responsibility for the student using AAC.

Forord

Først vil jeg takke alle mine flotte intervjupersoner som var villige til å bruke en time i en hektisk hverdag til å snakke med meg. Å intervjuere dere var inspirerende og gav meg et løft videre i masterskrivingen.

Jeg vil takke min veileder Anne Sofie Samuelsen som har guidet meg gjennom denne prosessen med stødig hånd. Takk for god veiledning, støtte og oppmuntring!

Det å sjonglere lærerjobb, familie og masterskriving er ikke bare enkelt. Dette hadde ikke vært mulig uten en familie som har støttet og heiet på meg. Jentene mine har vært tålmodige og forståelsesfulle når jeg har prioritert skriving framfor hytteturer og kino. Tusen takk til min mor, søster, brødre og svoger som har tatt seg ekstra av min lille familie når jeg har vært opptatt. Det har vært viktig for meg slik at jeg har fått ro til å konsentrere meg om mitt. Jeg vil si denne oppgaven er resultatet av et lagarbeid hvor familien min har spilt en viktig rolle.

Til sist vil jeg takke min fantastiske mann som har vært superpappa og ektemann dette året. Nå gleder jeg meg til å være kjæreste og mamma igjen!

Trondheim, 30.05.2021

Solveig Stavik-Karlsen

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og formål	2
1.2	Problemstilling og avgrensing	3
1.3	Oppgavens oppbygging	3
2	Litteraturgjennomgang	4
2.1	Kommunikasjon	4
2.2	Språkutvikling.....	5
2.2.1	Første kommunikasjon.....	5
2.2.2	Imitasjon	5
2.2.3	Miljøets betydning	6
2.3	ASK.....	7
2.3.1	Funksjonelle hovedgrupper.....	8
2.3.2	Kommunikasjonsformer	9
2.3.3	Språkmiljø for elever som bruker ASK	11
3	Forskningsmetode.....	20
3.1	Valg av forskningsmetode	20
3.1.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming	20
3.1.2	Forskerens forforståelse og bakgrunn	21
3.1.3	Kvalitative intervju	22
3.2	Kvalitet i forskningen	22
3.2.1	Reliabilitet.....	23
3.2.2	Validitet	23
3.2.3	Overførbarhet.....	24
3.2.4	Etiske betrakninger	24
3.3	Min forskningsprosess.....	25
3.3.1	Rekruttering av intervjupersoner.....	25
3.3.2	Intervjuguide.....	25
3.3.3	Forberedelse og gjennomføring av intervju.....	26
3.3.4	Etterarbeid og transkripsjon	27
3.3.5	Analyse og valg av kategorier	28
3.3.6	Presentasjon av intervjupersonene	28
4	Presentasjon og drøfting av funn	30
5	Oppsummering og konklusjon	47
5.1	Videre forskning.....	48
	Referanser.....	49

Vedlegg52

Figurer

Figur 1: Språkmiljø (Østvik, 2008b)	11
---	----

1 Innledning

Vi blir født inn i en verden hvor vi bades i språk. Rommetveit sier «Det synest vera eit kjennemerke på godt stell at spedbarn ikkje berre blir bada i vatn, men også i språklyd og kroppskontakt» (Høigård, 2006). Sitatet sier noe om viktigheten av kommunikasjon helt fra fødselen av. Språk og kommunikasjon er viktig for oss, og forskning viser at barn er kontaktsøkende og klare for å kommunisere i fra fødselen av (Valvatne & Sandvik, 2002; Høigård, 2006). Barn lærer språk gjennom sine omgivelser. Det nyfødte barnet lærer at språklyder hører med i alle situasjoner gjennom dagen. Vi snakker til barnet lenge før det forstår noe av ordene og kan svare oss tilbake (Høigård, 2006). Vi forventer ikke at barnet skal kunne svare oss med ord, men likevel fortsetter vi å snakke til det. Barnet gjør seg erfaringer med kommunikasjon med sine nærpersioner. Det gjør seg erfaringer med at de kan kommunisere med kroppsspråk og lyder. Når barnet lærer sine første ord er dette bare et supplement til andre, ikke språklige måter å kommunisere på (Hagtvet, 2004). Barnet lærer ikke språk alene i enerom, de konstruerer sin kunnskap om språk gjennom kommunikasjon og samhandling med andre (Statped, 2020).

De fleste barn lærer tale uten at miljøet rundt har hatt noen bevisst strategi. Noen barn vil derimot få problemer med kommunikasjonen. Når verbal tale ikke strekker til vil det være behov for et alternativ eller et supplement til talen. Dette kaller man alternativ og supplerende kommunikasjon, heretter forkortet til ASK. Å lære seg å kommunisere ved bruk av ASK er en tilrettelagt prosess (Østvik, 2008a).

I 2011 var det ca. 16 000 personer i Norge som ikke kunne benytte tale som kommunikasjonsform. 6500 av disse var barn mellom 1-18 år (Meld. St. 18 (2010-2011)). Tetzchner og Martinsen (2002) anslår at det er rundt 0,5% av Norges befolkning som ikke er i stand til å kommunisere ved hjelp av talespråket alene. Disse har behov for ASK for å kunne kommunisere best mulig ut ifra sine forutsetninger.

Det er ingen fullstendig oversikt over hvor mange som bruker ASK i Norge. For å få en bedre oversikt over hvor mange med utviklingshemming som bruker ASK startet Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU) i mars 2021 et forskningsprosjekt som blant annet har som mål å finne ut hvor mange med utviklingshemming i Norge som bruker ASK. Hypotesen er at en del bruker ASK, men at andelen ASK-brukere blant utviklingshemmede burde vært høyere (NAKU, 2021).

Kommunikasjon har en sentral rolle i læring og utvikling (Kleppenes & Sande, 2015). Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en veileder for ASK i skolen (2016). I veilederen understrekes betydningen av språk slik: «Mestring av språk har betydning for forhold til andre mennesker, sosial status og mulighetene for å delta i samfunnet. Språk gir grunnlag for å tilegne seg kunnskap og er med på å bestemme individets identitet, utvikling og autonomi». For mennesker med kommunikasjonsvansker vil vanskene kunne påvirke alle livsområder (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det er derfor viktig å tilrettelegge for gode språkmiljø som kan støtte språkutviklingen for den enkelte, om det dreier seg om typisk språkutvikling eller tilrettelagt språkutvikling med ASK.

1.1 Bakgrunn og formål

Rettigheter knyttet til opplæring i og på ASK er av nyere dato. I FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD), ratifisert av Norge 2013, er retten til å kommunisere ved bruk av ASK beskrevet. I artikkel 21 om ytringsfrihet står det følgende: «å godta og legge til rette for at mennesker med nedsatt funksjonsevne i samhandling med det offentlige kan bruke tegnspråk, punktskrift, alternativ og supplerende kommunikasjon, og alle andre tilgjengelige kommunikasjonsformer, -midler og -formater etter eget valg» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 17.) I 2012 ble rettigheter til opplæring i og på egnet kommunikasjonsverktøy tatt inn i opplæringsloven med egen paragraf § 2-16. Denne paragrafen skal sikre elever med behov for ASK opplæring i og på ASK. «Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendig kommunikasjonsmiddel i opplæringa» (Opplæringsloven, 1998, § 2-16). For videregående opplæring finner vi samme rettighet i § 3-13, voksenopplæring § 4A-13 og friskoleloven § 3-14 (Opplæringsloven, 1998). Disse lovformuleringene sikrer barn, unge og voksne rett til tilpasset opplæring på sitt kommunikasjonsverktøy. De gir også barnet rett til å få opplæring i hvordan bruke kommunikasjonsverktøyet sitt. «Når ein elev ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har eleven rett til spesialundervisning etter reglane i kapittel 5. Dette inkluderer nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon» (Opplæringsloven, 1998, § 2-16). Barnehageloven fikk en tilsvarende tilføyning § 19 i 2018. I ny barnehagelov fra 1.1.2021 finner vi at rettigheten er flyttet til § 39 (Barnehageloven, 2006).

Ett år etter at paragrafen kom inn i barnehageloven, er den foreslått fjernet fra opplæringsloven. I NOU 2019:23 er det foreslått å ikke videreføre § 2-16 med begrunnelse at det er ønskelig å unngå dobbeltregulering. Det hevdes at rettigheten til ASK blir ivaretatt gjennom nye bestemmelser om universell opplæring, individuell tilrettelagt opplæring, fysisk tilrettelegging og personlig assistanse. Det poengteres at utdanningsdirektoratet har utviklet en veileder for ASK i skolen og at Statped har et særlig ansvar for ASK (NOU 2019:23). Dette forslaget har fått mange høringssvar. Av de som ikke er enig i å fjerne § 2-16 er flere store institusjoner og organisasjoner. Blant annet har følgende levert kritiske høringssvar: Statped, Isaac Norge, CP-foreningen, NTNU, Institutt for spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo, Nasjonal kompetansetjeneste for sjeldne diagnoser, Norsk Forbund for Utviklingshemmede, Organisasjonen Løvemammaene, OsloMet, Autismeforeningen, DMMH (Regjeringen, Høring NOU 2019: 23 Ny opplæringslov). Jørn Østvik, Signhild Skogdal, Kristine Stadskleiv og Stephen von Tetzchner er ledende forskere på ASK-feltet i Norge har levert et felles høringssvar som også ble publisert i blant annet Adresseavisen. Bakgrunnen for at disse ikke støtter forslaget om å fjerne paragrafen er at de hevder det vil svekke rettighetene til elever med behov for ASK (Østvik et al., 2020).

På bakgrunn av stortingsmelding 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* fikk Statped i oppdrag av utdanningsdirektoratet å gjennomføre prosjektet *Vi sprenger grenser* (VGS). I Stortingsmelding 18 (2010-2011) kom det fram at mange elever med utviklingshemming ble møtt med for lave forventninger og mangelfull pedagogisk oppfølging. Det ble derfor vurdert at det var behov for å ta grep for å sikre at denne elevgruppen får bedre læringsutbytte og inkludering. Prosjektet ble gjennomført fra 2013 og til utgangen av 2017 (Statped, 2016). Prosjektet ble evaluert av Samfunnsforskning ved NTNU. Evalueringen viste at pilotprosjektene har vært vellykkede. En av faktorene

som vurderes har hatt betydning for å definere skolepilotene som vellykkede er at det er skapt en begynnende holdningsendring blant ansatte. Det har vært viktig å definere roller mellom kontaktlærer, spesialpedagog og assistenter for å få til et godt samarbeid. Det er også viktig at det blir satt av tid for at disse skal kunne samarbeide. Kittelsaa og Tøssebro (2015) oppsummerer i følgeevalueringen til VGS at det er viktig at Statped følger opp skolene, men at det alene ikke er tilstrekkelig. For å få spredd holdningsendringene er det viktig med politiske signaler og klare mål som skoleeier og skoleledelse kan styre etter slik at undervisning for elever med sammensatte vansker og utviklingshemming blir en sentral oppgave i skolen (Kittelsaa & Tøssebro, 2015).

Alle disse endringene i et fagfelt som jeg selv har arbeidet i førte til en økt interesse for denne tematikken. Formålet med oppgaven vil være å belyse hvilke erfaringer spesialpedagoger har med tilrettelegging av språkmiljø for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon.

1.2 Problemstilling og avgrensing

Hvordan kan man tilrettelegge et godt språkmiljø for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon?

Problemstillingen skal undersøkes gjennom en kvalitativ intervjustudie med spesialpedagoger som har erfaring med bruk av ASK. Hensikten er å finne fellestrekk ved et godt språkmiljø.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt i fem kapitler. I første kapittel presenteres bakgrunn og formål for studien, samt problemstilling. Neste kapittel er en litteraturgjennomgang hvor jeg vil presentere teori og forskning som jeg finner relevant for å kunne svare på problemstillingen. Jeg vil presentere ulike forståelser for hva kommunikasjon er og kort vise til relevant teori rundt språkutvikling. Videre vil jeg presentere teori og forskning på ASK og språkmiljø. Kapittel 3 er et metodekapittel hvor jeg vil redegjøre for metodiske valg i denne studien. I kapittel 4 vil jeg presentere funn og drøfte disse opp mot teorien i kapittel 2. Til slutt vil jeg oppsummere studiens funn og med det svare på problemstillingen.

2 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet vil jeg presentere teori og forskning som jeg finner relevant for å kunne svare på problemstillingen. Problemstillingen er «Hvordan kan man tilrettelegge et godt språkmiljø for elever med behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon?». For å kunne drøfte funnene og knytte disse til problemstillingen er det behov for å avklare ulike syn på hva *kommunikasjon* er. Jeg vil videre presentere relevant teori knyttet til språkutvikling før jeg går over til å presentere teori og forskning knyttet til ASK og språkmiljø.

2.1 Kommunikasjon

Begrepet kommunikasjon kommer fra det latinske verbet *communicare* som betyr «å gjøre felles» (Valvatne & Sandvik, 2002 s.34). Begrepet kan forstås og defineres på ulike måter. Rommetveit (1972) definerer kommunikasjon slik: «En taler – eller en skribent – har en intensjon om å gjøre noe kjent for en eller flere mottakere» (Hagtvatn, 2004, s.60). Lorentzen har en forståelse av kommunikasjon som en utveksling mellom to eller flere individer. Kommunikasjon handler om et ønske om å gjøre hverandre oppmerksom på noe (Lorentzen, 2013). I denne forståelsen av *kommunikasjon* handler kommunikasjon om en bevisst intensjon om å formidle noe til en mottaker. Tetzchner (2012) betegner dette som intensjonell dirigering av oppmerksomhet. En forutsetning for kommunikasjon er felles oppmerksomhet. En kan enten være avsender og styre mottakerens oppmerksomhet, eller være mottaker og la en annen styre ens oppmerksomhet (Næss, 2015). Ved denne forståelsen av kommunikasjon er tale ingen forutsetning for å kommunisere. Kommunikasjon oppstår gjennom felles oppmerksomhet, og ved at en av partene har en intensjon man ønsker å formidle. Denne intensjonen kan formidles gjennom blikk, bevegelse, lyd, tale eller på andre måter å formidle ens intensjon.

FNs konvensjon om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne har denne definisjonen:

«Kommunikasjon» omfatter blant annet språk, teksting, punktskrift, taktil kommunikasjon, storskrift, tilgjengelige multimedia, så vel som skrift, lyd, lettlest språk, opplesning, alternative og supplerende kommunikasjonsformer, -midler og -formater, herunder tilgjengelig informasjons- og kommunikasjonsteknologi,

«Språk» omfatter talespråk og tegnspråk. (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010, s. 8)

Her er kommunikasjon definert gjennom å vise til ulike måter å kommunisere på. Her er det ikke definert om kommunikasjonen må være intensjonell for å regnes som kommunikasjon.

En annen måte å forstå kommunikasjon på er å se mennesket som et kommuniserende individ hvor våre medmennesker kan tolke alle signaler vi sender uavhengig av en bevisst intensjon. Watzlawick, Beavin og Jackson (1967) er av en slik oppfatning. Slik de beskriver kommunikasjon er det umulig for et menneske å ikke kommunisere. For

eksempel vil det å velge å unnlate å kommentere en sak sende et sterkt signal som kan tolkes (Næss, 2015). Andre eksempler på kommunikasjon som ikke er intensjonell er rødming, eller et spedbarns gråt. Disse signalene vil uten tvil sende ut signaler som de rundt vil kunne tolke, men uten at avsender har en bevisst intensjon om å kommunisere (Valvatne & Sandvik, 2002). Utdanningsdirektoratets veileder for ASK i skolen støtter forståelsen av mennesket som et kommuniserende individ som kommuniserer også uten å ha en intensjon. «Kommunikasjon mellom mennesker kan også skje selv om en person ikke har til hensikt å kommunisere» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Jeg velger i denne oppgaven å ta utgangspunkt i forståelsen av at alle mennesker er kommuniserende, som Watzlawick, Beavin og Jackson (1967) forstår begrepet. Det vil si at jeg oppfatter det som kommunikasjon når vi tolker signaler som ikke nødvendigvis har en intensjonell hensikt. Eksempel på dette kan være å tolke kroppsspråk, gnissing av tenner eller rødming. Disse signalene kan være nyttige å tolke, selv om ikke avsender har en bevisst intensjon bak signalet.

2.2 Språkutvikling

Språkutvikling er et stort fagfelt som jeg i denne oppgaven ikke vil ha anledning til å gå i dybden på. Jeg har derfor gjort et utvalg av tema innen språkutvikling som jeg mener er spesielt aktuell i forbindelse med oppgaven.

Det er stor enighet om at kunnskap om normal språkutvikling er av avgjørende betydning for å kunne avgjøre når det er behov for spesiell tilrettelegging og oppfølging (Østvik, 2008b; Hagtvvet, 2004; Utdanningsdirektoratet, 2016).

2.2.1 Første kommunikasjon

Høigård (2006) hevder at stimulering av språk starter allerede i livmoren. Barnet hører lyder av morens hjerteslag og tale. Denne stimuleringen er med på å danne grunnlaget for det som senere blir morsmålet. «Spedbarnforskning viser at barnet er innstilt på kommunikasjon fra fødselen av» (Høigård, 2006, s. 19). Barn blir født inn i verden som kommunikative vesener. «Although children no doubt have abilities that make language possible, language does not come ready-made» (Tetzchner & Stadskleiv, 2016, s.17). Barn blir født med evnen til å utvikle språk, men språket er ikke ferdigutviklet ved fødsel og trenger å stimuleres for å utvikles. Nærpersoner stimulerer språket til den nyfødte ved å bruke det i alle sammenhenger i løpet av dagen. Foreldre vil i starten overfortolke barnets lyder og bevegelser og gi det mening. Denne måten å overfortolke vil fortsatt være viktig at kommunikasjonspartnere gjør for barn som fungerer på et tidlig utviklingstrinn. Foreldre og andre kommunikasjonspartnere må tillegge barnets signaler og atferd mening. Dette er avgjørende for å skape mening i samspillet (Næss, 2015). Barnet lærer ikke språk uavhengig av konteksten de lever i, de konstruerer sin kunnskap om språk gjennom kommunikasjon og samhandling med andre (Statped, 2021).

2.2.2 Imitasjon

«Talespråket utvikler seg normalt uten særlig anstrengelser fra miljøets side» (Hagtvvet, 2004). Det er ulike forklaringer på hvordan denne læringen skjer. Vygotsky forklarer språkutviklingen ved at imitasjon spiller en sentral rolle. Barn vokser opp i et språkmiljø hvor de har språklige rollemodeller som de imiterer. Barnets språklige bevissthet utvikles

ved å imitere de språklige modellene i miljøet rundt barnet. Forklaringsmodellen sier: «Barn lærer språk ved de samme lover som driver annen læring, først og fremst gjennom imitasjon og belønning. De lærer nye ord og strukturer ved å imitere språkmodeller i miljøet og ved at korrekte ytringer belønnes» (Hagtvet, 2004, s. 111). Vygotsky ser på imitasjon som en viktig aktivitet tidlig i en læringsprosess. Gjennom imitasjon kan barn utføre en aktivitet selv om forutsetningene for å mestre er minimale (Hagtvet, 2004).

Det er viktig å merke seg at imitasjon ikke dreier seg om kopiering hos Vygotsky. Det er viktig at barnet er motivert og aktivt til stede i prosessen. Gjennom imitasjon og støtte fra den voksne kan barnet gjenskape deler av en kompleks handlingskjede som barnet ikke ville kunne mestret alene. Barnet opplever dermed mestring på et høyere nivå enn det aktuelle utviklingsnivået det er på, og er dermed et skritt nærmere å mestre på egenhånd (Hagtvet, 2004).

2.2.3 Miljøets betydning

Det er ulike teoretiske forståelser av miljøets betydning i barns språkutvikling. Innenfor en nativistisk forståelse er språktilegnelse en biologisk styrt ferdighet hvor barnet har en predisposisjon for språktilegnelse (Østvik & Killi, 2019).

Innenfor sosialinteraksjonistisk teori vektlegges betydningen av samspillet mellom individ og miljø i språkutvikling. Barnet som et sosialt vesen vil lære seg språk, for de har et iboende ønske om å forstå og gjøre seg forstått. Språkutvikling skjer ved at de voksne trekker barna med seg i meningsfulle dialoger (Hagtvet, 2004). Fokuset er på barnets indre motivasjon for kommunikasjon og betydningen av miljøet rundt. Språkmiljøet rundt barnet blir viktige tilretteleggere av meningsfull dialog. På den måten får barnet språklige erfaringer ved å praktisere språket i naturlige situasjoner. Hagtvet (2004) viser til forskning som sier at barns språkutvikling henger sammen med hvor mye språk til blir utsatt for. «Barn som kommer fra miljøer der det snakkes mye, lærer flere ord enn barn som kommer fra miljøer hvor det snakkes lite» (s.119).

Kommunikasjonspartneren er kanskje den viktigste enkeltstående faktoren i språkmiljøet. Etter hvert som barnet gjør forsøk på å ytre seg ved bruk av ord vil omsorgspersonene forenkle eget språk, samtidig som de bygger ut ytringene til barnet. Omsorgspersonene vil ta ansvaret for å opprettholde dialogen gjennom å bekrefte barnets utsagn. Ofte vil den voksne i tillegg gjenta barnets ytring ved å modifisere det, eller bygge ut setningen (Hagtvet, 2004). På denne måten bygger omsorgspersonene stillaser rundt barnets kommunikasjon. «Scaffolding is not teaching but represents an adaptation of help that supports the existing skills and abilities of the individual child during ordinary activities in such a way that promotes the development of new skills and abilities» (Tetzchner & Stadsleiv, 2016, s.18). Stillasene hjelper barnet til å konstruere ny kunnskap som bygger videre på kunnskap barnet allerede har.

Høigård (2006) skriver at god kommunikasjon er avhengig av den voksne er til stede for barnet i samtalen. «God kommunikasjon betyr blant annet at den voksne er følelsesmessig tilgjengelig for barnet» (s.19). Hagtvet (2004) bruker begrepet *å tone seg inn på* barnet. «Omsorgsgiverens evne og vilje til slik *å tone seg inn på* («tune in on») barnets oppmerksomhetsfokus og til å snakke om det som interesserer barnet, er ut fra dette en viktig voksenferdighet ved stimulering av språkutvikling» (s. 121). Om barnet ikke blir møtt av voksne som er følelsesmessig til stede i samtalen, eller ikke klarer å

tone seg inn på barnet, vil dette kunne få negative konsekvenser for språkutviklingen til barnet. «Nysgjerrighet og lærelyst som ikke blir møtt med interesserte voksne, kan lett erstattes med passivitet og likegyldighet. De voksnes rolle som forløpere av småbarns læringspotensial og igangsettere av gode læringssirkler kan derfor ikke overdrives» (Hagtvet, 2004, s. 20).

I følge Rygvold (2008) har de fleste barn en språkutvikling hvor det grunnleggende er på plass før skolestart. Det innebærer at de mestrer regelverket som styrer forståelsen og produksjon av språket, samt at de har en uttale som i hovedsak er riktig. Barna kan også tilpasse språket sitt til ulike situasjoner og etter hvem de prater til. «Man regner med at de fleste barn i denne alderen har språk- og kommunikasjonsferdigheter som fremmer fortsatt kognitiv, sosial og språklig utvikling» (Rygvold, 2008, s. 231).

Selv om de fleste barn tilegner seg språket tilsynelatende lett, er det noen barn som strever med å forstå, eller å gjøre seg forstått. Det er vanlig å bruke samlebetegnelsen *språkvansker* på de varierte problemene vi finner når barn ikke utvikler språk som forventet. Tradisjonelt er språkvansker blitt forklart ut ifra en medisinsk forklaringsmodell. Problemet med dette er derimot at det ikke sier noe om hvordan vansken arter seg for den enkelte (Rygvold, 2008). Jeg har derfor ikke valgt å ikke ta utgangspunkt i den medisinske bakgrunnen for språkvansken her, men heller fokusere på hvilke tiltak som vil være hensiktsmessige for å styrke språkutviklingen. For barna som av ulike grunner har problemer med enten å forstå eller å gjøre seg forstått, kan det være behov for et alternativ eller et supplement for talen. Denne oppgaven vil fokusere på hvordan man kan tenke helhet rundt hvilke faktorer og tiltak som kan virke fremmende for god språkutvikling for barn som har behov for ASK.

2.3 ASK

Beukelman & Light (2020) referer til denne definisjonen av ASK, eller AAC på engelsk. Den er utarbeidet av *The American Speech-Language-Hearing Association Special Interest Division 12: Augmentative and Alternative Communication (AAC) defined*:

Augmentative and alternative communication (AAC) refers to an area of research, as well as clinical and educational practice. AAC involves attempts to study and when necessary compensate for temporary or permanent impairments, activity limitations, and participation restrictions of individuals with severe disorders of speech-language production and/or comprehension, including spoken and written modes of communication. (2005, p. 1) (I Beukelman & Light, 2020, s.4)

I ASK-veilederen fra Utdanningsdirektoratet defineres ASK som «alt som hjelper en person å kommunisere» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette er en kort og grei definisjon som jeg synes er hensiktsmessig å forholde seg til i denne sammenhengen.

Det er ikke en spesiell gruppe som har behov for ASK. Det er personer fra alle samfunnslag og kulturell bakgrunn. Beukelman & Light 2020 sier:

There is no typical person who relies on AAC. They come from all age groups and socioeconomic, ethnic, and racial backgrounds. They have a wide range of communication needs and capabilities. Their only unifying characteristic is the fact that they require adaptive supports to communicate effectively because their spoken, and/or written, communication is temporarily or permanently inadequate to meet all of their communication needs. (Beukelman & Light, 2020, s.5)

Personer med behov for ASK er en sammensatt gruppe, det de har til felles er at tale alene ikke er tilstrekkelig i kommunikasjon med andre. De har behov for en alternativ kommunikasjonsform, eller et supplement til talen (Tetzchner & Martinsen, 2002). For noen er det behov for alternative kommunikasjonsformer som erstatter talen fordi de helt, eller delvis mangler tale. Andre kan ha svak eller utydelig tale, og vil derfor ha behov for et supplement som støtter talespråket. Blant mennesker med behov for ASK er det også personer som er avhengig av at kommunikasjonspartneren bruker alternative kommunikasjonsformer til tale for at de skal forstå (Østvik, 2008a).

Mennesker med kommunikasjonsvansker mister makt over egen skjebne. De opplever at andre undervurderer dem og bestemmer over dem. Ved å gi mennesker som har vansker med å kommunisere tilgang på alternative måter å uttrykke seg på, gir vi mennesker økt kontroll over eget liv, mer selvrespekt og større mulighet for å føle seg som en likeverdig samfunnsborger. Bedring av kommunikasjonsferdigheter vil gi økt livskvalitet også for dem som har de mest omfattende funksjonshemminger (Tetzchner & Martinsen, 2002). Mestring av språk har betydning for forhold til andre mennesker, sosial status og mulighetene for å delta i samfunnet. Språk gir grunnlag for å tilegne seg kunnskap og er med på å bestemme individets identitet, utvikling og autonomi (Utdanningsdirektoratet, 2016). Om et barn opplever negative erfaringer knyttet til å ikke bli forstått kan det føre til lært passivitet og frustrasjon, omfattende avhengighet til andre og andre atferdsvansker (Tetzchner & Martinsen, 2002).

2.3.1 Funksjonelle hovedgrupper

Tetzchner og og Martinsen (2002) deler inn i tre hovedgrupper på grunnlag av hvilken funksjon ASK har i personens kommunikasjon. Betegnelsene som brukes på de tre funksjonelle hovedgruppene er: Uttrykksmiddelgruppen, støttespråkgruppen og språkalternativgruppen. Det er ikke et skarpt skille mellom gruppene. Noen vil kunne oppleve det som stigmatiserende å bli plassert i en gruppe. «Likevel vil en funksjonell gruppeinndeling kunne bidra til at man raskt kan observere og kartlegge spesifikke forhold som er sentrale ved individuell tilrettelegging» (Næss, 2015, s.36). Denne inndelingen i ulike grupper kan også være med å synliggjøre ulikheter ved ASK-brukerne, og dermed støtte et syn på at også tiltakene må være forskjellige (Næss, 2015).

Uttrykksmiddelgruppen

Personer som hører til i uttrykksmiddelgruppen forstår langt mer av hva andre sier enn hva de er i stand til å uttrykke selv. Hensikten med opplæring i alternativ kommunikasjon for denne gruppe er å gi de en uttrykksform som de er i stand til å benytte. For personer i denne gruppen vil alternativ kommunikasjon være varig gjennom livet. Eksempel på barn som kan falle innenfor denne kategorien er barn med cerebral parese og Downs syndrom med og uten lærehemming (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008b).

Støttespråkgruppen

Støttespråkgruppen deles i to undergrupper, utviklingsgruppen og situasjonsgruppen. For utviklingsgruppen er opplæring i alternativ kommunikasjon et skritt mot å framskynde utviklingen av tale. For barn i støttespråkgruppen er ikke den alternative kommunikasjonen ment å erstatte talen, verken for barnet selv, eller for kommunikasjonspartneren. Målet tiltakene for barn i denne gruppen vil være å fremme

forståelse og bruk av tale mot utvikling av normal mestring av tale. Den alternative kommunikasjonen fungerer som et stillas for å støtte barnet. Barn som er i støttespråkgruppa, er forventet å utvikle tale. Situasjonsgruppa består av barn og voksne som kan bruke tale, men som har problemer med å gjøre seg forstått på grunn av artikulasjonsvansker. Et hovedmål for tiltak for personer i denne gruppa er at personen skal lære når hen har behov for å supplere talen sin (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008b).

Språkalternativgruppen

Mennesker med lite forståelig, eller ingen tale har behov for alternativ kommunikasjon som skal vare livet ut. Den alternative kommunikasjonsformen vil være personens morsmål, og vil også være den kommunikasjonen kommunikasjonspartnerne må ta i bruk for å kommunisere med dem. Tiltakene for personer i denne gruppa vil være å forstå og bruke den alternative kommunikasjonsformen. Personer med alvorlig lærehemming og autisme vil kunne være i språkalternativgruppen (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008b).

2.3.2 Kommunikasjonsformer

«Alle ikke-vokale kommunikasjonssystemer blir kalt «alternative», men en alternativ kommunikasjonsform kan brukes både som er fullt alternativ til tale og som et supplement til talen» (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Alle kommunikasjonsformer som en person tar i bruk, er viktige og gyldige. Dette er en viktig forutsetning for å forstå ASK. Dette kalles totalkommunikasjon og er en måte å forstå ASK på som noe som er overordnet en spesiell kommunikasjonsform. En person kan gjerne benytte seg av flere kommunikasjonsformer ut ifra hva som er mest hensiktsmessig ut ifra situasjonen, altså en multimodalitet (Østvik, 2008a, Tetzchner & Stadskleiv, 2016).

I alternative kommunikasjonssystemer består ordforrådet av manuelle, grafiske og materielle tegn. Disse blir omtalt som tegnsystemer. Tegnsystemene blir plassert inn under det som kalles ikke-hjulpert og hjulpert-kommunikasjon. Hovedgrunnen til å dele kommunikasjon inn i disse gruppene er for å kunne si noe om kommunikasjonspartneres rolle i kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Ikke-hjulpert kommunikasjon

Ikke-hjulpert kommunikasjon er kommunikasjonsformer hvor personen bruker egen kropp til å produsere kommunikasjonen. Håndtegn, kroppsspråk, peking og morse er eksempel på ikke-hjulpert kommunikasjon. Ikke-hjulpert kommunikasjon er en rask og enkel kommunikasjonsform. Utdfordringen med ikke-hjulpert kommunikasjon er at det kan være vanskelig for kommunikasjonspartneren å tolke uttrykket. Dette kan føre til misforståelser, at kommunikasjonen stopper opp eller blir mangelfull. Man må også være klar over at kommunikasjon med håndtegn stiller krav til kontrollerte håndbevegelser. (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a).

Håndtegn

Det finnes to typer håndtegn. Det ene er de nasjonale tegnspråk som de døve bruker, og det andre er manuelle tegnsystem som er ment å illustrere det talte språk. Norsk tegnspråk har sin egen oppbygging med bøyning og setningsoppbygging som er ulik talespråket. Manuelle tegnsystem baserer seg på talespråket og illustrerer ord for ord det talte språket. Et manuelt tegnsystem baserer seg delvis på tegn fra det nasjonale tegnspråket, og delvis er det individuelle tegn for den enkelte personen. I dagligtalen

kalles dette tegn-til-tale, tegn som støtte til munnavlesning eller norsk med tegnstøtte (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a).

Hjulpet kommunikasjon

Noen barn har motoriske funksjonsnedsettelse som gjør det vanskelig for dem å bruke tegnspråk eller manuelle tegn. Disse barna utvikler en hjulpen-kommunikasjon med hjelp av kommunikasjonshjelpemidler.

Det å skulle lære seg et kommunikasjonshjelpemiddel er en spesiell form for språkutvikling. Målet er at barnet skal kunne bruke kommunikasjonshjelpemiddelet for å kunne snakke med kompis og voksne om de samme tingene og i de samme situasjonene som barn med normal språkutvikling. Barn som lærer seg hjulpen-kommunikasjon må bruke tid på å lære seg selve kommunikasjonshjelpemiddelet. De må lære seg hva de ulike grafiske symbolene betyr, og de må kunne navigere til dem på kommunikasjonshjelpemiddelet. Ordforrådet barn får tilgang på gjennom kommunikasjonshjelpemiddelet er ofte begrenset sammenlignet med hvilke ordforråd en person med verbal tale har tilgang på (Tetzchner & Stadsleiv, 2016).

I hjulpet kommunikasjon finnes ordforrådet i en fysisk form. Eksempel på hjulpet kommunikasjon er grafiske tegn og materielle tegn (Østvik, 2008a; Tetzchner & Martinsen, 2002).

Grafiske tegn

Grafiske tegn omfatter alle grafisk utformede tegn. Det brukes mange ulike grafiske symbolsystem i Norge i dag. Eksempel på grafiske tegn er blisstegn og piktogrammer (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a).

Materielle tegn

Materielle tegn er utformet slik at man kan bruke den taktile sansen til å kommunisere med. Disse er vanligvis laget av plast eller tre. Materielle tegn kan være et alternativ for elever som har store synsvansker (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a).

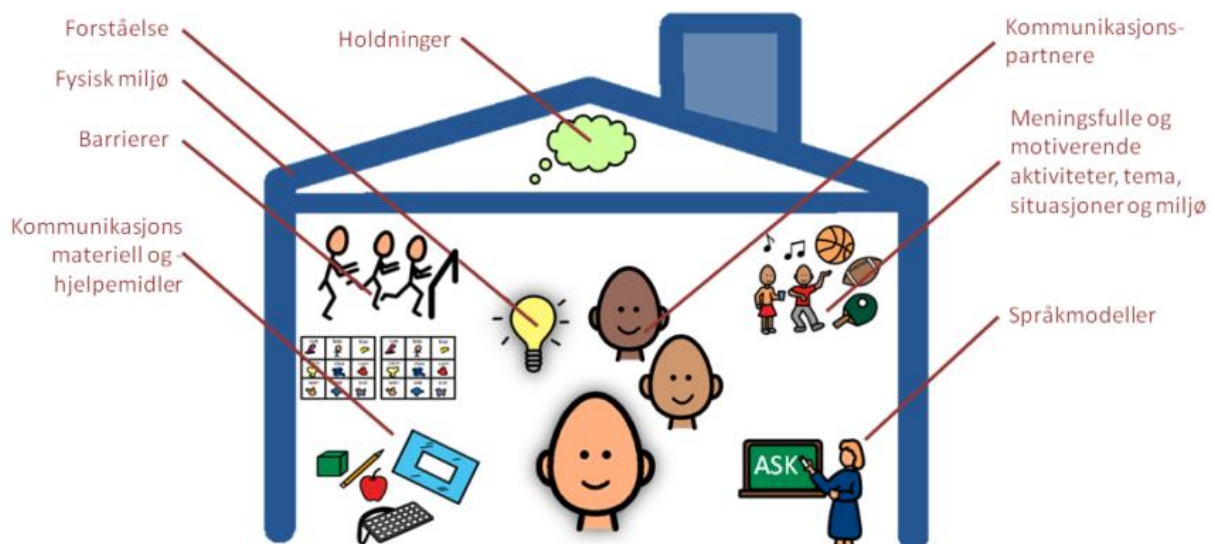
Kommunikasjonstyper

I tillegg til om en kommunikasjon kan være hjulpet eller ikke-hjulpet, deler Tetzchner og Martinsen (2002) kommunikasjon inn i avhengig og uavhengig. Om kommunikasjonen er avhengig eller uavhengig handler om kommunikasjonspartnerens rolle. I avhengig kommunikasjon er ASK-brukeren avhengig av at kommunikasjonspartneren tolker eller setter sammen det som blir kommunisert, i motsetning til i uavhengig kommunikasjon hvor ASK-brukeren formulerer alt selv gjennom for eksempel en maskin som skriver tekst, eller en talemaskin som sier hele setninger (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Blackstone og Berg (2003) velger derimot å dele inn i tre kommunikasjonsgrupper. De referer til hvordan Dowden (1999) skiller mellom *gryende kommunikasjon*, *kontekst-avhengig kommunikasjon* og *uavhengig kommunikasjon*. Dowden (1999) har altså kategorien *gryende kommunikasjon* i tillegg til avhengig og uavhengig kommunikasjon som også Tetzchner og Martinsen (2002) bruker. Den gryende kommunikasjonen beskriver mennesker som ikke har noen måte å uttrykke seg symbolsk på. Mennesker i denne gruppa bruker ansiktsuttrykk, gester, kroppsspråk og lyder for å kommunisere. Denne gruppa av mennesker er sterkt avhengig av kommunikasjonspartnerne for å kunne kommunisere.

2.3.3 Språkmiljø for elever som bruker ASK

Barn har behov for et rikt og stimulerende språkmiljø for å stimulere språkutviklingen. Dette gjelder både barn som lærer verbal tale og barn som har behov for å lære en alternativ eller supplerende kommunikasjon. Tetzchner og Stadskleiv (2016) framhever tre viktige faktorer som må være på plass i et språkmiljø hvor et barn skal lære seg et kommunikasjonshjelpemiddel. Punkt nummer en er et kompetent miljø. Det er behov for voksne med kompetanse i hvordan bygge støttende stillaser rundt barna som skal lære seg hjulpen kommunikasjon, og de voksne må ha kunnskap om hvilke muligheter som ligger i hjulpen kommunikasjon. Punkt to er at miljøet må være kommunikativt tilgjengelig for barnet. Barnet må ha tilgang til sitt kommunikasjons-hjelpemiddel til enhver tid, uansett hvor det er, eller med hvem. For det tredje må barnet ha tilgang på kommunikasjonspartnere som kan støtter og tilrettelegger for at barnet skal få utviklet sine ferdigheter i hjulpen kommunikasjon (Tetzchner & Stadskleiv, 2016).



Figur 1: Språkmiljø (Østvik, 2008b)

Østvik (2008b) har laget en modell som tar for seg områder han erfarer påvirker språkmiljøet. Østviks modell for språkmiljø består av følgende komponenter:

1. Holdninger
2. Kommunikasjonspartnere
3. Forståelse
4. Språkmodeller
5. Meningsfullt og motiverende samspill
6. Kommunikasjonsmateriell og -hjelpemidler
7. Barrierer
8. Fysisk miljø

Holdninger

Karlsen (2020) har skrevet boken «Flere med i klassefellesskapet». I kapittelet «ASK-elever i klasserommet» refererer hun til et studentprosjekt hvor målet var å finne ut hva

som kan gjøres for å legge til rette for mer kommunikasjon. Et av punktene som viste seg å ha stor betydning var holdninger og kompetanse hos ledelse på skolen og skoleeier. Ved at ledelsen har nok kunnskap om hvordan elever med sammensatte vansker kan lære seg å bruke ASK, vil de også se behovet for å prioritere tilrettelegging av gode språkmiljø. Om ledelsen har god kompetanse på ASK vil de trolig også legge til rette for at lærere og miljøpersonale får nok kompetanse i ASK og i bruken av kommunikasjonshjelpemidler. Karlsen (2008) oppsummerer studentenes funn slik:

Ledelsen ansvarliggjøres, opplæring og kunnskap er nødvendig, det må settes av tid til praktisk bruk og tid til refleksjon med kollegaer (ASK-team). Det må arbeides med holdninger og opplæring av medelever. Alle må være gode modeller ved å bruke kommunikasjonsverktøyet. (s. 89)

Ifølge Østvik (2008b) kan holdninger være med å bygge ned barrierer, samtidig som holdninger kan virke begrensende og hemmende. Vår holdning til ASK og hvilke muligheter som ligger i ASK vil påvirke vår vilje til endring fra våre sedvaner når det er hensiktsmessig for å fremme godt kommunikasjon. Skogdal (2015) sier «Den vanskeligste og mest tidkrevende barrieren å endre kan være når manglende tilpasset opplæring er en del av en skolekultur» (s.222). Skogdal (2015) klargjør også at skoleeier og skoleledere har ansvar for ASK-brukernes deltakelse i skolefelleskapet, og derfor har ansvar for at skolen har den nødvendige kompetansen for at dette kan muliggjøres.

Kommunikasjonspartnere

Når noen har behov for ASK for å kommunisere, påvirker det mer enn ASK-brukeren. Det påvirker i tillegg familien rundt og andre personer i ASK-brukerens liv. ASK-brukeren og kommunikasjonspartnerne blir gjensidig påvirket av hverandre i kommunikasjonen. For at tiltakene rundt språkutvikling for ASK-brukeren skal fungere effektivt er det derfor viktig å involvere også kommunikasjonspartnerne i tiltakene (Beukelman & Light, 2020). Kommunikasjonspartnere er alle de mennesker som kommuniserer med ASK-brukeren. Kommunikasjonspartneren er kanskje den viktigste enkeltfaktoren for å lykkes i god kommunikasjon med ASK-brukere (Karlsen, Midtlin, Taxt & Næss, 2015; Østvik, 2008b). En god kommunikasjonspartner er en viktig ressurs i et språkmiljø. Det er viktig at ASK-brukeren får erfaringer med kommunikasjonspartnere som tar i bruk ASK-brukerens kommunikasjonsløsning i sin kommunikasjon. Mangelfull tilgang på kompetente kommunikasjonspartnere vil trolig påvirke språkutviklingen negativt for barn som benytter ulike former for kommunikasjonshjelpemidler. «The lack of interaction with competent users of their own communication form is likely to have a negative influence on the language development of young children using aided communication» (Tetzchner & Stadsleiv, 2016, s. 24).

I hjelpen-kommunikasjon finnes kommunikasjonshjelpemiddelet i fysisk form utenfor brukeren og det er viktig at kommunikasjonspartnerne har god kunnskap i hvordan kommunisere med hjelpemiddelet (Tetzchner & Martinsen, 2002). «Children developing aided language need communication partners who are familiar with their communication aid and who support the children's active use of aided language in all aspect of daily life» (Tetzchner & Stadsleiv, 2016, s.22). Tetzchner og Stadsleiv (2016) understreker at det er viktig med multimodalitet og at den voksne må være sensitiv ovenfor alle barnets

uttrykk, men understreker at det er viktig at barnet blir oppmuntret til å bruke kommunikasjonsløsningen og at denne til enhver tid er tilgjengelig.

For barn i språkalternativgruppen er det viktig at kommunikasjonspartnerne reagerer på atferden deres som om den har en kommunikatív intensjon. På samme måte som foreldre overfortolker barns første ytringer som kommunikasjon, må kommunikasjonspartnerne til barn i språkalternativgruppen overfortolke barnets uttrykk (Tetzchner & Martinsen, 2002). I følge Tetzchner og Martinsen (2002) har omgivelsene generelt lettere for å reagere på lydproduksjon, framfor armbevegelser eller kroppsholdning. Feeley og Jones (2011) skriver at det er en utfordring for barn med alvorlige funksjonshemninger og behov for ASK blir passive i deres kommunikasjonsform. Dette mener de kan stamme fra en historie med forsøk på kommunikasjon som ikke har blitt fanget opp. Feeley og Jones (2011) skriver videre at disse barna står i fare for å utvikle *learned helplessness*, eller *lært hjelpeløshet* på norsk. Barna vil stå i fare for å slutte å respondere, basert på barnets erfaring med at hans forsøk på respons ikke vil ha effekt på miljøet rundt. Feeley og Jones referer til Light (1985) som påpeker at passivitet hos barn med store motoriske vansker kan skyldes kostnaden det er for disse barna å klare å uttrykke seg (Light et al., 1985). Barn med alvorlige funksjonshemninger tar færre initiativ og responderer sjeldnere positivt når klassekamerater tar kontakt (Feeley & Jones, 2011). Det er derfor spesielt viktig at disse barna opplever kommunikasjonspartnere som toner seg inn på dem, og tolker deres uttrykk som at de har en kommunikatív intensjon.

Ulike forskningsprosjekt konkluderer med at kommunikasjonspartnere ofte er dominerende i samtalen med ASK-brukere. Det er kommunikasjonspartnerne som tar de fleste turene i samtalen, de stiller ofte ja/nei-spørsmål og avbryter ASK-brukerne (Tetzchner & Martinsen, 2002; Næss, 2015; Østvik, 2008a). Næss, 2015 skriver:

En god kommunikasjonspartner kan beskrives som blant annet tålmodig, motivert og interessert – en som prøver å forstå personens svekkede tale, anstrenger seg for å tolke signaler og gester, er fortrolig med stillhet, tar initiativ til å gjenta og bekrefte meninger og innrømmer at han/hun ikke forstår hva som blir uttrykt. (Næss, 2015, s.32)

Social Networks er et kartleggingsverktøy laget primært for å hjelpe fagpersoner med å støtte og hjelpe mennesker med store kommunikasjonsvansker i stand til å kommunisere med familie, venner, bekjente, profesjonelle og fremmede. Målet er å øke ASK-brukerens livskvalitet og mulighet til deltakelse i dagligdagse aktiviteter. I den norske oversettelsen av manualen til *Social Networks* refereres det til den samme undersøkelsen utført av Blackstone (1999). I tillegg til de ovennevnte kvalitetene de ønsket hos en kommunikasjonspartner, ble det også identifisert uønskede egenskaper hos kommunikasjonspartnere. «*De avsluttet tankene mine uten tillatelse*», «*De gjorde andre ting mens jeg jobbet med å gi en respons eller stille et spørsmål*», «*De tvinger meg til å bruke en talemaskin som primære kommunikasjonsform*», «*De undervurderer evnene mine*» (Blackstone & Berg, 2003).

ASK-brukere synes det er trygt å kommunisere med kjente nærpersioner som kjenner kommunikasjonsstrategiene. Det å kommunisere med kjente kan gi ASK-brukeren erfaring og selvtillit på at man mestrer å kommunisere, likevel er det viktig å legge til rette for kommunikasjon i flere ulike situasjoner og med ulike kommunikasjonspartnere. Medelever og ansatte på skolen vil være viktige kommunikasjonspartnere (Næss, 2015).

Skogdal (2015) skriver at kommunikasjonspartnere til ASK-brukere må ha kunnskap om og forstå ASK-brukerens kommunikasjonsstrategier. Dette innebærer at kommunikasjonspartnerne må kjenne til hvordan totalkommunikasjon kan benyttes for å gjøre kommunikasjonen mest mulig effektiv og funksjonell. Kommunikasjonspartnerne må også selv mestre å bruke kommunikasjonsstrategier som støtter kommunikasjonen med ASK-brukeren. Det å være en kommunikasjonspartner for en ASK-bruker kan være noe enkelte vegrer seg mot i frykt for selv å mislykkes. En god strategi for å lykkes kan være å ta tak i det som opptar ASK-brukeren akkurat nå, eller å stille ASK-brukeren spørsmål man vet ASK-brukeren har erfaring med eller er opptatt av. For eksempel liker de fleste å snakke om seg selv, interesser, opplevelser eller familiemedlemmer (Karlsen et.al., 2015).

Forståelse

Østvik (2008b) skriver at hvordan vi forstår begrepet *språk*, vil ha innvirkning på hvordan vi tilrettelegger for mennesker som benytter ASK. Under avsnittet «Kommunikasjon» viste jeg til ulike definisjoner av kommunikasjon og språk. Østvik viser til at vi i denne sammenhengen bør se på alle uttrykk som mulige signaler for å uttrykke en mening.

Språkmodeller

For barn som har en naturlig språkutvikling vil barnet starte med ett-ords ytringer. Omsorgspersonene vil bygge stillaser rundt dette, og gjenta ytringen samtidig som de bygger den ut med flere ord. De voksne beholder riktig grammatikk, men kan gjerne forenkle kompleksiteten i språket sitt for å tilpasse det til barnets nivå. For barn med behov for hjelpen-kommunikasjon er situasjonen en helt annen. Ofte vil ikke de voksne være trygge på ett-ords ytringer, og ikke være i nærheten til å kunne bygge ut til to-ords setninger med grafiske symboler. Dette kan være grunnen til at mennesker som benytter hjelpen-kommunikasjon blir værende lengre i fasen med ett-ords ytringer, sammenlignet med normal språkutvikling. Kognitiv fungering kan også delvis forklare at barn som benytter hjelpen-kommunikasjon forblir i stadiet med ett-ords ytringer. Likevel er det flere eksempler på at mennesker med lav kognitiv fungering og verbal tale lærer seg å snakke i setninger med flere ord, så dette kan ikke være hele forklaringen (Tetzchner & Stadskleiv, 2016).

Barn som utvikler naturlig tale vil være omgitt av voksne, og andre barn som kommuniserer på samme måte som dem selv. For barn som har behov for hjelpen-kommunikasjon er situasjonen en annen. Foreldre og lærere bruker ikke selv kommunikasjonshjelpemiddel i sin dagligtale. De må derfor lære seg barnets kommunikasjonsform samtidig som de skal lære bort kommunikasjonsformen til barnet (Tetzchner & Stadskleiv, 2016).

Næss (2015) skriver at det er spesielt viktig for ASK-brukere å ha jevnaldrende språkmodeller. Det er viktig at det blir lagt til rette for samspill og lek mellom ASK-brukeren og medelever. Det må også legges til rette for at ASK-eleven kan være en del av klassefelleskapet og ta del i læring i klasserommet. Skogstad (2015) skriver at det ideelle var om medelever fikk opplæring i ASK slik at de kunne mestre kommunikasjonsløsningen til ASK-brukeren selvstendig, og uten at en voksen trenger å være til stede. Slik kan ASK-brukeren være en del av de jevnaldrende på lik linje.

Meningsfullt og motiverende samspill

Det er viktig at barn som bruker ASK kan bruke språket i meningsfulle og motiverende aktiviteter og situasjoner. Et godt språkmiljø legger til rette for at barnet kan benytte eget alternativt språk i alle situasjoner og det tilrettelegger for kommunikasjonspartnere som også tar i bruk barnets språk. Barnet må ha tilgang på meningsfullt vokabular som det kan benytte spontant for å kunne påvirke omgivelsene sine (Østvik, 2008b).

I følge Tetzchner & Martinsen (2002) er det vanlig at alternative kommunikasjonsformer benyttes i mindre grad utenfor opplæringsarenaer som skole og barnehage. For at opplæringen i ASK skal oppleves som meningsfull er det viktig at barnet får utviklet kommunikasjonsferdigheter som benyttes i dagliglivet. Tetzchner og Stadskleiv (2016) viser til en studie av Cockerill (2013). Denne studien fant at 75% av barn med behov for hjelpen-kommunikasjon kun hadde kommunikasjonshjelpemiddelet sitt tilgjengelig når de var på skolen. Dette fører til at barna har begrenset tilgang på kommunikasjonspartnere. Det kan også bidra til at barna får færre muligheter til å trene på kommunikasjonsferdigheter. Ifølge Østvik (2008b) er opplevelse av mening viktig for å motivere til å lære seg nye språklige ferdigheter. ASK-brukeren må oppleve det som meningsfullt å bruke kommunikasjonsløsningen i samhandling med kommunikasjonspartnerne. Ved at kommunikasjonshjelpemidlet ikke er tilgjengelig i alle situasjoner vil ASK-brukeren kunne oppleve mangelfull mening med å lære seg kommunikasjonsstrategier. Kommunikasjonsløsningen bør ideelt være tilgjengelig i alle situasjoner i løpet av dagen. Det må legges til rette for at ASK-brukeren spontant har mulighet til å påvirke omgivelsene sine.

For mange barn er opplevelsen av å delta, og være inkludert i et fellesskap med jevnaldrende, en viktig motivasjonsfaktor (Østvik, 2008b). Østvik, Balandin og Ytterhus (2017) har gjennomført en studie i norske skoler som viser at elever som bruker ASK er tilknyttet flere grupper. Elevenes deltakelse i klassefellesskap varierte i løpet av uka, men alle ASK-brukerne var ute av klassen mer enn 50 % av tiden på skolen. Dette selv om de ansatte og ledelse ønsket at eleven skulle være inkludert i klassefellesskapet. Tilbakemeldinger fra ASK-brukere og medelever viser at tiden de var sammen på skolen ofte ble brukt til lek, matpause, friminutt, fysisk aktivitet og praktiske aktiviteter i klasserommet og på grupperommet. Samme studie viste at ASK-brukerne var betydelig mindre ute i friminutt sammenlignet med sine medelever. ASK-brukerne var i snitt ute én gang om dagen i 10-30 minutter, tre til fem ganger i uka. Det var flere grunner til dette ifølge de ansatte. Noen av grunnene var at den individuelle timeplanen for ASK-brukerne ikke passet overens med friminuttene, eller at eleven vegret seg for å gå ut på grunn av dårlig vær. Skogdal (2015) skriver at det kvantitative aspektet ved deltakelse også er viktig. Om du vanligvis ikke er til stede i klasserommet, vil du heller ikke bli savnet når du ikke er der. Derfor er den kvantitative faktoren, hyppighet og varighet, grunnleggende for å føle tilhørighet i klassefellesskapet. For at elever som bruker ASK skal få tilfredsstillende utbytte av å delta i klassefellesskapet er de avhengig av tilrettelagte læremidler som er tilgjengelig på elevens eget språk. Det er også viktig med gode individuelle opplæringsplaner som er utarbeidet med utgangspunkt i gjeldende læreplan. For at elever som bruker ASK skal ha forutsetning for å bli inkludert i klassefellesskapet, og på den måten oppleve mening er de avhengig av opplæringsmål som er tilpasset, men som samtidig samsvarer med hva resten av klassen skal lære. De er også avhengig av å få læremateriell tilpasset sitt utviklingsnivå og på deres språk (Østvik, 2008b).

Kommunikasjonsmateriell og -hjelpemidler

For å få til et godt språkmiljø for ASK-brukeren er vi avhengig av å ha kommunikasjonshjelpemidlene tilgjengelig til enhver tid. Om det er situasjoner hvor det ikke er mulig eller hensiktsmessig for ASK-brukeren å ha med seg kommunikasjonshjelpemiddelet må ASK-brukeren ha en mulighet for å be om å få det (Skogdal, 2015; Østvik, 2008b).

Kommunikasjonshjelpemiddelet må inneholde et vokabular som ASK-brukeren kan, men det er også viktig at det inneholder et vokabular som ASK-brukeren ennå ikke har lært (Østvik, 2008b). Næss (2015) skriver at det kan være nyttig å foreta en analyse for å finne riktig vokabular. En analyse kan foregå ved å stille seg spørsmål om «... hva barnet skal si, til hvem, hvordan, når og hvor» (s. 37).

For at kommunikasjonsmateriell og kommunikasjonshjelpemidler skal være tilgjengelige er det viktig at noen tar ansvar for at de er det. Beukelman og Light (2020) bruker begrepet *facilitators*, eller tilretteleggere på norsk. Facilitators har ansvaret for at hjelpemidlene som trenger strøm er oppladet, at materiell blir rengjort, at tekniske hjelpemidler er på nett og får lastet ned oppdateringer, at hjelpemidlene er oppdatert med det vokabularet ASK-brukeren til enhver tid trenger. Facilitators har også ansvaret for å lære opp nye kommunikasjonspartnere i kommunikasjonsstrategiene og kommunikasjonshjelpemiddelet til ASK-brukeren.

Barrierer

Alle faktorene i Østviks modell av språkmiljø kan være hemmende. Det som er viktig er å identifisere hvilke barrierer som er gjeldende i hvert enkelt miljø.

Skogdal (2015) viser til en intervjustudie hun gjennomførte i 2011. «I denne studien rapporterte spesialpedagoger og assistenter at de ofte følte seg alene om ansvaret for eleven som bruker ASK» (s.221). Spesialpedagogene opplevde at det var vanskelig å få til et godt samarbeid med klasselærerne. De opplevde at det var både mangel på tid for samarbeid, og mangel på ønske om samarbeid i fra de andre lærerne. Ledelsen ved skolene satte heller ikke av fast møtetid for spesialpedagog og klasseledelse (Skogdal, 2015). Ut ifra dette kan vi lese at spesialpedagoger opplever både tid og holdninger som barrierer for tilrettelegging av gode språkmiljø. Som Skogdal (2015) sier, er det viktig å avdekke slike barrierer, for først da vil vi kunne gjøre de om til muligheter. I en del tilfeller handler det nok om skoleleders «forståelse» av hvilke muligheter og behov som ligger i tilrettelegging av gode språkmiljø.

For å kunne tilrettelegge opplæring til elever som benytter ASK er det viktig med tilrettelagte læremidler (Østvik, 2008b). For lærere vil det si at de både må forberede undervisningen som normalt, og i tillegg tilrettelegge materiale for eleven ASK-brukeren. Dette vil ofte føre til at forberedelsene vil ta dobbelt så lang tid (Kleppenes & Sande, 2015).

Kleppenes og Sande (2015) viser til rapporten *Kommunikasjon og læring for alle. Vidareføring av arbeidet med ASK i Statped* gjort av Statped i 2012 som sier: «Nokre elever får manglende undervisning i grunnleggende ferdigheter fordi forventningene er for lave, og fordi kompetansen på tilrettelegging er for dårlig» (Statped, 2012, s.11,

referert fra Kleppenes & Sande, 2015 s.48). Stortingsmelding 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* viser også til at mange elever med utviklingshemming og store sammensatte lærevansker møtes med for lave forventninger til læring. Utdanningsdirektoratet gav derfor Statped et oppdrag om å gjennomføre prosjektet *Vi sprenger grenser* (VGS) i fra 2013-2017 hvor hensikten har vært å forbedre læring og inkludering for barn i barnehage og skole. Prosjektet har også som mål å gi økt kunnskap og bedre samhandling mellom personer på ulike nivå for å ivareta utviklingshemmedes pedagogiske behov (Statped, 2016). Ett av funnene i VGS er det at ledelse og lærere i ulik grad ser på elever med utviklingshemming som sitt ansvar. Dette ansvaret blir ofte lagt over på spesialpedagogen. Prosjektet fant også at det var utfordrende med tid til samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog siden pedagoger i skolen har mye av sin arbeidstid som ubunden (Statped, 2016).

Østvik (2008b) kommer med en påstand om at målene i de individuelle opplæringsplanene ikke står i samsvar med føringene i Kunnskapsløftet. Det at målene i liten grad er sammenfallende med medelevenes, skaper utfordring i tilpassing av opplæring innenfor trinnet. Beukelman og Light (2020) bruker begrepet *policy barriers* om barrierer knyttet til blant annet motstridende lovverk. De påpeker at det er viktig å være kjent med hvilke lover og rettigheter ASK-brukere har, og at det bør jobbes politisk med å få lovverk som ikke er motstridende. I Norge har det blant annet vært en diskusjon om retten til opplæring i og på ASK skal være en egen paragraf § 2-16 i opplæringsloven. ISAAC er en internasjonal organisasjon som arbeider for å bedre kommunikasjonsmulighetene for barn og voksne med omfattende kommunikasjonsvansker. Den norske avdelingen har en egen gruppe som arbeider med å bedre rettighetene for ASK-brukere i Norge. Våren 2021 jobber de blant annet opp mot politikere for å gi nærpersoner til ASK-brukere rettigheter til opplæring i ASK på lik linje som nærpersoner til barn som bruker tegnspråk har det (Johansen, 2021).

Beukelman og Light (2020) skriver om ulike tiltak som kan reduserer barrierer og støtter deltakelse og inkludering for ASK-brukere. De deler barrierene inn i *policy, practice, attitude, knowledge* og *skill*. Dette er barrierer som hindrer og reduserer ASK-brukerens mulighet for kommunikasjon og deltakelse. *Policy barriers* er som nevnt på et politisk plan med å bekjempe barrierer knyttet til motstridenes lovverk og rettigheter. *Practice barriers* vil direkte oversatt bli praksis barrierer, men jeg vil hevde at kulturbarrierer vil være et vel så bra begrep å bruke på norsk. Selv om lovverket gir ASK-brukerne rettigheter som skal sikre deltakelse, vil det komme til kort om det ikke er en praksis eller kultur for inkludering og deltakelse for ASK-brukere på den aktuelle skole, arbeidsplass eller i samfunnet generelt. Beukelman og Light viser til skoler og arbeidsplasser som har klart å få til en kultur for inkludering av personer med behov for ASK. Skoler hvor det ikke er etablert en kultur for ASK vil virke hemmende for inkludering. Det kan være flere grunner til at det ikke er etablert en kultur for inkludering. Én av årsakene kan være at man ikke er klar over hvilke rettigheter ASK-brukere har. En annen årsak kan være at man ikke har reflektert nok over hvordan egen praksis kan virke hemmende på andre. For å bryte ned denne barrieren er det viktig med kunnskap om ASK, men også kunnskap om lover og rettigheter. *Attitude barriers* går på holdninger. Beukelman og Light (2020) skriver at ASK-brukere er spesielt sårbare og utsatte for mobbing. Dette kan skyldes at ASK-brukeren ikke har den kommunikative kompetansen det kreves å få varslet i fra om mobbingen. En annen utfordring knyttet til holdninger er når menneskene rundt ASK-brukeren synes synd på hen, og dermed går inn for å beskytte vedkommende i stedet for å gi vedkommende den respekt og de

mulighetene hen fortjener. Beukelman og Light (2020) mener løsningen kan ligge i dette:

Perhaps the most powerful means to effect change is to foster meaningful opportunities for people who rely on AAC to interact regularly with individuals in their communities, specifically in activities that involve equal-status, reciprocal, cooperative interactions. (Beukelman & Light, 2020, s. 137)

Knowledge barriers handler om mangel på kunnskap. De færreste har erfaring med kommunikasjon med ASK når de får en i familien som har behov for det. Det å ha kunnskap om ASK innebærer ikke bare å ha kunnskap om ulike måter å kommunisere på. Det handler også om kunnskap om hvor viktig det er å ha ASK-løsningen tilgjengelig til enhver tid. For å effektivt kunne støtte ASK-brukeren må familien og hjelpeapparatet ha kunnskap om ulike sider ved ASK. De må blant annet ha kunnskap om ulike grafiske system, manuelle tegn, tekniske ferdigheter, hvordan posisjonere seg selv og kommunikasjonshjelpemiddelet, utvikling av vokabular, programmering av high-tech løsninger, konstruere low-tech løsninger, daglig vedlikehold, slik som oppfølging av strøm og rengjøring, feilsøking og hvordan ta i bruk ASK i daglig interaksjon (Beukelman & Light, 2020).

Skill barriers handler om kommunikasjonspartnerens ferdigheter. Kommunikasjonspartneren må ha ferdigheter i hvordan støtte kommunikasjon med ASK-brukeren, men må også selv ha ferdigheter i å bruke den aktuelle kommunikasjonsløsningen. Kommunikasjonspartnerne må også ha ferdigheter knyttet til hvordan tilpasse sin kommunikasjon til ASK-brukeren (Beukelman & Light, 2020).

Fysisk miljø

Det er to forhold som spesielt må ligge til grunn i det fysiske miljøet for at språkopplæringen skal fungere. Det ene er å gi ASK-brukeren tilgang på kommunikasjonspartnere. Det vil si at ASK-brukeren må ha tilgang til de plasser hvor medelever treffes. Dette kan innebære å gjøre endringer på det fysiske rommet for å sikre tilgang. Eksempel kan være å fjerne dørstokker, tilpasse lysforhold eller å sikre kommunikatív tilgjengelighet ved å merke rom ved grafiske/taktile symboler. Ved å ha tilgang på ulike møteplasser hvor medelever møtes vil ASK-brukeren få flere muligheter til kontakt med jevnaldrende. Det å være til stede hvor jevnaldrende oppholder seg kan også være motiverende i seg selv. Det andre forholdet er å ha tilgang på kommunikasjonsmateriell (Østvik, 2008b).

Rasmussen (2015) har erfaring som spesialpedagog og som mor til ei datter som benytter ASK. Hun skriver at hun har erfart at deltakelse sammen med andre barn har ført til mer kommunikasjon og glede for datteren. Hennes erfaring er at barnet hennes prater mer når hun har opplevd noe spesielt, slik som aktivitetsdager, fest eller andre spesielle aktiviteter (s. 243). Det vil derfor kunne være av verdi å tilrettelegge for variasjon i hverdagen.

Rasmussen (2015) trekker frem jevnaldrende som en stor ressurs som språkmodeller. Jevnaldrende er eksperter på lek. Det er viktig at kommunikasjonshjelpemiddelet er lett tilgjengelig også for medelevene. Rasmussens datter kommuniserer med grafiske

symboler. Det er derfor viktig at symbolene er tilgjengelig for ASK-brukeren, men også for de ansatte og medelevene. Rasmussen (2015) har god erfaring med å benytte nøkkelknipper med samling av ulike symboler ut ifra tema. Disse nøkkelringene er lette å ta med seg også for medelevene. I tillegg har hun positiv erfaring med å tilrettelegge leken med lekekofferter med symboler festet i lokket.

3 Forskningsmetode

Forskning starter med en undring eller et spørsmål som forskeren ønsker svar på eller belyst. Forskningsmetode handler om de metodene vi velger for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt (Kleven & Hjordemaal, 2018). I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke valg jeg har tatt i forskningsprosessen. Jeg vil beskrive metodiske valg og den vitenskapsteoretiske tilnærmingen.

3.1 Valg av forskningsmetode

Det er problemstillingen som avgjør valg av forskningsmetode (Thagaard, 2018). I denne studien er målet å svare på følgende problemstilling: «Hvordan kan man tilrettelegge et godt språkmiljø for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon?».

I kvalitative studier kommer gjerne forskeren tett på feltet som forskes på. Enten i form av intervju eller observasjoner (Tjora, 2017). På bakgrunn av min problemstilling er det hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ tilnærming av datainnsamling hvor jeg kommer tettere på mine intervjupersoner. Tjora hevder at kvalitativ forskningsmetode er en metode som ønsker å fremheve innsikt og en forskning som søker å forstå (Tjora, 2017). Det er intervjupersonenes opplevelse av temaet jeg ønsker å løfte fram i denne oppgaven, og det ble dermed naturlig å velge kvalitativ tilnærming.

Intervju er en velegnet metode når man ønsker å få tak i en persons erfaringer og opplevelse (Thagaard, 2018). Jeg ønsker i denne studien å gå i dybden på hvilke erfaringer spesialpedagogene har med tilrettelegging av gode språkmiljø. Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativt intervju som metode for datainnsamling. Thagaard (2018) fremhever at dette er en metode som egner seg særlig godt for å få innsikt i personers erfaringer. Jeg har valgt å benytte betegnelsen *intervjuperson* (Thagaard, 2018) om de jeg intervjuer.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Dybdeintervju som metode er ifølge Tjora (2017) basert på et fenomenologisk perspektiv. Forskeren ønsker å få tak i intervjupersonens subjektive opplevelse og refleksjon over disse. I en fenomenologisk studie ønsker vi å se verden i fra intervjupersonens ståsted. Tjora understreker at det i slike intervjuer utelukkende kan forskes på forhold knyttet til intervjupersonens subjektivitet. Fenomenologiske studier er ute etter å utforske den mening intervjupersonen tillegger sine opplevelser og erfaringer av et fenomen, samtidig som en fenomenologisk forsker vil forsøke å se om det er felles trekk ved de erfaringene deltakerne i en studie gir uttrykk for. Ved å finnes felle erfaringer av fenomenet, kan det gi grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse (Thagaard, 2018). Ved å intervju spesialpedagoger om deres erfaringer knyttet til tilrettelegging av språkmiljø for barn som benytter ASK vil jeg få deres subjektive opplevelser.

I en hermeneutisk tilnærming vektlegges det at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på mange måter (Thagaard, 2018). Hermeneutikken har som utgangspunkt å finne metoderegler for hvordan man skal tolke et tekstmateriale. Tekstfortolkningen skjer i en vekselvirkning mellom en del og helheten. Helheten blir mer forståelig på bakgrunn av vår forståelse av enkeltdelene. Gjennom å vekselvis se på delene opp mot helheten vil man stadig få mer forståelse som man igjen bygger videre på. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del som fører til en større forståelse kalles *den hermeneutiske spiral* (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I denne oppgaven gjør hermeneutikken seg gjeldende ved at jeg vekselvis har sett på enkeltdeler og helhet. Jeg er bevisst at min forståelse påvirker hvordan jeg tolker teksten. Jeg har vekslet mellom å tolke deler av teksten og sett denne opp mot teori, dette har igjen påvirket hvordan jeg leser og tolker teksten.

3.1.2 Forskerens forforståelse og bakgrunn

I kvalitativ forskning er det innforstått at en helt nøytral forsker ikke eksisterer. Det viktigste for forskeren vil være å være åpen om sin faglige eller hverdagslige forutforståelse, og å være åpen om dette og å være forberedt på å endre forståelsen underveis (Tjora, 2017). Min forforståelse vil naturlig nok preges av min arbeidserfaring, av min faglige bakgrunn som allmennlærer og min teoretiske forståelse. Thagaard (2018) skriver at vi utvikler data i kontakt med feltet vi forsker på. Datainnsamlingen vil bli preget av hvordan forskeren forstår det hen ser og hører. Jeg startet min arbeidskarriere som assistent i et bofellesskap hvor flere av beboerne enten brukte ASK, eller burde hatt tilgang på ASK. Etter at jeg var ferdig med lærerutdanningen har jeg jobbet 13 år som spesialpedagog ved en tilrettelagt avdeling hvor jeg har møtt mange elever som har brukt ASK.

Gjennom prosessen det har vært å skrive denne oppgaven har jeg forsøkt å ha et bevisst forhold til min forforståelse og hvordan denne er med på å påvirke mine valg. Jeg har vært klar på at tema og problemstilling er valgt ut ifra mitt engasjement for temaet. Jeg har gjentatte ganger sett hvordan ASK kan åpne opp for helt nye muligheter gjennom å få tilgang på et språk. Dette har farget meg i mitt syn på at dette er et viktig fagfelt som bør prioriteres i forskning. I de fleste tilfeller vil forskeren ha et engasjement for det tema hen forsker på. Dette kan sees på som støy, eller som en nødvendig ressurs. Forskeren må redegjøre for hvordan eget engasjement kan prege forskningsarbeidet (Tjora, 2017).

Mye kunnskap om temaet forskeren forsker på vil være en fordel i forbindelse med å utforme presise spørsmål. Forskeren vil kunne utvikle en forståelse «innenfra». (Tjora, 2017; Thagaard, 2018). Ved å ha kunnskap om temaet vi forsker på vil vi kunne utvikle tolkingen av de fenomenene vi forsker på både i relasjon til egne erfaringer, og til ny kunnskap. Forskeren har også grunnlag for å kunne sette seg inn i deltakernes situasjon basert på egne erfaringer. Erfaringene vi får under prosessen vil kunne bekrefte den forståelsen vi allerede har. Dette vil være en styrke for forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). Ulempen ved å ha mye kunnskap om feltet man skal forske på er at man da kan ha med seg mange forutinntattheter (Tjora, 2017). Forskeren kan gå glipp av eller overse det som er ulikt forskerens egne erfaringer. Da vil konsekvensen bli en mindre nyansert forskning (Thagaard, 2018).

Jeg har gjennom min arbeidserfaring en oppfatning av hva jeg synes er viktig i tilretteleggingen av språkmiljø for elever som bruker ASK. Denne erfaringen var en av

grunnene til at jeg ønsker å forske på nettopp dette temaet. I utforming av intervjuguiden var jeg bevisst mine oppfatninger av hva jeg synes er viktig, og etterstrebet at dette ikke skal påvirke mine intervjupersoner. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i de åpne forskningsspørsmålene hvor intervjupersonene skal få anledning til å komme med hva de synes er viktig uten min innblanding. I intervjusituasjonen opplevde jeg det som en fordel at jeg har en del kunnskap og erfaring på området. Min erfaring gjorde det lett for meg å sette meg inn i intervjupersonenes situasjon, og jeg kunne stille presise oppfølgingsspørsmål. Det var også en klar fordel at jeg har erfaring med, eller kunnskap om de ulike kommunikasjonshjelpemidlene og diagnosene som ble nevnt slik at vi ikke behøvde å bruke tid på det i intervjuet. I analyse og drøfting av datamateriale har jeg forsøkt å ikke være forutinntatt, men heller etterstrebet å være åpen for nye synspunkt og andre erfaringer.

3.1.3 Kvalitative intervju

Innenfor kvalitativ forskning er intervju den mest anvendte metoden. Formålet med å benytte intervju er at vi får fylldige og omfattende kunnskap om hvordan intervjupersonene selv opplever sin livssituasjon og sine erfaringer. Intervju som metode er spesielt godt egnet om man ønsker å få kunnskap om en persons erfaringer, tanker og følelser. Når man benytter intervju som metode skal forskeren være klar over at intervjupersonene forteller om hendelser som de har opplevd, og at de derfor vil være farget av den forståelsen de har av opplevelsene (Thagaard, 2018).

En delvis strukturert tilnærming er den mest vanlige formen av intervju brukt i kvalitative studier. I lærebøker er betegnes dette gjerne som kvalitative intervjuer (Thagaard, 2018). Intervjuet er som regel basert på en delvis strukturert intervjuguide. Temaene er i hovedsak fastlagt, men forsker har anledning til å endre rekkefølge av temaene underveis i intervjuet. Intervjuet har en fleksibel struktur. Forskeren har anledning til å følge intervjupersonenes fortellinger og kan tilpasse spørsmålene etter hva som kommer fram underveis. Forskeren har også anledning til å føye til spørsmål om temaer som ikke var planlagt på forhånd, men som hen ser er relevant for å belyse problemstillingen (Thagaard, 2018). «For å oppsummere kan vi si at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres både av de temaene vi ønsker å få kunnskap om, og de temaer som intervjupersonen tar opp» (Thagaard, 2018, s. 91).

Jeg valgte å benytte delvis strukturert intervju som innsamlingsmetode. Jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide for å sikre at intervjupersonene var innom temaene jeg ønsket svar på, men jeg hadde en løs form hvor jeg byttet om på spørsmålene underveis ut ifra hva som var naturlig i samtalen.

3.2 Kvalitet i forskningen

Thagaard (2018) sier at det er viktig at forskningen framstår troverdig. Hun trekker fram tre begreper som er viktige for å kunne vurdere forskningens troverdighet. Begrepene hun referer til er forskningens reliabilitet, validitet og overførbarhet. Jeg vil nå gjøre greie for disse begrepene knyttet opp mot dette prosjektet.

3.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Reliabilitet er et innarbeidet begrep innenfor kvantitativ forskning. Begrepet refererer til om en annen forsker ville kommet fram til samme resultat ved å benytte samme metode. I kvalitativ forskning er det mer fokus på interaksjonistiske og konstruktivistiske perspektiver. Det har blitt større bevissthet rundt en forståelse av at kontakten en forsker har med deltakere i feltet vil utvikle forskerens forståelse i løpet av prosjektet (Thagaard, 2018). Jeg har i dette kapitlet prøvd å være tydelig på hvordan jeg som forsker har bevissthet rundt hvordan jeg påvirke mine intervjupersoner og jeg har vist til hvordan min forforståelse kan påvirke hvordan jeg tolker funnene. I mitt forskningsprosjekt ble intervjupersonene gjort kjent med at jeg studerer erfaringsbasert master i spesialpedagogikk. Jeg har ikke informert om min bakgrunn, men det er sannsynlig at de antok at jeg hadde noe erfaring med tema i fra før. Underveis i intervjuene bekreftet jeg at jeg hadde erfaring med de ulike kommunikasjonsløsningene, slik at intervjupersonene ikke trengte å gå i dybden på hvordan de blir brukt. Jeg velger å tro at det virket positivt inn på intervjuet at intervjupersonene opplevde at jeg har erfaring fra fagfeltet. Intervjupersonene svarte åpent og ærlig om hva de opplevde som vanskelig og hvor de følte de kom til kort med. Det tolker jeg som de hadde tillit til meg.

For å øke forskningens reliabilitet er det viktig å være transparent i redegjøringen for hva som er primærdata, og hva som er forskerens egen fortolkning. Dette kan forskeren gjøre ved å være tydelig på hva som er direkte sitater fra intervjupersonene, og hva som er forskerens notater, tilføyinger og fortolkninger. Ved å bruke opptak av lyd og eventuelt video har forskeren større grunnlag for å utvikle data som er uavhengig av forskerens oppfatninger (Thagaard, 2018). Jeg har benyttet lydopptak i intervjuene mine, og forsøker å gi leseren rikelig tilgang på direkte sitater i kapitlet hvor jeg presenterer studiens funn. Det at et forskningsprosjekt er transparent vil styrke dens reliabilitet (Tjora, 2017; Thagaard, 2018). Det innebærer å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder (Thagaard, 2018).

3.2.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av de resultatene forskeren har kommet fram til, og om hvordan hen tolker resultatet. Det er viktig at forskeren er kritisk til hva hen baserer tolkningene sine på (Thagaard, 2018). Ifølge Tjora (2017) er den viktigste kilden til gyldighet at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet. Forskningen må være forankret i annen relevant forskning. Jeg har i litteraturgjennomgangen vist til annen relevant forskning på området. Gjennom analyse, tolkning og drøfting har jeg forankret mine funn til tidligere forskning. Mine funn samsvarer i stor grad til tidligere forskning, noe som styrker prosjektets validitet.

På grunn av koronasituasjonen og store geografiske avstander ble mine intervju gjennomført digitalt gjennom Teams. For enkelte kan digitale intervju være en barriere knyttet til den tekniske gjennomføringen og usikkerhet med å være på kamera. Jeg opplevde at alle mine intervjupersoner var komfortabel med den digitale gjennomføringen. Intervjuperson 1 hadde tekniske utfordringer med kamerafunksjonen, men jeg opplevde ikke at dette hemmet flyten i samtalen. Det at jeg ikke hadde anledning til å observere intervjupersonens kroppsspråk kan være en mulig feilkilde.

Intervjuperson 4 og 5 ble intervjuet sammen. Dette ble gjort av praktiske hensyn. Intervjupersonene ønsket begge å gjennomføre intervjuet i arbeidstid for å unngå forstyrrelser av egne barn hjemme. Skolen de jobber ved var på intervjutidspunktet på

rødt nivå (Covid-19). Dette innebar at de ansatte måtte forlate skolen når de ikke hadde undervisning, unntaket var hvis de hadde møter rett etter undervisning. Intervjuet ble derfor gjennomført rett etter skoletid, i fellesskap. Jeg kan ikke utelukke at de to informantene ble påvirket av hverandre underveis i intervjuet. Dette kan virke positivt ved at de sammen kan belyse flere sider og utdype hverandre. Det kan også virke negativt hvis intervjupersonene i utgangspunktet har ulik oppfatning av ting ved arbeidsplassen. Jeg kan ikke utelukke at rammene for intervjuet kan ha påvirket hva intervjupersonene ønsket å formidle under intervjuet.

For å sikre at jeg hadde forstått intervjupersonen rett oppsummerte jeg samtalen i korte trekk på slutten av intervjuet. En annen løsning ville vært å sende det transkriberte intervjuet til intervjupersonene slik at de kunne lese gjennom det og bekrefte innholdet. Dette ville krevd mer tid enn hva jeg har til rådighet i denne omgang.

3.2.3 Overførbarhet

Thagaard (2018) bruker begrepet *overførbarhet* i stedet for *generaliserbarhet* i forbindelse med kvalitative studier. Tjora (2017) argumenter derimot for å bruke begrepet *generaliserbarhet*. Dette begrunner han blant annet med at generaliserbarhet er et godt innarbeidet som en kvalitetsindikator for forskning. I denne studien opplever jeg *overførbarhet* er mer dekkende for funnene, og velger derfor å bruke dette begrepet.

I kvalitative studier har forskeren som mål å utvikle en forståelse av de fenomenen hen studerer. Det er tolkningen av resultatene som er utgangspunktet for overførbarhet. Spørsmålet er om den tolkningen vi gjør, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Jeg har i denne studien intervjuet 4 spesialpedagoger, 1 vernepleier og 1 barnevernspedagog med pedagogisk ansvar for oppfølging av elever som bruker ASK i grunnskolen. Jeg har fått et innblikk i deres subjektive opplevelse av hvordan det er å tilrettelegge språkmiljø for elever som bruker ASK. Jeg kan ikke si at mine funn vil være gjeldende for alle spesialpedagoger som jobber med barn som bruker ASK, men funnene kan være med på å gi et innblikk i hvilke faktorer mine intervjupersoner opplever som viktige i arbeid med språkmiljø for ASK-brukere.

3.2.4 Etske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi (NESH) har som hovedoppgave å gi forskningsetiske retningslinjer. Jeg har i denne studien tilstrebet å følge de etiske retningslinjene som er førende.

Siden jeg ønsket å ta lydopptak av intervjuene, samt lagre bakgrunnsinformasjon om intervjupersonene sendte jeg inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). I meldeskjemaet la jeg ved informasjonsbrevet med samtykkeskjema, utkast til intervjuguide og annen relevant informasjon om utvalget. Jeg fikk svar om at mitt prosjekt var vurdert som godkjent under forutsetninger at jeg fulgte retningslinjene.

Som et hovedprinsipp skal all informasjon som samles inn i et forskningsprosjekt behandles konfidensielt. Det vil si at alle intervjupersonene må anonymiseres (Ringdal, 2018). Jeg har anonymisert mine intervjupersoner og har heller ikke lagret verken navn eller arbeidssted under transkripsjonen.

«Hovedregelen er at forskningsprosjekter som inkluderer personer, krever deltakernes *informerte og frie samtykke*» (Ringdal, 2018, s. 61). I forkant av intervjuene fikk intervjupersonene tilsendt et informasjonsskriv som inneholdt informasjon om formålet med studien, problemstillingen, hvem som får tilgang på datamaterialet og hva som skjer med det innsamlede materialet etter studiens slutt. Skrivet inneholdt også informasjon om at det er frivillig å delta, om muligheten for å trekke seg når som helst og samtykkeerklæring. Denne informasjonen ble også gitt i oppstarten av selve intervjuet.

3.3 Min forskningsprosess

3.3.1 Rekruttering av intervjupersoner

I kvalitative intervjustudier er hovedregelen at man velger informanter ut ifra at de av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om temaet. Et slikt utvalg kalles for strategisk eller teoretisk utvalg. I motsetning til kvantitative surveyundersøkelser er ikke intervjupersonene tilfeldig utvalgt for å representere en populasjon (Tjora, 2017). I denne studien var det en forutsetning at intervjupersonene har erfaring med tilrettelegging av gode språkmiljø for elever som bruker ASK.

En vesentlig utfordring i rekruttering av intervjupersoner er at vi ikke har kontroll over hva personer som ikke deltok i undersøkelsen ville ha sagt i intervjuet. Som forsker må man reflektere over om det er grunn til å tro at et annet utvalg ville endret utfallet av studien (Tjora, 2017). I denne studien sendte jeg forespørsel til mange skoler og pedagoger med erfaring knyttet til ASK-brukere. Jeg fikk flere tilbakemeldinger på at de aktuelle kandidatene ikke følte at de hadde nok erfaring, og at de derfor ikke ønsket å delta. De som derimot takket ja til å delta opplevde jeg som reflekterte og kunnskapsrike. Det er derfor grunn til å tro at studien ville fått et annet utfall om utvalget var annerledes. Når problemstillingen er «Hvordan kan man tilrettelegge et godt språkmiljø for elever med behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon?», vil jeg likevel argumentere for at det var et strategisk godt utvalg for å få gode refleksjoner om temaet, som vil kunne brukes til å gi innblikk i hvordan man kan tilrettelegge for gode språkmiljø.

Intervjupersonene ble rekruttert ved at jeg først sendte e-post skoler med tilrettelagte avdelinger, ut ifra en tanke om at her var sjansen størst for å treffe på spesialpedagoger med erfaring med elever som bruker ASK. Jeg tok samtidig i bruk nettverket mitt av kollegaer og spurte om de hadde kjennskap til spesialpedagoger med denne erfaringen. Dette resulterte i at jeg fikk kontakt med 3 intervjupersoner fra ulike deler av landet. Disse intervjupersonene hadde ulik utdanning og erfaring, jeg ønsket derfor et noe større utvalg for å kunne ha godt nok grunnlag for å tolke og drøfte funnene. Intervjupersonene tipset meg om andre aktuelle kandidater, og jeg endte med et utvalg på 6 personer.

3.3.2 Intervjuguide

For å sikre at jeg fikk svar på de tema jeg ønsket belyst utarbeidet jeg en intervjuguide. Intervjuguiden baserte seg på fire forskningsspørsmål. Det er viktig at forskeren er godt forberedt når hen skal utforme en intervjuguide. Hen må forberede spørsmål som belyser og svarer på problemstillingen, men også være forberedt nok til å kunne være lydhør og fleksibel overfor intervjupersonens utsagn (Thagaard, 2018).

Tjora (2017) viser til tre faser i et dybdeintervju. De tre fasene preges av ulike typer spørsmål med ulik grad av forventet refleksjon. De tre fasene er oppvarming, refleksjon og avrundning. Jeg har valgt å utarbeide en intervjuguide som følger de tre fasene i dybdeintervjuet. I fase én presenterte jeg formålet med prosjektet, informerte om frivillig samtykke og om at det er anledning til å trekke seg når som helst. Videre stilte jeg intervjupersonene noen enkle oppvarmings spørsmål om utdanning, arbeidserfaring og noen konkrete spørsmål om fysiske forhold på arbeidsplassen. I refleksjonsdelen stilte jeg spørsmål som krevde mer refleksjon hos intervjupersonene. Hvordan man velger å utforme refleksjonsspørsmålene vil være avhengig av prosjektets innhold. Noen intervjupersoner trenger lite hjelp og støtte for å kunne reflektere fritt og på egenhånd jobbe seg gjennom temaene for intervjuet. Andre intervjupersoner vil trenger mer støtte og hjelp i form av oppfølgingsspørsmål for å kunne svare og reflektere. Det er viktig at forskeren er forberedt nok til å kunne lede gode intervjusituasjoner for begge situasjonene (Tjora, 2017). I intervjuguiden noterte jeg ned en del støttespørsmål for min egen del hvis intervjupersonen trengte støtte for å komme videre. I den avsluttende fasen oppsummerte jeg kort hva jeg hadde oppfattet i intervjuet, og gav samtidig intervjupersonen mulighet til å rette opp om jeg hadde forstått noe feil, eller om de ønsket å tilføye noe. Jeg avslutter intervjuguiden med å spørre om intervjupersonen hadde kommentarer eller spørsmål til meg og informerte samtidig om at innsamlet materiale vil bli behandlet konfidensielt og slettet ved prosjektets slutt.

3.3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Jeg valgte å gjennomføre et testintervju i prosessen med å utforme intervjuguiden. Dette var en nyttig øvelse for meg i forhold til hvordan lede et intervju og jeg fikk en følelse av om spørsmålene var riktig formulert. Jeg valgte å testintervjue en kollega med lang erfaring med tilrettelegging av språkmiljø for elever som benytter ASK. Etter intervjuet satte vi oss ned og diskuterte intervjuguiden og jeg fikk nyttige innspill i hvordan strukturere intervjuet. Jeg fikk også en pekepinn på tidsrammen. Prøveintervjuet varte i 45 minutter

Intervjuene ble gjennomført digitalt på teams. «Det er særlig aktuelt å intervju online når det er vanskelig å få tak i deltakere til prosjektet. Og vi kan rekruttere deltakere over store geografiske avstander» (Thagaard, 2018, s. 111). Mine intervjupersoner er spredd over store geografiske avstander og det ville ikke vært hensiktsmessig for meg å reise for å få gjennomført intervju. Ved å intervju digitalt fikk jeg tilgang på flere aktuelle kandidater å intervju, samt det var tidsbesparende både for meg og intervjupersonene. Alle intervjupersonene fikk spørsmål om de var komfortabel med å gjennomføre intervjuet gjennom teams før de takket ja. Alle synes også det var greit å bruke kamerafunksjon på PC under intervjuet

Avtaler om tidspunkt ble gjort på e-post. 4 av intervjupersonene ble intervjuet alene. To av intervjupersonene jobber ved samme skole og ble intervjuet sammen. Intervjuene hadde en varighet som varierte fra 45 minutter til 90 minutter.

Jeg sendte ut et informasjonsbrev til i forkant av alle intervjuene. I dette sto det at jeg ønsket å gjøre opptak av intervjuet, så lenge intervjupersonene gav samtykke til dette. Jeg startet alle intervju med en liten presentasjon av prosjektet og spurte om tillatelse til å gjøre opptak. Alle mine intervjupersoner gav tillatelse til dette.

Etter å ha fått tillatelse til opptak startet jeg med de innledende spørsmålene. Jeg prøvde å ha en fri form på intervjuet og valgte å justere på spørsmålsformuleringer og rekkefølge ut ifra hva som følte naturlig i hvert enkelt intervju. Jeg opplevde at det ble lettere å ta seg slike friheter etter hvert som jeg hadde gjennomført noen intervju. Det ble også lettere og komme med oppfølgings spørsmål som fikk samtalen til å flyte bedre etter hvert som jeg fikk trening i intervjusituasjonen.

I utgangspunktet var planen å ikke notere underveis, men jeg valgte likevel å notere noen ganger. Dette gjorde jeg for å gi intervjupersonene tid til å tenke og kanskje komme på noe mer før neste spørsmål. «mens vi skriver, får intervjupersonen tid til å tenke seg om og vurdere om det er mer å fortelle» (Thagaard, 2018, s. 112). Jeg opplevde i hovedsak at intervjupersonene hadde utfyllende svar på spørsmålene, og jeg hadde i liten grad behov for å benytte meg av støttespørsmålene i intervjuguiden.

Ringdal (2018) skriver at det er viktig at den som intervjuer er opptret nøytral, og ikke ledende i måten spørsmålene blir stilt. Siden det er rom for mye improvisasjon i dybdeintervjuet, er det også større rom for at intervjuperson lar seg påvirke av den som leder intervjuet. Jeg var bevisst dette i mine intervju, og prøvde å stille åpne spørsmål uten å lede intervjupersonene i noen retning. Dette førte også til at jeg var forsiktig med å bekrefte intervjupersonen i for stor grad. Jeg var bevisst å ha et nøytralt, men imøtekomende ansikt. Siden intervjuene ble gjennomført digitalt var det spesielt viktig å ikke avbryte intervjupersonene med for mye bekreftende lyder siden dette ble oppfattet som avbrytende i intervjuet. Jeg valgte i stedet å bruke kroppsspråk for å bekrefte at jeg var interessert og fikk med meg det som ble sagt. Jeg ser i ettertid at jeg med fordel kunne latt intervjupersonene fått mer tid til å tenke seg om før jeg stiller neste spørsmål. Jeg var litt for rask til å stille et nytt spørsmål med en gang det ble stille. Det kan være intervjupersonene kunne svart mer nyansert om jeg hadde gitt dem mer tid mellom spørsmålene, og tålt stillheten bedre.

I et dybdeintervju bør intervjueren være åpen for å tolke kroppsspråk (Rindal, 2018). Jeg valgte å notere ned mine inntrykk av intervjupersonene rett etter intervjuene. Jeg opplevde alle mine intervjupersoner som trygge på seg selv og på situasjonen. De framsto som engasjerte og reflekterte rundt temaet språkmiljø for elever som benytter ASK.

Jeg avsluttet intervjuet med å takke for at de tok seg tid til å dele sine erfaringer med meg. Flere av intervjupersonene uttrykte da at de synes det var gøy å få snakke om et tema som er viktige for dem, og som de synes burde vært forsket mye mer på. Avslutningsvis minnet jeg igjen på at deltakelsen er frivillig og at de har mulighet for å trekke seg når som helst om de skulle ønske det.

3.3.4 Etterarbeid og transkripsjon

Ved bruk av dybdeintervju er det anbefalt å gjøre lydopptak av intervjuet. Lydopptak gir den mest fyldige informasjonen om samtalen mellom intervjuer og intervjuperson (Tjora, 2017; Thagaard, 2018). I etterkant skrives lydopptaket ut som tekstdata. Det vil være hensiktsmessig å transkribere litt mer detaljer enn hva man tror er nødvendig. Det kan være vanskelig å avgjøre hva som er viktig før man har satt i gang med analysen. Som en hovedregel er det greit å transkribere på bokmål, men man må være bevisst spesielle dialektord som kan ha en særegen betydning (Tjora, 2017).

Jeg har valgt å transkribere på bokmål, men har valgt å beholde enkelte dialektord hvor det følte naturlig. Blant annet brukte den ene intervjupersonen ordet «bruket» om skolen hen jobber på. I denne sammenhengen har jeg valgt å beholde ordet «bruket».

En utfordring med transkribering er at visuelle ledetråder kan gå tapt (Tjora, 2017). Ved at jeg gjennomfører transkriberingen på egenhånd kan jeg sikre meg at forhold knyttet til kroppsspråk og stemning ikke går tapt i transkriberingen. Jeg valgte å notere ned noen stikkord i etterkant av hvert intervju om hvordan jeg opplevde intervjupersonen og andre inntrykk. For eksempel om intervjupersonen ble oppfattet som engasjert eller oppglødd. Jeg ønsket å transkribere alle intervjuene samme dag de ble gjennomført for at jeg skulle ha det ferskest mulig i minnet. Jeg gjennomførte intervju 3 og 4 på samme dag, så da ble det av tidsmessige grunner ikke mulig å transkribere begge samme dag. Derfor er ett av intervjuene transkribert påfølgende dag.

3.3.5 Analyse og valg av kategorier

Målet med analyse i kvalitativ metode er å gi leseren tilgang på kunnskap om et tema, uten at leseren selv må gå igjennom hele datamaterialet (Tjora, 2017). Ringdal (2018) skriver at det ikke finnes en standardisert teknikk for analyse innenfor kvalitativ metode. Det er nødvendig med en systematisering av tekstmaterialet før vi kan begynne å behandle data (Thagaard, 2018). Jeg startet med å lese transkriberingene av intervjuene flere ganger for å være sikker på at jeg fikk en forståelse av innholdet i teksten før jeg startet arbeidet med koding av teksten. Min analyseprosess startet allerede under gjennomføring av intervjuene. Etter hvert intervju noterte jeg ned tanker og ideer jeg fikk underveis i intervjuet.

«Koding innebærer at vi deler opp teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord» (Thagaard, 2018, s. 153) Arbeidet med koding starter med den første teksten. Kodene vi oppretter i denne teksten tar vi med oss i de neste analysene, samtidig som vi stadig supplerer med nye koder (Ringdal, 2018). Jeg startet arbeidet med koding av materiale allerede etter at første intervju var transkribert. Disse kodene tok jeg med meg videre til neste transkriberte intervju som jeg supplerte med nye koder. Jeg så ganske raskt at det var hensiktsmessig å kategorisere kodene etter begreper knyttet til teorien om språkmiljø. Dette er en inndeling som også er hensiktsmessig med utgangspunkt i problemstillingen. Thagaard (2018) skriver at vi ved å knytte begreper til analysen utvikler vi vår forståelse av dataene. Når vi bruker begreper ifra tidligere forskning eller teori har vi en deduktiv tilnærming. Begrepene hjelper oss å knytte vår data til annen relevant teori. «Teoretiske perspektiver som gir en bakgrunn for prosjektet, inneholder begreper som er relevante for analysen» (s.172). Jeg sorterte etter hvert kodene inn i ulike kategorier basert på Østviks (2008b) faktorer i språkmiljøet.

Jeg har valgt en kombinasjon av kontekstanalytisk og temaanalytisk tilnærming Thagaard (2018). Den kontekstanalytiske tilnærmingen har som mål å forstå fenomenet ut ifra konteksten den er en del av. Den temaanalytiske tilnærmingen har som mål å gå i dybden på de ulike temaene. Ofte vil det være hensiktsmessig å kombinere disse tilnærmingene.

3.3.6 Presentasjon av intervjupersonene

Intervjuperson 1 er utdannet førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. Hen har arbeidet flere år i barnehage med tilrettelegging for barn med behov for ASK, før hen startet som spesialpedagog i skolen. Hen har erfaring som spesialpedagog i ordinær

skole og på tilrettelagt avdeling. Hen har ca. 15 års arbeidserfaring innenfor det spesialpedagogiske feltet.

Intervjuperson 2 er utdannet vernepleier. Hen har jobbet på skole og SFO i 14 år. Hen har erfaring med tilrettelegging for elever som benytter ASK både i ordinær skole, SFO og på tilrettelagt avdeling.

Intervjuperson 3 er utdannet lærer med videreutdanning i spesialpedagogikk. Hen har arbeidet 14 år i skole. Hen har erfaring med tilrettelegging for elever som benytter ASK i ordinær skole.

Intervjuperson 4 er utdannet barnevernspedagog og har arbeidet 14 år i skole. Hen har erfaring både med oppfølging av elever med store hjelpebehov i ordinær skole og på tilrettelagt avdeling. Hen har flere års erfaring med elever med behov for ASK.

Intervjuperson 5 er førskolelærer og master i spesialpedagogikk. Hen har erfaring med ASK gjennom arbeid i bolig og ordinær skole. Nå jobber hen på en tilrettelagt avdeling.

Intervjuperson 6 er lærer med master i spesialpedagogikk. Hen har arbeidet flere år på en tilrettelagt avdeling med elever som bruker ASK. Hen jobber nå i ordinær skole og har ansvaret for oppfølging av en elev som har behov for ASK.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra prosjektet og drøfte dette i lys av tidligere presentert teori. Jeg vil ta utgangspunkt i faktorene som Østvik (2008b) har presentert i sin modell av språkmiljø. Noen av funnene overlapper flere faktorer i modellen.

Kategorien *fysisk miljø* vil derfor ikke bli presentert som egen kategori i denne delen. Formålet med dette kapittelet er å analysere empiri for til slutt å ha grunnlag for å svare på problemstillingen.

Holdninger

Denne kategorien tar for seg hvordan intervjupersonene opplever at holdninger til ASK i hjelpeapparat og ledelse påvirker språkmiljøet. Ifølge Østvik (2008b) kan holdninger virke både fremmende for språkmiljøet, og de kan være begrensende og hemmende for språkmiljøet.

Ledelse på skolene

«Vi har veldig god forståelse for at ASK er viktig og at dette er språket til elevene. Slik at jeg fikk bruke en dag da vi fikk nytt nettbrett til å få det på nett, og kjøre fram og tilbake rundt for å få fikset det. Kanskje er det fordi vi har den her spesialavdelinga og at det er satsning, da. At dette skal vi få til, alle har vært med fra start. At alle er motiverte og tenker at dette er viktig for de elevene som går der» (Intervjuperson 1).

Sitatet viser at det er en felles forståelse på skolen om at det er viktig at ASK blir prioritert. Skoleledelsen på den aktuelle skolen frigjør spesialpedagogen fra undervisning slik at hen kan sørge for at ASK-hjelpemiddelet er på nett og klart til bruk for eleven. Intervjupersonen forteller også at hen opplever at de andre ansatte på den tilrettelagte gruppa er motivert for å arbeide med ASK. Dette viser at holdningene på den aktuelle skolen er gode til ASK. Intervjuperson 2 forteller også om en ledelse ved skolen som tilrettelegger for at de skal bli gode på ASK. Alle ansatte ved den tilrettelagte avdelingen har avsatt tid til kompetanseheving i ASK. På skolen ble denne tiden kalt ASK-tid.

«Alle ansatte har avsatt tid ut ifra sin stillingsprosent, tid til kompetanseheving på ASK. Vi kan bruke tiden på å være i miljøet, enten for å observere, filme eller som ekstra ressurs, eller vi kan bruke den på kompetanseheving innenfor ASK» (Intervjuperson 2).

En slik tilrettelegging er mulig fordi ledelsen har prioritert det. Ledelsen har en holdning til at ASK er viktig og vil derfor prioritere kompetanseheving innen ASK for sine ansatte. Intervjupersonen opplever at rektor forstår elevgruppa og viktigheten av nok ressurser. I tillegg til avsatt tid til kompetanseheving i ASK, opplever intervjupersonen at de har nok menneskelige ressurser til å ivareta elevenes behov. Intervjuperson 4 og 5, som er fra samme skole, opplever derimot at de har en ledelse som ikke har en like positiv

holdning til ASK. Intervjuperson 4 opplever at holdninger til ASK hos ledelsen smitter over på alle ansatte. «*Hadde holdningene til ledelsen vært annerledes så ville også vi vært mer engasjerte til å få alle til å bruke ASK*» (Intervjuperson 4). Hen forteller videre:

«Ledelse på skolen har mye å si, og hvis ledelsen på skolen har gode holdninger til ASK så ville de også skjønne betydningen av viktigheten av det her [ASK] Når holdningene er annerledes ønsker man at flere skal ha kompetanse. Og hvis en assistent ikke har vært på kurs i ASK, men at alle andre bruker det så vil man gjøre det selv også, for du ser nytten av det og så synes du det er litt spennende og gøy så blir du dratt med. Men hvis holdningene er dårlige så smitter det også» (Intervjuperson 4).

I dette sitatet trekker intervjupersonen inn to viktige elementer hen oppfatter som viktige for å lykkes med ASK, holdninger og kompetanse. Hen tror at mer kompetanse i ASK ville endret ledelsens holdninger. Dette samsvarer med hva Beukelman og Light (2020) beskriver som et av tiltakene for å få endret holdninger til ASK. En annen måte å få endret skolelederens holdninger til ASK kan være politiske føringer.

Utdanningsdirektoratet har ei prioriteringsliste over hvilke fag de prioriterer å dekke videreutdanning i for lærere. I år er det fagene matematikk, engelsk, norsk, samisk og norsk tegnspråk, samt praktisk-estetiske fag som er prioritert (Utdanningsdirektoratet, 2021). Hadde videreutdanning i ASK stått på denne lista ville det sendt et tydelig signal til skoleledere om at kompetanse i ASK er viktig å prioritere. ASK-paragrafen i opplæringsloven sender også et viktig signal om at skolen har et ansvar for å tilrettelegge for at elever som har behov, får tilpasset sin undervisning både på og i ASK.

Intervjupersonene i dette prosjektet viser at positive holdninger hos ledelsen har svært mye å si for hvordan språkmiljøet blir for ASK-brukeren. Dette funnet samsvarer med forskningen Karlsen (2008) referer til i boken «Flere med i klassefelleskapet». Holdninger hos ledelse gikk igjen i alle intervju. Intervjuperson 1 og 2 beskriver en ledelse som støtter arbeidet og legger til rette for at det kan satses på ASK. Dette opplever intervjupersonene som svært positivt for språkmiljøet. Intervjuperson 4 og 5 opplever også at holdninger i ledelsen har mye å si, men her med negativt fortegn. En av momentene intervjuperson 4 trekker frem er at hen skulle ønske at ledelsen stilte krav om kompetanse i ASK ved nyansettelser. Det er skolens rektor som er ansvarlig for at alle elevene får den opplæringen de har krav på, og at skolen har den kompetansen de behøver for å gi god opplæring (Skogdal, 2015). I denne studien kan det se ut til at rektorene som har tilrettelagte avdelinger på skolen har en bedre holdning til ASK, enn hva rektorer som bare har ordinære klasser på skolen har. Intervjupersonene ved tre ulike tilrettelagte grupper opplever at de har en rektor og en ledelse som har forståelse av hva som kreves av midler og tilrettelegging for denne elevgruppen. Ut ifra funnene i denne studien kan det se ut som det kanskje har en høyere prioritet å ansatte folk med ulik høgskoleutdanning slik som sykepleiere, vernepleiere, ergoterapeuter og barnevernspedagoger på de tilrettelagte gruppene. I ordinær skole blir ASK-brukerne fulgt opp av spesialpedagog og ufaglærte assistenter.

Skolekultur

Skogdal (2015) sier «Den vanskeligste og mest tidkrevende barrieren å endre kan være når manglende tilpasset opplæring er en del av en skolekultur» (s.222). Intervjuperson 1 og 2 opplever at det er en positiv kultur for ASK på de tilrettelagte gruppene, og at det

derfor ikke er en barriere som må endres. Jeg spurte intervjuperson 2 hvordan hen opplevde at holdninger kan påvirke språkmiljøet. Hen svarte:

*«Ja, det ser vi er en stor fordel oppe hos oss, at det er et så sterkt fagmiljø som skjønner hensikten med å bruke det [ASK]. Og hvis det er akseptert at man bruker det, så gjør jo alle det. Da er det jo bare en rutine i hverdagen»
(Intervjuperson 2).*

Andre intervjupersoner opplever tvert imot at det er vanskelig å motivere de andre ansatte til å ta i bruk ASK. Intervjuperson 5 opplever at de andre ansatte ikke tar i bruk det ASK-materialet hen lager. Hen sier: *«Bruker mye tid på klipping og laminering, og da blir jeg litt giddalaus til slutt, for du klipper og holder på, men så er det ingen som bruker det. Da mister man litt motivasjon»* (Intervjuperson 5). Dette kan være et tegn på at holdningen til de andre ansatte er at ASK ikke er så viktig. Både intervjuperson 4 og 5 sier at de opplever at andre ansatte ikke tar i bruk ASK, og sier *«er det så farlig da?»* når de får spørsmål om hvorfor. Intervjuperson 3 og 6 opplever at det er utfordrende å få de andre ansatte i ordinær skole til å ta i bruk ASK. Resultatet vil derfor være at ASK-brukerne har svært begrenset tilgang på kommunikasjonspartnere. I verste fall vil de gå store deler av dagen uten å ha mulighet til å kommunisere med en partner som tar i bruk deres kommunikasjonsløsning.

Flere av intervjupersonene opplever en holdning om at ASK er vanskelig. Voksne på skolen kvier seg for å ta det i bruk. De voksne kan føle seg usikker på hvordan de skal bruke det og hvilke strategier som er «rett». Denne usikkerheten kan føre til at mange heller dropper å ta i bruk de hjelpemidlene man har tilgjengelig. Karlsen et.al. (2015) beskriver hvordan enkelte vegrer seg for å ta i bruk ASK av frykt for selv å mislykkes. Intervjupersonene jeg intervjuet tror kompetanseheving kan være løsningen for å få flere til å tørre å ta i bruk ASK. Beukelman og Light (2020) brukte begrepene *knowledge barriers* og *skill barriers*. I denne sammenhengen er det naturlig å tenke at de ansatte både har behov for mer kunnskap, men også at de trenger praktiske ferdigheter i hvordan bruke kommunikasjonshjelpemiddelet og praktisk trening i å være en god kommunikasjonspartner.

Alle intervjupersonene opplever at det er utfordrende å få alle på skolen til å forstå viktigheten av ASK. Selv om noen av intervjupersonene opplever at det er en kultur eller praksis for bruk av ASK på de tilrettelagte avdelingene (Intervjuperson 1 og 2), opplever alle intervjupersonene at det ikke er en kultur for ASK på hele skolen. Beukelman og Light (2020) skriver om *practice barriers* hvor de beskriver hvordan praksisen på en skole kan være en barriere. Selv om elevene har rett til å bli inkludert i fellesskapet så hjelper det lite om det ikke er en praksis for det på den enkelte skole.

Oppsummering av kategorien holdninger

Funnene viser at intervjupersonene opplever at holdning til ASK hos skolens ledelse er av avgjørende betydning for kvaliteten på språkmiljøet. Funnene viser også at intervjupersonene opplever det som utfordrende å få alle ansatte på skolene til å ta i bruk ASK. Det kan se ut til at holdningen til ASK er mer positiv både hos rektor og de ansatte ved de tilrettelagte gruppene, sammenlignet med holdningen til rektor og de ansatte ved skoler som ikke har en tilrettelagt gruppe.

Kommunikasjonspartnere

Denne kategorien handler blant annet om kommunikasjonspartnernes rolle i kommunikasjon med ASK-brukere.

Tetzchner og Stadskleiv (2016) beskriver at det er viktig at kommunikasjonspartnere må være sensitive ovenfor alle barnets uttrykk. Dette oppfatter jeg også intervjupersonene er opptatt av. Flere av intervjupersonene beskriver at de er opptatt av å være oppmerksom på barnets uttrykk. Intervjuperson 1 sier: *«At man er oppmerksom, at man er godt kjent med eleven og at man klarer å lese de tegnene og signalene eleven gir»*. Også intervjuperson 2 er opptatt av å være en oppmerksom samtalepartner. *«Han lager sine egne tegn. Vi skjønner hva han mener, og definerer de tegnene han gjør. Vi må hele tiden følge med på de tegnene han viser oss»*.

Disse sitatene viser at intervjupersonene er bevisst på å forsøke å være sensitive ovenfor barnas uttrykk. Tetzchner og Martinsen (2002) vektlegger viktigheten av å fortsette å overfortolke barn med svak språkforståelse og begrenset evne til å uttrykke seg. Ut ifra de siterte utsagnene vil jeg anta at det vil foregå en del overfortolkning ifra kommunikasjonspartnerens side. Denne antakelsen bygger jeg også på intervjupersonenes beskrivelser av ASK-brukerens funksjonsevner. Ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) har omgivelsene lettere for å reagere på lydproduksjon, framfor kroppslige bevegelser. Intervjupersonene i denne studien virker derimot som de også forsøker å være oppmerksomme på, å tolke kroppslige uttrykk som kommunikasjon. De er sensitive og reagerer på alle uttrykk. Ved at de overfortolker barnets uttrykk legger de til rette for utvikling av kommunikasjonsferdighetene for denne gruppen av barn.

I tillegg til å vektlegge å være oppmerksom, sier intervjupersonene noe om viktigheten av å kjenne eleven godt. Intervjupersonene gir inntrykk av at de synes det er viktig å sette av nok tid til å bli kjent med ASK-brukeren, slik at de kan kjenne igjen og forstå elevens uttrykk. Intervjuperson 6 sier det slik:

«Det er viktig med kommunikasjonspartnere for de barna her. Og ha noen som er tydelig og som kan være en god rollemodell, og som forstår at det tar tid å bli kjent. Det er viktig at man har noen som har tid til å bli ordentlig kjent, som kan være med å lese dem og hjelpe dem på vei» (Intervjuperson 6).

Også i dette sitatet vektlegges det at kommunikasjonspartner må være sensitiv og kjenne barnet. I tillegg vektlegger intervjupersonen at kommunikasjonspartneren må være tydelig i sin kommunikasjon og å være en god rollemodell.

Intervjuperson 6 har jobbet både på en tilrettelagt avdeling og i ordinær klasse med elever som bruker ASK. Jeg spurte om hen kunne si noe om kommunikasjonspartnernes rolle. Her er to sitater som beskriver hva intervjupersonen opplevde som ulikt ved den tilrettelagte gruppa og i ordinær klasse.

«Der jeg jobbet før [tilrettelagt avdeling] var det nesten en egen rase som jobbet der. De var skikkelig dedikerte i jobben og hadde høy faglig kompetanse. ... Synes alle som jobbet der var gode på å tilpasse hjelpemiddelet til hver enkelt, det var

en del av hverdagen på en helt annen måte enn hva det er i en vanlig skole»
(Intervjuperson 6).

«Men det er ganske annerledes når du har et barn som egentlig skulle gått på en annen skole [tilrettelagt gruppe], og som ikke følger noe av hva de andre gjør. Noen [ansatte] vil være på teamet, mens noen bare blir plassert her, og kanskje ikke synes det er noe gøy eller spennende heller» (Intervjuperson 6).

Disse sitatene sier noe om at hen opplever kommunikasjonspartnerne som ulike. På den tilrettelagte gruppa trekker hen fram at kommunikasjonspartnerne tilpasser hjelpemiddelet til den enkelte ASK-brukeren og sier at det var en del av hverdagen på en annen måte enn hva det er i ordinær skole. Videre kan man lese ut ifra sitatene at det er forskjell på de ansattes holdninger til ASK. Intervjupersonen beskriver de ansatte på den tilrettelagte gruppa som dedikerte og med høy faglig kompetanse, i motsetning til de ansatte i ordinær skole hvor det er ufaglærte assistenter som ikke selv har valgt å jobbe med denne elevgruppa. Slik jeg tolker intervjupersonen har faglig kompetanse og holdninger til ASK innvirkning på hvor gode kommunikasjonspartnerne er. Ut ifra sitatet vil jeg anta at kompetansen på ASK er lavere hos de ansatte i ordinær skole sammenlignet med på den tilrettelagte gruppa. Mangelfull tilgang på kompetente kommunikasjonspartnerne blir av Tetzchner og Stadskleiv (2016) beskrevet som en faktor som vil påvirke språkutviklingen negativt. Ut ifra dette kan det være elevene ved den tilrettelagte avdelinga har et bedre utgangspunkt for god språkutvikling sammenlignet med elevene i ordinær skole.

Oppsummering av kategorien kommunikasjonspartnerne

En god kommunikasjonspartner for disse barna ser ut ifra intervjupersonenes svar ut til å være; Oppmerksomme, kjenner eleven godt, reagerer på alle elevens uttrykk, kan tilpasse hjelpemidlene til eleven, har kompetanse i ASK og har et ønske om å jobbe med akkurat denne elevgruppen.

Ut ifra funnene i denne studien kan det være ting som tyder på at det er forskjell på hvilken kompetanse kommunikasjonspartnerne har på de tilrettelagte gruppene sammenlignet med ordinær skole. Det framkommer at de ansatte på de tilrettelagte gruppene har høyere faglig kompetanse enn hva de ansatte i ordinær skole har. Intervjuperson 6 opplever at de ansatte ved den tilrettelagte gruppa hen arbeidet ved tidligere hadde høyere motivasjon for arbeidet med denne elevgruppen, enn hva hen opplever i ordinær skole. De ansattes motivasjon for arbeidet påvirket igjen hvor gode kommunikasjonspartnerne de er for disse barna.

Forståelse

Denne kategorien handler om intervjupersonenes oppfatning av hva språk er. Østvik (2008) skriver at hvordan vi forstår begrepet *språk*, vil ha innvirkning på hvordan vi tilrettelegger for mennesker som benytter ASK. Jeg har valgt å ikke stille spørsmål ved skillet mellom språk og kommunikasjon, så her vil begrepene bli brukt litt om hverandre ut ifra intervjupersonenes perspektiv.

Jeg spurte alle mine intervjupersoner om hvordan de definerte språk. Intervjupersonene hadde en relativ lik forståelse av begrepet. De definerer språk som alle uttrykk, både kroppslige og verbale. Følgende sitater underbygger dette funnet:

«Da vi skulle bli kjent å få informasjon fikk vi høre at det var veldig vanskelig å forstå han. Og han har jo ikke noe språk, men vi har jo hele tiden tenkt at han er jo ikke noe vanskelig å lese, han har jo et tydelig kroppsspråk og lyder og blikk og smil. Så han kommuniserer jo veldig aktivt hele tiden» (Intervjuperson 1).

«Det er jo alle uttrykk» (Intervjuperson 2).

«Språk er kommunikasjon, det trenger ikke være tale, men en måte å kommunisere med andre på» (Intervjuperson 3).

«Språk er jo så mangt. Språk er øyekontakt, mimikk, enkelt ord. Kroppsspråk sier jo veldig mye» (Intervjuperson 4, intervjuperson 5 nikker bekræftende).

«Tenker på kommunikasjon. Kunne kommunisere egne ønsker og behov gjennom språket sitt. Så er det noe med språkforståelsen, også det med å oppfatte andre. Kommunikasjon er vel det jeg tenker på når jeg tenker på språk, ikke nødvendigvis at man snakker. På [min avdeling](min oversettelse) jobbet jeg med ei som brukte blikkpeking, og det var veldig spennende. Mange forskjellige måter å ha et språk» (Intervjuperson 6).

Ut ifra at mine intervjupersoner er valgt ut ifra deres erfaring med ASK gikk jeg ut ifra at de hadde en vid definisjon av språk som noe mer enn verbal tale og skrift. Østvik (2008b) viser til at vi i denne sammenhengen bør se på alle uttrykk som mulige signaler for å uttrykke en mening. Det er også dette inntrykket intervjupersonene gir av sin forståelse. Slik jeg oppfatter flere av intervjupersonene oppfatter de *språk* på samme måte som Watzlawik, Beavin og Jackson (1967) og Østvik (2008b) forstår begrepet. Flere av intervjupersonene forteller om kommunikasjon hvor de er opptatt av å tolke elevens kroppsspråk. På den måten viser de til en forståelse av kommunikasjon som noe alle gjør til enhver tid.

Oppsummering av kategorien forståelse

Funnene viser at intervjupersonene har en ganske lik forståelse av hva språk er. Intervjuperson 2 hadde den korteste definisjonen og sier «*Det er jo alle uttrykk*». Dette sitatet oppsummerer intervjupersonenes forståelse av språk ganske greit.

Språkmodeller

Denne kategorien handler om hvilken språklig stimulering ASK-brukeren får gjennom tilgang på mer kompetente språkbrukere. Jeg vil også presentere funn som sier noe om i hvilken grad ASK-brukeren opplever at andre tar i bruk deres språk.

For barn som skal lære seg språk er det viktig å ha språkmodeller som er mer språklig kompetente (Østvik, 2008b). For barn som lærer seg verbal tale vil de være omgitt av

språkmodeller som benytter samme kommunikasjonsform som dem selv. Barnet vil fra det er født bli badet i språk som senere vil bli deres morsmål (Høigård, 2006). Barn med behov for en annen uttrykksform en verbal tale har også behov for gode språkmodeller som kan «bade» dem i den kommunikasjonsformen som blir deres foretrukne. Utfordringen her ligger i at de som skal være språkmodeller ikke nødvendigvis er mer språklig kompetente på kommunikasjonsløsningen (Østvik, 2008b). Det er viktig at barn får tilrettelagt sitt språkmiljø. Dette betyr at voksne og barn på hjemmearenaen og skolearenaen kjenner til og kan bruke barnets språklige hjelpemiddel.

Ansatte ved skolen

«Jeg satt her i stua og snakket med familien min med Snap Core [talemaskin]» (Intervjuperson 1). Intervjupersonen forteller at hen har investert mye tid på å lære seg kommunikasjonshjelpemiddelet for å kunne modellere eller vise på en tilfredsstillende måte. Som hen sier *«det utfordrer litt, for man føler det går så tregt. Og man lurer på hvordan side var det på nå? Og da lar man kanskje være i stedet for man føler det er litt vanskelig?»*. Intervjupersonen opplever at en del voksne vegrer seg på å ta det i bruk, og undrer seg over om det kan være for at de føler de ikke kan det godt nok. Men som hen sier *«Det handler jo bare om å hive seg i det og gjøre så godt man kan underveis»* (Intervjuperson 1).

Alle intervjupersonene er bevisste sin rolle som språkmodell. Dette kommer til uttrykk blant annet i disse utsagnene:

«Vi voksne bruker talemaskina aktivt. Spesielt i innlæring er det vi som er inne og trykker for å overføre det til elevene» (Intervjuperson 2).

«Eleven vil egentlig ikke lære seg den [talemaskin]. Så det var en veldig tung vei å gå. Så det var vi som stort sett brukte den For selv om jeg brukte ordene mine, så brukte jeg den [talemaskin] for å kunne forklare veien» (Intervjuperson 3).

Intervjuperson 6 forteller at det ikke har vært behov for å modellere ASK for de elevene hen har hatt. Hens erfaring er at ASK-brukeren hadde veldig god kontroll på sine kommunikasjonshjelpemidler, og at det ikke var behov for at hen modellerte på hjelpemiddelet.

Flere av intervjupersonene bekrefter at de i utgangspunktet hadde lite kompetanse og ferdigheter i ASK da de fikk en elev med behov for ASK første gangen. Flere av intervjupersonene sier at de derfor har brukt mye tid utover arbeidstid for å trene på ulike kommunikasjonshjelpemidler. Intervjupersonene viser at de er opptatt av å være språkmodeller i oppstarten av introduksjonen av et nytt kommunikasjonshjelpemiddel. Det kan se ut som at intervjupersonene er mindre opptatt av modellering på hjelpemiddel etter hvert som elevene har lært seg det grunnleggende. Dette kan henge sammen med at man opplever å kommunisere, men om man hadde fortsatt kunne man kanskje ha bygget ut setningslengden hos disse barna. Jeg har ikke spurt mine intervjupersoner om de modellerer mer komplekse setninger på kommunikasjonshjelpemidlene, så dette blir kun min antakelse. Antakelsen bygger blant

annet på utsagn som at det ikke var behov for å være språkmodeller siden ASK-brukeren allerede kunne kommunikasjonsløsningen godt (Intervjuperson 6), og intervjuperson 2 som sier hen modellerer på talemaskina spesielt i oppstarten. Tetzchner og Stadskleiv (2016) skriver at barn med behov for kommunikasjons hjelpemidler ofte blir lengre i stadiet for ett-ords ytringer, enn hva barn som har naturlig språkutvikling er. Mangel på interaksjon med språkmodeller som bruker ASK-brukerens kommunikasjonsløsning til å snakke vil påvirke språkutviklingen negativt. Kanskje kan manglende modellering av setninger utover ett-ords ytringer være en del av årsaken til dette.

Jevnaldrende

Skogstad (2015) sier at det ideelle var om klassekamerater til en ASK-bruker også lærer seg å mestre kommunikasjonsløsningen selvstendig. Intervjupersonene forteller om medelever som utforsker kommunikasjonsløsningen sammen med ASK-brukeren, men ingen har erfaring med å drive målrettet opplæring av medelever. Dette kommer blant annet til uttrykk i disse sitatene:

«For det meste snakker de bare vanlig så bruker vi talemaskina på sia, og da bruker medelevene også den. Det er ikke så lett å orientere seg på talemaskina, så vi bruker den mest bare til leik» (Intervjuperson 1).

«Vi prøvde innimellom, men det var til han hvor den [talemaskina] etter hvert ble tatt bort. De fikk lov til å prøve, men så forsto jo han alt hva vi sa, så det var jo mer han som skulle bruke den til oss. Men for at han skulle lære seg hvor alt lå så måtte vi jo vise han. Hjemme brukte de den ikke, og medelevene rakk aldri å lære seg den» (Intervjuperson 3).

Intervjuperson 2 sier at hen opplever at medelever er flinke til å kaste seg ut i det å prøve, det bør være et godt utgangspunkt for å selv være gode språkmodeller og vise medelevene strategier for å få til en god kommunikasjon. Ved å lære opp medelever til å mestre kommunikasjonsløsningen selvstendig vil det gi tilgang på langt flere kommunikasjonspartnere som igjen vil føre til flere anledninger til å praktisere ASK i løpet av dagen.

Språkmodeller for elever i støttespråkgruppen

Intervjupersonene 4, 5 og 6 har elever i som tilhører støttespråkgruppen. For disse elevene er målet for tiltakene å fremme forståelse og utvikling mot normal tale.

Intervjupersonene er bevisste på hvordan de kan være gode språkmodeller som bygger stillas rundt kommunikasjonen til eleven. De bruker grafiske tegn som støtter elevens forståelse samtidig som de bruker tale. Den verbale talen tilpasser de elevens nivå slik at de forenkler språket sitt og snakker tydelig og presist. Intervjuperson 5 forteller at hen ikke unngår å bruke vanskelige ord, men at hen passer på å forklare dem på en enkel måte i tillegg. På den måten gir hen eleven tilgang på et vokabular som eleven ennå ikke mestrer, men som det er et mål at eleven vil tilegne seg etter hvert.

Intervjuperson 6 har økter hvor hen særtrener på å snakke i setninger med en av elevene sine. Dette gjør hen ved hjelp av imitasjon. Hen opplever at selv om eleven mestrer dette på arbeidsøkta er det vanskelig å få generalisert bruken over i andre situasjoner. Dette kan vi se i sammenheng med hvordan Vygotsky oppfattet imitasjon i språkutviklingen. Hos Vygotsky var det viktig at barnet var motivert og aktivt til stede i

prosessen, imitasjon skulle ikke være en form for kopiering (Hagtvet, 2004). Det er naturlig å spekulere i om dette kan være noe av årsaken til at intervjuperson 6 opplever at det er vanskelig å generalisere setninger som blir trent på i arbeidsøkta. Samtidig må vi være klar over at det kan det være forhold ved eleven som gjør generalisering vanskelig.

Oppsummering av kategorien språkmodeller

Alle intervjupersonene var i utgangspunktet opptatt av at det er viktig å være gode rollemodeller for ASK-brukerne og modellere og vise dem hvordan de kan ta i bruk kommunikasjonshjelpemiddelet sitt. Flere av intervjupersonene sier også at de har brukt tid utover arbeidstiden for å lære seg kommunikasjonshjelpemiddelet til eleven. Funnene tyder på at intervjupersonene slutter å modellere på kommunikasjonshjelpemiddelet når eleven når et visst nivå hvor de kan finne fram på egenhånd til enkeltord på kommunikasjonshjelpemiddelet. Dette kan lett føre til at språkutviklingen til ASK-brukeren stagnerer på ett-ords ytringer.

Funnene i denne studien viser at ASK-brukeren i liten grad møter jevnaldrende som tar i bruk deres kommunikasjonsløsning. Funnene kan tyde på at det i hovedsak er den voksne nærpersoen på skolen som viser, og tar i bruk ASK-brukerens hjelpemiddel og snakker med eleven

Mening og motivasjon

Denne kategorien handler om hvordan intervjupersonene tilrettelegger for at ASK-brukeren skal få bruke sitt eget språk i aktiviteter som hen opplever gir mening og motivasjon. Tetzchner og Stadskleiv (2016) fremhever viktigheten av at barn må oppleve at kommunikasjonsløsningen deres må bli tatt i bruk i alle aspekter av dagliglivet, ikke bare på skolen og i opplæring.

Hjemmet

Flere av personene jeg intervjuet bekreftet at kommunikasjonshjelpemidlene ble brukt mindre, og på en annen måte på andre arenaer enn skolearenaen. Følgende sitater underbygger dette:

«På hjemmebane blir det litt annerledes, men det er jo en annen setting og. Så jeg ser vi bruker det ulikt» (Intervjuperson 1).

«De er opptatte av det her med språk, og vil at han skal snakke mere. Men de er ikke opptatt av Snap Core [talemaskin]. Det var deres valg at vi tok bort den. Veldig opptatt av at han skal lære å lese og skrive, men tror ikke de bruker noen symboler hjemme. Kanskje noe. Jeg har sendt med remser om hvordan de skal vaske hendene med hjem slik at de kan øve likt. Tror foreldrene bruker talespråk. Kanskje noen symboler når de skal noe spesielt» (Intervjuperson 6).

«Føler foreldrene synes det er litt vanskelig å sette seg inn i. De har fått utdelt en stor perm med masse A3 ark med symboler. Den er uoversiktlig og vanskelig å vite hvordan man skal bruke. En stor tavle for mat, for bad også videre. Det blir ikke til at du tar med deg de store tavlene overalt. Det er lite praktisk. De har prøvd det litt hjemme, men ikke fått noe system på det. De har lagt det litt fra seg» (Intervjuperson 5).

Funnene viser at ASK blir tatt i bruk mindre i hjemmet, enn på skolen. Tetzchner og Skogdal (2016) viser til en studie hvor det ble funnet at for elever som benytter seg av hjulpen kommunikasjon, var det 75% som kun hadde tilgang til kommunikasjonshjelpemiddelet på skolen. Dette fører til et svært begrenset språkmiljø. I mitt prosjekt vises noen av de samme tendensene, men i mindre grad. Mine funn viser at for elever som benytter hjulpen kommunikasjon så er hjelpemidlene brukt i mindre grad hjemme, enn på skolen. Det er også en tendens til at foreldre opplever at de forstår barnet godt nok som det er, og at de dermed ikke ser nytten i hjelpemiddelet. Noen av grunnene kan være at familiene ikke har nok kunnskap og ferdigheter i ASK. Beukelman og Light (2020) hevder de færreste har tidligere erfaring med ASK før de plutselig får en i familien med det behovet. Det er derfor mye kunnskap om ASK som må på plass hos familiene. Å ha kunnskap om ASK handler om så mye mer enn bare selve kommunikasjonen. Beukelman og Light (2020) hevder en familie må ha kunnskap om ulike måter å kommunisere, om viktigheten av å ha kommunikasjonshjelpemiddelet tilgjengelig til enhver tid, tekniske ferdigheter om barnet bruker en talemaskin og kunnskap om strategier for utvikling av vokabular. Dette kommer i tillegg til at de må ha kunnskap om hvordan de skal ta i bruk ASK i daglig kommunikasjon med barnet og kunnskap om hvordan de kan støtte barnets språkutvikling. Dette er noe av den kunnskapen foreldre til barn med behov for ASK må tilegne seg om de vil bidra til utvikling av barnets språk. I tillegg må de opparbeide seg ferdigheter på den aktuelle kommunikasjonsløsningen for å kunne være gode språkmodeller for barnet. Tetzchner og Stadskleiv (2016) hevder at det optimale er om foreldre og andre kommunikasjonspartnere er kommet et steg lengre enn barnet for å kunne bygge støttende stillaser rundt barnets språkutvikling. Utfordringen ligger i at foreldre ofte lærer seg hjelpemiddelet i samme takt som barnet. Dermed vil ikke foreldre for barn med behov for ASK ha de samme mulighetene til å være gode språkmodeller, sammenlignet med foreldre for barn med normal språkutvikling. For barn med normal språkutvikling vil foreldre i starten både bekrefte hva barnet sier, samtidig som de vil omformulere og bygge ut barnets ytring. Dette er vanskelig for foreldre som lærer seg kommunikasjonshjelpemiddelet i takt med barnet. Beukelman og Light (2020) bruker begrepet fasilitators om personen som har ansvaret for kommunikasjonshjelpemiddelet i hverdagen. Ifølge dem er det fasilitatorens ansvar både å følge opp kommunikasjonshjelpemiddelet, men også å lære opp andre i kommunikasjonsløsningen. Slik jeg ser det hadde det vært hensiktsmessig om en fagperson med god kunnskap får denne rollen tildelt. På den måten har noen i familiens støtteapparat et ekstra ansvar for å følge opp familien og kan bidra i å øke familiens kunnskap og ferdigheter i ASK. Slik det er nå må foreldre selv ta ansvar for å melde seg på kurs gjennom Nav hjelpemiddelsentralen, Statped eller ulike hjelpemiddelleverandører.

Aktivitet med jevnaldrende

Alle intervjupersonene er opptatt av å tilrettelegge for deltakelse sammen med jevnaldrende når barnet har utbytte av det. Alle barna som er omtalt i dette prosjektet har i noen grad tilknytning til et ordinært trinn. Det som går igjen er deltakelse på samlingsstunder, turdager og i praktiske fag.

Intervjuperson 1 er opptatt av å tilby ASK-brukerne en variert uke. Hen sier: «*Det siste vi vil er at de skal bli passive*». Skolen legger til rette for ulike aktiviteter som musikkstund, terapiriding, terapisvømming og daglig trening med fysioterapeut. Intervjupersonen forklarer at de ønsker å unngå lange stillesittende dager hvor det er lite som foregår. De ønsker å tilby mange ulike aktiviteter for å kunne se hva elevene liker å holde på med, og setter pris på. Disse sitatene viser at intervjupersonene er opptatt av å tilrettelegge for aktiviteter med jevnaldrende:

«*Elevene er med trinnet på det de har forutsetninger for å delta på*»
(Intervjuperson 2).

«*Så øver vi på at han kan ha en aktivitet sammen med en eller to medelever for å kunne øve på samhandling og kommunikasjon med jevnaldrende Måltider er en fin sosial treningsarena, så veldig glad for at han kan ha det sammen Men det er viktig at han har med seg en tydelig voksen som kan kommunisere på den enkeltes premisser*» (Intervjuperson 6).

Intervjupersonen opplever at det er svært viktig å kartlegge barnets interesser for å kunne finne noe barnet er motivert for å snakke om.

For elever i skolen er språkmiljøet av avgjørende betydning for læring, kommunikasjon og samhandling. Det er viktig at eleven får erfaring med bruk av eget språk i aktiviteter og samhandling som eleven opplever som meningsfull. For mange barn vil deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende være en viktig motivasjonsfaktor (Østvik, 2008b). Funnene i dette prosjektet viser at intervjupersonene er opptatt av å legge til rette for samhandling med jevnaldrende, men funnene viser likevel at ASK-brukerne er ute av klassefellesskapet store deler av tiden. Dette gjelder både elevene som er tilknyttet ordinære trinn og elevene som har tilhørighet i en tilrettelagt gruppe. Alle elevene som har tilhørighet til en tilrettelagt gruppe, er i tillegg knyttet opp mot et ordinært trinn på skolen de går på. Østvik, Balandin og Ytterhus (2017) har gjennomført en studie som viser nettopp dette at ASK-brukerne er tilknyttet flere grupper, og at deltakelse i klassefellesskapet varierer gjennom uka. Dette gjør det vanskelig å organisere for deltakelse. Funnene deres viser at alle deltakerne i deres studie var ute av klassen i minst 50 % av tiden i løpet av en uke. Intervjupersonene mine forteller om tilstedeværelse som ligger en del under 50 %, men dette er basert på min tolkning av svarene. Intervjupersonene har ikke oppgitt eksakt tilstedeværelse for ASK-brukerne. Jeg baserer min tolkning på at flere av intervjupersonene forteller at deltakelsen inn på ordinære trinn i hovedsak dreier seg om matsituasjoner, samlingsstunder, turdager og i noen grad praktiske fag. Disse aktivitetene samsvarer med funnene til Østvik (et al., 2017). Intervjupersonene forteller også om at denne praksisen har blitt kraftig redusert da Covid-19 kom. Mer om dette under avsnittet *barrierer*. Skogdal (2015) understreker betydningen av tilstedeværelse i klassefellesskapet for å kunne ha en tilhørighet i klassefellesskapet. For ASK-brukerne ser vi at de har en betydelig del av tiden på skolen ute av klassefellesskapet, dette vil kunne føre til utfordringer knyttet til tilhørighet i klassen.

Et annet aspekt for at ASK-brukeren skal oppleve mening er deltakelse i et språkmiljø hvor deres kommunikasjonsform bruker ASK-brukerens språk (Østvik, 2008b).

Intervjupersonene forteller om et stort spekter av ulike måter å kommunisere på. De har eksempler på elever som faller inn i gruppen ikke-hjulpen kommunikasjon og eksempler på elever som bruker hjulpen-kommunikasjon. Det er også eksempler på ASK-brukere innenfor alle de tre hovedgruppene; uttryksmiddelgruppen, støttespråkgruppen og språkalternativgruppen. Felles for alle disse elevene er at det i liten grad blir brukt deres språk i kommunikasjon i klassefellesskapet. Det som går igjen er bruk av grafiske tegn på dagsplanen. Det er en utbredt praksis hos de jeg har snakket med at klassen bruker de samme grafiske tegnene når de setter opp dagen, som ASK-brukerne bruker på sin dagsplan. For elevene som er tilknyttet en tilrettelagt avdeling i tillegg til en ordinær klasse vil de møte sitt språk i større grad når de er i arealene til den tilrettelagte avdelingen. Intervjupersonene forteller om bruk av både manuelle tegn, grafiske tegn og materielle tegn, og fokuset er på multimodalitet.

Oppsummering av kategorien mening og motivasjon

Funnene viser at kommunikasjonshjelpemidlene blir brukt i mindre grad på fritiden, enn hva de blir brukt i skoletiden. Noe av grunnen til dette kan være at foreldre mangler kompetanse og ferdigheter i ASK, men også at de over tid har lært seg å tolke barnet sitt og føler at de forstår det. Det er flere aktører som tilbyr kurs i aktuelle kommunikasjonshjelpemiddel enten gratis eller for en billig penge. Både NAV Hjelpemiddelsentralen, Statped og ulike hjelpemiddelleverandører tilbyr kurs digitalt og fysisk for både foreldre og støtteapparat. Selv om kursene finnes er det usikkert om de når foreldre som målgruppe. For enkelte foreldre kan det være motiverende å delta på digitale kurs for å lære mer om hjelpemidlene, men for en del foreldre kan det nok oppleves som ikke hensiktsmessig. Disse kursene kan nok oppleves som tekniske og rettet mot fagpersonene som jobber med barna. Kanskje kunne det være en ide å samle foreldre i et nettverk hvor kurset er mer individuelt tilpasset og har et foreldreperspektiv?

Andre funn viser at ASK-brukerne er ute av klassefellesskapet store deler er av dagen. Disse elevene har tilpassede opplegg som gjør at de store deler av tiden ikke er til stede i klasserommet sammen med de andre. ASK-brukerne opplever i liten grad at deres språk kommer til syne i klassefellesskapet og at de får samhandlet med medelever. Funnene viser at klassekamerater ikke får opplæring i ASK. Dette kan føre til at det blir vanskelig for klassekameratene og ASK-brukeren å få kommunisert. For å kommunisere vil de i mange sammenhenger være avhengig av at en voksen nærpersion til ASK-brukeren fungerer som tolk.

Materiell og hjelpemidler

Denne kategorien handler om å gi ASK-brukeren relevant ordforråd og tilgjengelighet på kommunikasjonshjelpemidlene.

Det er avgjørende at kommunikasjonshjelpemidlene er tilgjengelig i alle situasjoner og til enhver tid for ASK-brukeren. Hvis ikke kommunikasjonshjelpemiddelet er tilgjengelig er det viktig at ASK-brukeren har en strategi for å kunne be om det (Østvik, 2008b; Skogdal, 2015, Rasmussen, 2015). Intervjupersonene i dette prosjektet har ulik erfaring i forhold til hvordan få tilgjengelighet til å fungere i hverdagen. Intervjuperson 1 og 2 har elever som bruker hjulpen kommunikasjon og som har med seg sine hjelpemidler til enhver tid. De voksne har i tillegg med seg nøkkelringer med viktige grafiske symboler som er lett tilgjengelig.

Rasmussen (2015) beskriver viktigheten av å ha kommunikasjonsmaterieil tilgjengelig for både ASK-brukeren, men også for medelevene. I mitt materiale er det flere av intervjupersonene som beskriver at de selv går med nøkkelknipper med aktuelle grafiske symboler på seg, men det er ingen som beskriver at disse nøkkelknippene henger lett tilgjengelig for medelever til å ta med seg. I materialet finner vi også eksempel hvor intervjupersonen opplever det lite hensiktsmessig med nøkkelknippe for hens elev. Her er noen sitater som viser disse funnene:

«Men så lagde vi to lapper, siden han ikke ville bruke Rolltalken [talemaskin]. Men da lagde vi et knippe hvor han hadde tegn for ja og nei på seg hele tiden, og da ble det en helt annen atferd» (Intervjuperson 3).

«Vi brukte etter hvert ASK-symboler som hun hadde i et lite knippe» (Intervjuperson 3).

«Vi har en elev som skulle hatt det [grafiske symboler], men jeg savner egentlig en bok [kommunikasjonsbok] til henne for jeg tror hun ville fått en mer forutsigbar hverdag. Hvis hun hadde hatt en bok med symboler tilgjengelig. PPT foreslo vi skulle få tak i sånne nøkkelringer, men det er så vanskelig å ha med seg 5,6 nøkkelringer for å så finne riktig symbol» (Intervjuperson 5).

«Vi prøver å kombinere Snap Core [Talemaskin] med både tegn og symboler. Symboler, bilder som vi har med oss overalt og rundt omkring på avdelinga slik at han har mulighet til å peke på andre symboler» (Intervjuperson 1).

«Vi har med Tobii [Talemaskin] og vi har med nøkkelring med ulike symboler» (Intervjuperson 2).

Funnene i denne studien viser at intervjupersonene i stor grad opplever det som viktig at ASK-brukeren har kommunikasjonshjelpemiddelet sitt tilgjengelig til enhver tid. Flere av intervjupersonene har positive erfaringer med å bruke nøkkelknipper med et utvalgt vokabular tilpasset eleven. Intervjuperson 5 erfarte at et nøkkelknippe ikke var hensiktsmessig for hens elev. Her ser vi hvor viktig at ASK-løsningene må være tilpasset hvert individ, og at det ikke er en løsning som fungerer for alle.

Vokabular

For å få en god språkutvikling er det viktig at ASK-brukerne har tilgang på et vokabular ut over det de kan her og nå (Østvik, 2008b; Næss, 2015).

Intervjuperson 1 forteller at det i hovedsak er hen som har hovedansvar for å oppdatere vokabular på talemaskina, men at alle ansatte har tilgang til å redigere. Det er brukt en planleggingsdag til å lære alle ansatte og foreldre på den tilrettelagte avdelinga hvordan de kan bruke talemaskina, og hvordan redigere vokabular. De ansatte tar ansvar hvor det er mest naturlig, slik at miljøveilederen som har ansvaret for uteskole er den som går inn og oppdaterer vokabularet og lager tematavler til de ulike øktene. På samme måte er det de som spiser med eleven som har ansvaret for at området med mat er oppdatert. Foreldre og avlastning har også anledning til å oppdatere vokabularet. De oppdaterer med bilder av personer og ved spesielle hendelser. Denne ordningen erfarer intervjupersonen fungerer godt.

Intervjuperson 2 sier: *«Det er en vernepleier som har hovedansvar for å redigere talemaskinene, men alle kan legge inn ved behov».*

Intervjuperson 5 erfarer at det er vanskelig å finne en struktur som fungerer for dem. Hen har en elev hvor hen ser det er behov for å bruke grafiske symboler eller fotografier i større grad enn hva de gjør i dag. Hen har fått noen tips fra en ASK-veileder i kommunen på hvordan hen kan tilrettelegge, men opplever ikke at denne løsningen fungerer optimalt. Eleven har en del talespråk, men har store vansker med språkforståelsen. Intervjupersonen ser for seg at det mest hensiktsmessige hadde vært en bok med grafiske symboler, men dette har ikke eleven pr. dags dato. Ut ifra svarene til intervjupersonene viser det seg at det er ulik praksis på skolene til hvordan de løser oppgaven knyttet til oppdatering av vokabular. Det kommer ikke tydelig fram om intervjupersonene synes det er viktig å ha et vokabular tilgjengelig som går ut over det barnet kan og trenger akkurat nå, men det er naturlig å anta at de i noen grad er det. Det intervjupersonene sier er viktig er at barna skal ha de ordene de trenger i hverdagen tilgjengelig, og de oppdaterer dette fortløpende. Intervjupersonene forteller at det i stor grad er skolepersonalet som gjør det meste av oppdateringene på kommunikasjonshjelpemidlene, selv om noen forteller at også foreldre har mulighet til å oppdatere det om de ønsker. Det er ingen av intervjupersonene som kommer inn på om de har et samarbeid med foreldrene om oppdatering av vokabular.

Oppsummering av kategorien materiell og hjelpemidler

Funnene viser at intervjupersonene er opptatt av å gjøre kommunikasjonsmaterialet tilgjengelig for ASK-brukerne. Intervjupersonene opplever at det er viktig at kommunikasjonshjelpemiddelet er tilgjengelig, men ikke alle har funnet en løsning som fungerer for dem ennå.

Skolene har ulike rutiner knyttet til det å holde vokabularet oppdatert. De fleste av intervjupersonene har selv hovedansvaret for dette. Intervjupersonene opplever det som viktig at vokabularet er oppdatert til å inneholde det eleven trenger i hverdagen.

Barrierer

Barrierer er faktorer som kan begrense mulighetene for å kommunisere (Østvik, 2008b). I denne kategorien vil jeg presentere hva intervjupersonene opplevde som hemmende for kommunikasjon. Denne kategorien overlapper flere av de andre kategoriene jeg allerede har presentert. Jeg vil nå presentere andre faktorer som intervjupersonene opplever begrenser arbeidet med språkmiljø.

Tid

Alle intervjupersonene skulle ønske de hadde mer tid til planlegging og forberedelser. Flere av intervjupersonene har brukt egen fritid for å lære seg kommunikasjons-hjelpemiddelet til ASK-brukeren. De opplever at det ikke blir satt av tid til dette i arbeidstiden. Flere av intervjupersonene forteller at de har brukt egen fritid på å lære seg kommunikasjonshjelpemiddelet til sine elever. Her er noen sitater som viser dette:

«Jeg satt en del med en maskin hjemme for å lære meg, for man må jo kunne en del for å klare å holde en samtale. Slik at det ikke blir «bare vent litt, jeg må bla, vent litt, nei det var ikke inne der, så må man lete etter et alternativ ord ... ikke noe tid til å lære seg det [talemaskin]. Og det samme gjelder i år. Det står jo egentlig at pedagoger som jobber med elever som bruker ASK så er det satt av en time med planlegging, men det får vi ikke» (Intervjuperson 4).

«Tiden er alltid knapp, så jeg bruker jo helg og kveld for å sitte å lage tavler. For det er det jo ikke satt av så mye tid. Det er jo den kontaktlærertimen. Det er jo en time delt på to elever. Så tid hadde hjulpet godt. Da hadde man kunne laget til miljø på avdelinga, og planlagt hvordan man kan lage tavler, og hvordan man kan skape gode ting å jobbe med. Tid er kanskje det viktigste» (Intervjuperson 1).

Flere av intervjupersonene var inne på temaet tid. Intervjupersonene opplever at arbeidstiden ikke strekker til, og de må ta i bruk fritid for å få forberedt undervisning, lage materiale eller for å trene på ferdigheter i ASK. Dette samsvarer med hva Kleppenes og Sande (2015) skriver om at lærere som har ASK-brukere i klassen må bruke dobbelt så lang tid på forberedelser.

Samarbeid

Å få tid til samarbeid i hverdagen er noe flere av intervjupersonene ønsker mer av. Intervjuperson 6 forteller at teamet rundt eleven ikke har fått satt seg sammen en eneste gang i løpet av dette skoleåret.

«Kun jeg og kontaktlærer som har tid til å sette oss ned for å planlegge sammen, de andre som er sammen med han resten av halve uka og SFO har vi ikke møter med. Må nesten bare rope beskjeder til hverandre i gangen, eller omtrent over hodet på han» (intervjuperson 6).

Hen opplever at det er utfordrende å få gitt beskjeder til de andre på teamet. Får aldri gitt beskjed til alle, men må lete opp en og en. Hen opplever å bli hentet ut ifra annen undervisning fordi assistentene lurert på opplegget de skal ha med ASK-brukeren. Hen opplever at mange har spørsmål til henne om eleven, men at de ikke har rom for å sette seg ned for å snakke om det. Ledelsen har gitt beskjed om at det er hens ansvar å få samkjørt opplegget rundt eleven, men hen vet ikke hvordan hen praktisk skal sikre det uten tid til samarbeid. Intervjupersonen har krevd at dette må gjøres noe med til neste skoleår.

«Neste skoleår har jeg krevd at vi må få avsatt tid til samarbeid. Trenger ikke være hver uke, men en gang iblant. Vi må få ha møter for å snakke sammen og samkjøre oss» (Intervjuperson 6).

Prosjektet *Vi sprenger grenser* (Statped, 2016) fant at det er utfordrende med tid til samarbeid. Også Skogdal (2015) sin intervjustudie fra 2011 viser det samme funnet hvor spesialpedagogene forteller om mangel på tid til samarbeid. Det kan derfor se ut til at det fortsatt ikke er skjedd en endring i skolen på dette punktet. Skogdal (2015) plasserer manglende tid til samarbeid på at skoleleder mangler forståelse for hvilke behov og muligheter som ligger i tilrettelegging av gode språkmiljø. Dette er i overensstemmelse med funnene jeg har vist til i avsnittet *holdninger*.

Følelse av å stå alene

Intervjuperson 3 og 6 jobber som spesialpedagoger tilknyttet ordinære trinn. De forteller om en følelse av at de står mye alene med ansvaret for oppfølging av eleven.

Intervjuperson 3 skulle ønske at det var et ASK-team hen kunne spurt om hjelp. Hen har prøvd å få til samarbeid med skoler hvor det er tilrettelagte avdelinger, men opplever at

det kan være vanskelig å få til et godt samarbeid i en hektisk hverdag. Hen etterlyser mer oppfølging. «Vi har fått hjelp når vi har spurt om det, men det er liksom ingen som står på døra og spør om det er noe vi vil ha hjelp med.

Jeg spurte intervjuperson 6 hva hen opplevde som mest utfordrende med jobben. «*Det er vanskelig å vite hva neste steg er for disse barna. Hvor skal vi være på vei? Det er utfordrende å skulle være den som sitter og bestemmer de viktige tingene for hva skal du jobbe med som du trenger for resten av livet? Hvilke ord er det du trenger for å kunne fungere i hverdagen din? Jeg vet ikke alt*».

I Skogdals (2015) studie fra 2011 fant hun at spesialpedagoger og assistenter ofte føler seg alene med ansvaret for eleven som bruker ASK. En av utfordringene er, som vi allerede har sett på, samarbeid mellom spesialpedagog, assistenter og kontaktlærer. Intervjupersonene som jobber med enkeltelever i ordinær skole svarer i større grad at de opplever at de står alene i arbeidet rundt eleven. På de tilrettelagte avdelingene er de ansatte organisert i team rundt elevene, noe som gjør at spesialpedagogen ikke føler seg alene om ansvaret. Intervjuperson 3 beskriver at det hen opplever som størst utfordring med jobben som spesialpedagog er følelsen av å være alene. Intervjuperson 6 opplever også at det er krevende å stå alene med ansvaret. Hen opplever at hen har god støtte i kontaktlærer, men opplever likevel at mye ansvar kommer på hen i oppfølging av ASK. Hen sier følgende:

«En ordinær skole er ikke tilrettelagt for annerledes barn. Ikke tilrettelagt for skjerming og egne rom. Skulle gjerne hatt med meg rektor en hel dag sammen med det her barnet slik at rektor kunne sett alt vi gjør med dette barnet, og hvor krevende det faktisk er. For det er noe med forståelsen av at det er ganske krevende å gå sammen med et barn som krever din oppmerksomhet 200% hele tiden, og i tillegg er du ofte for deg selv. Så du blir ofte litt utenfor alt det andre» (Intervjuperson 6).

Intervjupersonen beskriver at eleven ikke er opptatt av det sosiale fellesskapet, men at det er tungt for hen å gå alene hele dagen. Hen savner en forståelse fra ledelsen på at det er svært krevende å gå slik alene med et enkeltbarn. Prosjektet *Vi sprenger grenser* (Statped, 2016) fant at ledelse og lærere i ulik grad ser på elever med utviklingshemming som sitt ansvar, og at ansvaret ofte blir lagt på spesialpedagogen. Intervjupersonen 3 og 6 arbeider i ordinær skole og bekrefter dette funnet.

Intervjupersonene som arbeider på tilrettelagte avdelinger opplever ikke den samme følelsen av hverken å gå alene sammen med eleven, eller å være alene om ansvaret.

Oppsummering av kategorien barrierer

Intervjupersonene er tydelig på at de opplever tid som en barriere. Spesielt opplever intervjupersonene at de har for lite tid til samarbeid med andre ansatte. Mer tid til samarbeid mellom de ansatte på skolen ville helt klart bidratt til et bedre tilrettelagt språkmiljø for elevene som bruker ASK.

Den andre barrieren som kom tydelig fram i intervjuene, er følelsen av å stå alene om ansvaret for eleven som benytter ASK. Dette funnet var spesielt knyttet til intervjupersonene som var tilknyttet ordinære trinn. Disse fagpersonene skulle ha vært

knyttet sterkere til PPT eller andre kompetansemiljøer for ikke å føle seg så alene om ansvaret.

5 Oppsummering og konklusjon

Denne oppgaven har hatt til hensikt å belyse problemstillingen «Hvordan kan man tilrettelegge for gode språkmiljø i skolen for elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?». For å belyse denne problemstillingen har jeg gjennomført semistrukturerte intervjuer med 6 ansatte i grunnskolen med flere års erfaring med tilrettelegging av språkmiljø for elever med behov for ASK.

Faktorer som virker positivt inn på språkmiljøet

Funnene viser at intervjupersonene opplever at holdningen til ASK hos skolens ledelse er av avgjørende betydning for kvaliteten på språkmiljøet. Funnene viser også at intervjupersonene opplever det som utfordrende å få alle ansatte på skolene til å ta i bruk ASK.

Funnene i denne studien viser videre at det er enighet om at det er viktig å være gode kommunikasjonspartnere for elevene med behov for ASK. Ifølge intervjupersonene må en god kommunikasjonspartner: Være oppmerksom på elevens forsøk på kommunikasjon, kjenner eleven godt, reagerer på alle elevens uttrykk, kan tilpasse hjelpemidlene til eleven, har kompetanse og ferdigheter i ASK og et ønske om å jobbe med akkurat denne elevgruppen.

I tillegg til å være gode kommunikasjonspartnere er det viktig å være gode språkmodeller. Funnene viser at intervjupersonene er opptatt av at det er viktig å modellere på kommunikasjonshjelpemidlet i starten når det blir introdusert. Det er mer uklart om intervjupersonene modellerer mer komplekse setninger med flere ord. Det er uten tvil en fordel om kommunikasjonspartnerne til ASK-brukerne har ferdigheter i ASK-løsningen som gjør dem i stand til å modellere ut over ett-ords ytringer. I litteraturdelen viste jeg til at det for mange ASK-brukere er viktig med jevnaldrende kommunikasjonspartnere som kan ta i bruk deres kommunikasjonsløsning. Funnene i denne studien viser at skolene i liten grad har lyktes med å etablere en praksis hvor medelever får opplæring i kommunikasjonsløsningen til ASK-brukeren og derigjennom kan bli en reell kommunikasjonspartner for ASK-brukeren.

Barrierer som hemmer kommunikasjon i språkmiljøet

Intervjupersonene er tydelige på at de opplever tid som en barriere. Spesielt opplever intervjupersonene at de har for lite tid til samarbeid med andre ansatte. Mer tid til samarbeid mellom de ansatte på skolen ville helt klart bidratt til et bedre tilrettelagt språkmiljø for elevene som bruker ASK.

Den andre barrieren som kom tydelig fram i intervjuene er følelsen av å stå alene om ansvaret for eleven som benytter ASK. Dette funnet gjelder spesialpedagogene som arbeider med ASK-brukere som går i ordinære klasser. Intervjupersonene savner å ha et team rundt eleven som de kan støtte seg til og drøfte utfordringer med.

Andre funn viser at ASK-brukerne er store deler av dagen utenfor klassefellesskapet. De har tilpassede opplegg som gjør at de store deler av tiden ikke er til stede i klasserommet sammen med de andre. ASK-brukerne opplever i liten grad at deres språk kommer til syne klassefellesskapet.

Til sist er det funn som tyder på at det kan være en forskjell på kompetanse hos de ansatte på tilrettelagte avdelinger sammenlignet med de ansatte i ordinær klasse. Dette betrakter jeg som et sentralt funn i studien. På de tilrettelagte gruppene har de flere ansatte med høyere utdanning, slik som vernepleiere, ergoterapeuter, sykepleiere og barnevernspedagoger. I ordinær skole blir ASK-brukeren fulgt opp av assistenter den tiden spesialpedagog ikke har timene. Dette har vi sett debattert i offentlige dokumenter på hele 2000 tallet. Barn med spesialpedagogiske behov for gjerne deler av sitt tilbud av voksne som mangler kompetanse på det spesialpedagogiske området (Nordahl, 2018). En av intervjupersonene antyder også at det er ulik motivasjon hos de ansatte til å jobbe med denne gruppen av elever. Dette vil selvfølgelig prege språkmiljøet rundt eleven. I forhold til mine data kan det se ut som elever med behov for ASK kanskje har det best på en tilrettelagt avdeling. Årsaken til det er at rektor er mer oppmerksom på dem og bevilger mer penger. De som jobber med disse elevene kan også oppleve at de har et sterkere kompetansemiljø rundt seg på de tilrettelagte avdelingene. Dette fører til at de ikke føler seg alene om ansvaret, slik som flere av de ansatte i ordinær skole opplever. Man kan anta at også ASK-brukerne opplever et bedre tilrettelagt språkmiljø på de tilrettelagte gruppene fordi de da får jevnaldrende som de kan snakke med, og møter voksne med forståelse og kunnskap om ASK. For foreldrene vil de kunne oppleve et foreldrefellesskap på de tilrettelagte avdelingene. Et slikt foreldrefellesskap kan støtte, og motivere hverandre til å få mer kompetanse og ferdigheter i ASK. Men så kan det også være fordeler for elever med behov for ASK å gå i ordinære trinn, på sin nærskole. Her kan ASK-brukeren ha jevnaldrende naboer som de kjenner fra før og som på den måten kjenner deres kommunikasjon. De vil kanskje ha naboer de kan gå til skolen med, og ha venner i nabolaget de kan treffe. Ut ifra funnene mine kan det likevel se ut til at det på nåværende tidspunkt kan være flere fordeler med organisering i tilrettelagte avdelinger både for ASK-brukeren, spesialpedagogene, vernepleierne, ergoterapeutene og resten av støtteapparatet rundt barnet. Inkludering kan løses på flere måter, og man må vurdere barna individuelt for å finne hvilken organisering som vil være best for den enkelte.

Avslutningsvis vil jeg sitere intervjuperson 2 som sier at det viktigste for å lykkes med ASK er:

«Håndplukkede folk som har lyst til å være her, som brenner for de små opplevelsene som er der som blir en suksess over tid» (Intervjuperson 2).

5.1 Videre forskning

Det er flere områder innen ASK jeg tenker burde vært bedre belyst. Et av områdene jeg mener bør belyses mer, er overgangen fra videregående skole og over i arbeid/dagsenter for ASK-brukere. Hvem er ansvarlig for at viktig informasjon og kunnskap om ASK-brukerens kommunikasjon blir fulgt opp i voksenlivet? Jeg synes det ville vært nyttig og spennende å følge ASK-brukere i denne overgangen, og sett hvilken oppfølging disse elevene får på dette området etter at opplæringen på videregående er avsluttet.

Referanser

- Barnehageloven. (2006). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Beukelman, D. R. & Light, J. C. (2020) *Augmentative & Alternative Communication : Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs* (5.utg.). Brookes Publishing Co
- Blackstone, S. & Berg, M. H. (2003). *Social Networks: En kommunikasjonsoversikt for mennesker med store kommunikasjonsvansker og deres kommunikasjonspartnere*. (Norsk utgave: Trøndelag kompetansesenter 2006. 1.utg.). Monterey, CA: Augmentative Communication, INC.
- Feeley, K.M., & Jones, E. A. (2011). Obtaining and maintaining communicative interactions. I *AAC strategies for individuals with moderate to severe disabilities* (s. 279-310). Brookes publishing company.
- FNs konvensjon om rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne. (2007). *Vedtatt av De forente Nasjoner den 13. desember 2006, ratifisert av Norge den 3. juni 2013: Korrigert norsk uoffisiell oversettelse 2008*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Hagtvet, B. M. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen* (2.utg). Oslo: Cappelen forlag.
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, B. (2021). ISAAC Norge-Rettighetsarbeid: Rettighetsgruppa-Hva jobber vi med nå. *Dialog medlemsblad for ISAAC Norge, 2021* (1), 6
- Karlsen, A. V. (2020). ASK-elever i klasserommet. I A.V. Karlsen (Red.), *Flere med i klassefelleskapet : Digitale læringsressurser som støtte* (s. 84-95). Universitetsforlaget; Universitetsforlaget.
- 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. 187-216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kittelsaa, A. & Tøssebro, J. (2015). *Vi sprenger grenser : Følgeevaluering av et pilotprosjekt* (NTNU Samfunnsforskning). Hentet fra <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Vi-sprenger-grenser.aspx>
- Kleppenes, A. M. & Sande, A. (2015). Lovverk og ASK. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 47-73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogiske forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137-144.
- Light, J. & Mcnaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication?. *Augmentative and Alternative Communication*, 2014 (30), 1-18.
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NAKU. (2021). ASK-undersøkelsen: - Vi ønsker svar på vår undersøkelse om ASK og tvang. Hentet fra <https://naku.no/aktivitet/ask-undersøkelsen-vi-ønsker-svar-på-vår-undersøkelse-pm-ask-og-tvang>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>
- NOU 2019: 23. (2019) *Ny opplæringslov*. Hentet fra <https://regjeringen.no>
- 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.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rasmussen, T.D. (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. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rygvdal, A-L. (2008). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (4.utg.) (s. 229-249). Oslo: Cappelen Damm.
- 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. 15-46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stadskleiv, K. & Tetzchner, S.v. (2016) Constructing a language in alternative forms. I M. Smith & J. Murray (Red.), *The Silent Partner? Language, interaction and aided communication* (s.17-34). Guildford: J&R Press Ltd.

- Statped. (2021, 26.april). Språkmiljø i barnehagen. Hentet 14.05.21 fra <https://www.statped.no/alternativ--supplerende-kommunikasjon-ask/sprakmiljo-i-barnehagen/>
- Statped. (2016). *Vi sprenger grenser* (Statped). Hentet fra <https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/06-rapporter/statped---vi-sprenger-grenser-f42-web.pdf>
- Tetzchner, S.v. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Alternativ og Supplerende kommunikasjon (ASK) i skolen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Informasjon til skoleeiere – videreutdanning for lærere*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larere/informasjon-til-skoleeiere---videreutdanning-for-larere/>
- Valvatne, H. & Sandvik, M. (2002). *Barn, språk og kultur: Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2017). A «Visitor in the Class»: Marginalization of students using AAC in mainstream education classes. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 2017*. 419-439.
- Østvik, J. (2008a). Hva er Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK): og hvem har behov for det?. *Dialog : medlemsblad for ISAAC Norge, 2008* (Ekstra nummer). 4-7.
- Østvik, J. (2008b). Språkmiljø : tanker om prinsipielle sider og praktiske sider. *Dialog : medlemsblad for ISAAC Norge, 2008* (2). 18-22.
- Østvik, J., Skogdal, S., Stadskleiv, K., Tetzchner, S.v. (2020, 5.mai). Trenger elever å snakke for å lære på skolen? *Adresseavisen*. Hentet fra www.midnorskdebatt.no/meninger/kronikker/2020/05/05/Trenger-elever-å-kunne-snakke-for-å-lære-på-skolen-21733764.ece
- Østvik, J. & Killi, E. M. (2019). *Tidlig innsats for små barn med behov for ASK: En systematisk litteraturstudie om utfordringsbilde og intervensjonsområder* (Statped). Hentet fra <https://www.statped.no/fou/forskning/publikasjoner/forskningsrapporter/tidlig-innsats-for-sma-barn-med-behov-for-ask.-en-systematisk-litteraturstudie-om-utfordringsbilde-og-intervensjonsomrader/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i masterprosjekt om spesialpedagogers erfaring med tilrettelegging av språkmiljø.

Jeg heter Solveig Stavik-Karlsen og jeg studerer erfaringsbasert master i spesialpedagogikk ved NTNU. Jeg arbeider nå med den avsluttende masteroppgaven. Mitt formål med masterprosjektet er å undersøke hvilke erfaringer spesialpedagoger i skolen har med tilrettelegging av språkmiljø for elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

Gjennom mitt masterprosjekt ønsker jeg å få mer kunnskap om hvilke erfaringer spesialpedagoger har med tilrettelegging av språkmiljø for elever som bruker ASK. Jeg vil i den forbindelse intervju 4 spesialpedagoger om deres erfaring med tema. I forbindelse med intervjuet vil jeg utforme en intervjuguide. Spørsmålene i intervjuet vil handle om dine erfaringer med tilrettelegging av språkmiljø for elever som bruker ASK. Jeg vil gjerne høre om dine erfaringer knyttet til hvilke faktorer du opplever som fremmende, og om hvilke faktorer du erfarer er hemmende for språkutviklingen.

Jeg ønsker å intervju lærere i grunnskolen som har erfaring med å undervise elever som bruker ASK. Jeg ønsker primært lærere som arbeider med spesialpedagogikk. Intervjuene vil gjennomføres på teams, og er planlagt å ta 30-45 minutter.

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta i et intervju med meg på teams. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuene hvis jeg får samtykke til det. Lydopptak og personidentifiserende opplysninger behandles og oppbevares konfidensielt. De er kun tilgjengelige for meg selv og veileder, og vi begge har taushetsplikt. Opplysningene vil slettes ved prosjektets slutt juni 2021. Enkelt personer vil ikke kunne gjenkjennes i den skriftlige oppgaven.

Deltagelse i prosjektet er frivillig, og du som informant kan når som helst trekke ditt samtykke uten begrunnelse. Resultatet av prosjektet vil publiseres gjennom min masteroppgave som er planlagt ferdig mai/juni 2021.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD). Veileder for prosjektet er Anne Sofie Samuelsen, anne.s.s.samuelsen@ntnu.no

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål vedrørende prosjektet, ta kontakt med masterstudent Solveig Stavik-Karlsen – Tlf: 95730851, eller på e-post solveig_karlsen@hotmail.com

Jeg setter stor pris på om du tar deg tid til å delta på intervju. På forhånd takk.

Med vennlig hilsen

Solveig Stavik Karlsen

Samtykke til deltakelse i studien.

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og vil delta på intervju

X

(Signert av prosjektdeltaker, dato).

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Prosessuell tilrettelegging av språkmiljø for elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon

Referansenummer

712391

Registrert

07.03.2021 av Solveig Stavik-Karlsen - solvesta@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Sofie Samuelsen, anne.s.s.samuelsen@ntnu.no, tlf: 93205513

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Solveig Stavik-Karlsen, solveig_karlsen@hotmail.com, tlf: 95730851

Prosjektperiode

02.03.2021 - 01.12.2021

Status

18.03.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

18.03.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.03.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i->

meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling

Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med tilrettelegging av gode språkmiljøet for elever som benytter Alternativ og Supplerende kommunikasjon?

Forskningsspørsmål 1

- Hva opplever spesialpedagogen påvirker språkmiljøet rundt elever som bruker ASK?

Forskningsspørsmål 2

- Hva opplever spesialpedagogen som utfordrende med å tilrettelegge språkmiljøet?

Forskningsspørsmål 3

- Hva oppleves som de viktigste faktorene for å lykkes?

Forskningsspørsmål 4

- Hva mener spesialpedagogen skal til for at tilretteleggingen av språkmiljøet skal bli enda bedre?

Introduksjon

Kort presentasjon om bakgrunn og formål med studien.

Informere om hva som skjer med innsamlet datamateriell.

Informasjon om frivillig deltakelse, og at det er mulig å trekke seg når som helst, også underveis i intervjuet.

Spørre angående lydopptak.

Har intervjuperson spørsmål til meg før vi starter?

Bakgrunnsinformasjon

- Utdanning
- Jobberfaring
- Hvor lenge har du jobbet med elever som bruker ASK
- Kurs eller etterutdanning i ASK?

Rammer:

- Kan du fortelle om de fysiske rammene?
- Hvordan ser klasserommet ut? Hvordan er lyd og lysforholdene? Gjort noen spesielle tilrettelegginger på rommet?
- Hvor mange i klassen/gruppa? Evt enetimer?

- Hvordan er skoledagen organisert for eleven/-e?
- Hvilke behov har de elevene du underviser?
- Hvor mange ansatte er dere som jobber med eleven/-e som bruker ASK?
 - Hvordan kompetanse har de andre ansatte?
- Hvilket hjelpemiddel bruker eleven? Har noen fått opplæring/veiledning i bruk? Får dere evt noen oppfølging? Av hvem?
- Er det gjennomført noe kartlegging av eleven før valg av kommunikasjonsløsning? Av hvem?
 - Er det flere som bruker samme kommunikasjonsløsning?
 - Multimodalitet
- Opplever du at du har nok kunnskap om kommunikasjonshjelpemiddelet til din elev?
- Opplever du at du har oversikt over andre kommunikasjonshjelpemidler?
- Ved grafiske kommunikasjonssystem, har alle voksne tilgang til, og kunnskap til å redigere?

Begrepsforståelse

- Hvordan vil du definere språk?

Tilrettelegging språkmiljø

- Hvilke faktorer opplever du påvirker språkmiljøet?
- Kan du si noe om hvordan du tilrettelegger språkmiljøet for din/dine elever?
 - Hvordan kommuniserer elev?
 - Hvordan kommuniserer kommunikasjonspartnerne med eleven?
 - Hvem kartlegger behovet for ordforråd?
 - Hvor ofte legges nye ord til ordforrådet?
 - Har eleven mål knyttet til kommunikasjon i IOP?
 - Brukes ordinære lærebøker, tilpasset læreverk, eller tilpasser dere materiell for eleven?

- Opplevelser med jevnaldrende
 - Deltar eleven i aktiviteter med jevnaldrende?
 - Gjøres det tilpasninger for hele gruppa?

Språkmodeller og kommunikasjonspartnere

- På hvilken måte opplever du at du er en språkmodell?
 - Gjennom tilgang på eget talespråk
 - Modellering på kommunikasjonshjelpemiddel
 - ordforråd
- Medelever
- Andre ansatte

Utfordringer

- Kan du fortelle om hva du opplever som utfordrende i arbeidet ditt?
-

Støttespørsmål (Oppfølgingsspørsmål hvis informant ikke har vært innom det)

- Er det forhold knyttet til eleven du opplever som utfordrende?
 - F.eks motorikk, kognitive, syn, hørsel, perseptuelle, sosiale
- Tid
- **Holdninger**
 - Hvordan tenker du holdninger til ASK kan påvirke språkmiljøet?

Støttespørsmål (Til hjelp om intervjuperson ikke kommer inn på det selv)

- Opplever du at dine holdninger knyttet til ASK påvirker språkmiljøet?
- Opplever du at andres holdning til ASK påvirker språkmiljøet?
- Hvordan opplever du at personalgruppa stiller seg til å ta i bruk ASK-løsninger?
- Hvilke holdninger har du erfart at foreldre har til ASK?
- Kan du si noe om opplevelsen din av holdning til ASK i kontakt med PPT, habiliteringstjenesten, evt andre?
- Er din erfaring at hjelpeapparatet har tilstrekkelig kunnskap om ASK?
- Avlastning, ledelse på skolen, andre?

Suksessfaktorer

- Hva vil du trekke frem som de viktigste suksessfaktorene for å lykkes?

Støtte hvis ikke intervjuperson ikke har noen tanker om det (unngår å stille spørsmål hvis ikke behov):

- Kompetanse
- Ledelse
- Planverk
- Fysiske rammer
- Holdninger
- Annet

Potensial for forbedring

- Hva mener du skal til for at tilretteleggingen av språkmiljøet skal bli enda bedre?
Er det noe du savner?
 - Er det noe ledelsen på skolen kan tilrettelegge for at språkmiljøet skal bli bedre på skolen?
 - Er det forhold med planverk som kunne vært bedre?
 - Forhold i personalgruppa?
 - Fysiske rammer?
 - Læreverk?

Tilrettelegger du annerledes i dag, enn hva du gjorde tidligere?

- Hva er grunnen til det?

Sjekkliste (sjekk om vi har vært innom disse tema):

- **Fysisk miljø**
 - Tilgang på kommunikasjonspartnere
 - Tilgang på kommunikasjonsmateriell
- **Mening og motivasjon**
- **Kommunikasjonsmateriell og hjelpemidler**
- **Barrierer**
- **Holdninger**
- **Språkmodeller**
- **Begrepsforståelse**

Til slutt

- **Har du noe å tilføye? Noe jeg ikke har spurt om?**

Takk for du tok deg tid. Opplyse om at innsamlet datamateriell vil bli slettet etter prosjektet er ferdig.

Opplyse om at det er mulig å få tilsendt masteren når den er ferdig.

