

Ellen Hansen Hagestuen

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

En studie av fire pedagogers erfaringer med
overgangen fra barnehage til skole for barn/
elever som benytter ASK

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Anne Sofie Samuelsen

Juni 2022

Ellen Hansen Hagestuen

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

En studie av fire pedagogers erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Anne Sofie Samuelsen
Juni 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien har tatt sikte på å gi et innblikk i fire pedagogers erfaringer med pedagogiske samarbeidsområder i overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Oppgaven har til hensikt å belyse følgende problemstilling:

«Innenfor hvilke områder samarbeider pedagoger om overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon?».

Studien er basert på en kvalitativ metodisk tilnærming i form av intervju som datainnsamlingsmetode. Utvalget består av fire pedagoger med flere års erfaring med arbeid med barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Studiens teorigrunnlag går nærmere inn på og definerer kommunikasjonsbegrepet og alternativ og supplerende kommunikasjon, samt utdyper tilrettelegging av språkmiljø, overgangen fra barnehage til skole og inkludering.

Studiens funn viser at samarbeid er en svært viktig del av arbeidet innrettet mot overgangsprosessen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK. Funnene viser at samarbeidet bør inkludere både interne og eksterne ressurser som barnehage, skole, foreldre og eksterne instanser. I fellesskap vil disse bygge et lag rundt barnet, som kan bidra til å skape en trygg, sammenhengende og forutsigbar overgangsprosess. Studiens funn viser at samtlige intervjupersoner vektlegger tidsaspektet ved overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK. Funnene viser at det kan være hensiktsmessig med tidlig etablering av samarbeid, og at partene bør sette av god tid til planlegging, tilrettelegging og overføring av informasjon. Informasjonsoverføring kan gjøres på en rekke ulike måter, slik som skriftlig overføring, fysiske møter eller mer praksisrelaterte måter. Funnene viser at det kan være nyttig å kombinere ulike overføringsmetoder da det kan se ut til at de utfyller hverandre. Dette vil bidra til nødvendig informasjonsflyt mellom barnehage og skole, og mulighet for tilrettelegging av et inkluderende språkmiljø ved skolestart.

Gjennom et tett og godt samarbeid kan laget rundt barnet i fellesskap tilrettelegge for et individuelt tilpasset språkmiljø ved skolestart. For å tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø for barn/elever som benytter ASK, vektlegges det i studiens funn at følgende områder er viktige; positive holdninger og tilstrekkelig kunnskap hos ledelse og øvrig personal, et universelt utformet fysisk miljø som inviterer til deltakelse og inkludering, tilgang på kompetente språkmodeller og kommunikasjonspartnere, og tilgjengelig kommunikasjonsmateriale til enhver tid og situasjon. For å fremme et inkluderende språkmiljø for barn/elever som benytter ASK handler det om å inneha kunnskap og kompetanse i alle ledd. Laget rundt barnet skal i fellesskap ivareta de enkelte områdene i språkmiljøet, samt ha kunnskap og bevissthet om hva som er av positiv betydning for mennesker som benytter ASK.

Abstract

This study aims to provide an insight into four teachers' experiences with the pedagogical areas of cooperation in the transition from kindergarten to school, for children/pupils who use Augmentative and Alternative Communication (AAC). The objective of this master's thesis is to focus on the following research question:

"In which areas do teachers collaborate on the transition from kindergarten to school for children/pupils who use Augmentative and Alternative Communication?"

This master's thesis is based on a qualitative methodological approach, using data collected from four semi-structured interviews. The sample consists of four pedagogues who have had several years of experience with children requiring AAC. The theoretical fundament of this study is further focusing on the following: the concept of communication, AAC, facilitation of the language environment, the transition from kindergarten to school and inclusion.

The findings of this study show that collaboration is a very important part of the work aimed at the transition process from kindergarten to school for children/pupils who use AAC. The findings show that collaboration should include both internal and external resources such as the kindergarten, the school, the parents, and the external agencies. Together, they would build a team around the child, helping to create a safe, coherent, and predictable transition process. This study shows that all interviewees emphasize the time aspect of the transition from kindergarten to school for children/pupils who use AAC. Moreover, it shows that establishing cooperation at an early stage may be beneficial and that the including parts should set aside enough time for planning, facilitation, and transfer of information. The transfer of information can be done in several ways such as written transmission, meetings, or more practice-related ways. The findings show that it can be useful to combine different transfer methods as it may seem that they complement each other. This will contribute to the necessary flow of information between the kindergarten and the school, and to the opportunity of facilitating an inclusive language environment at the beginning of school.

Through a close and good collaboration, the team around the child can jointly facilitate an individually adapted language environment at the start of school. The study's findings emphasize that the following areas are important to facilitate an inclusive language environment for children/pupils who use AAC; positive attitudes and sufficient knowledge of management and other staff, a universally designed physical environment that promote participation and inclusion, access to competent language models and communication partners, and available communication material at any time and situation. To promote an inclusive language environment for children/pupils who use AAC, it is important to have knowledge and competence at all levels. The team around the child must jointly take care of each area in the language environment, as well as having knowledge and awareness about what is of positive importance for people who use AAC.

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet i forbindelse med den avsluttende utdanningen i spesialpedagogikk ved Norges teknisk-vitenskapelige universitet, NTNU. På veien har jeg tilegnet meg ny faglig kompetanse, og lært mye om meg selv. Prosessen har vært interessant, lærerik og givende, og gitt meg mange nye erfaringer som jeg tar med meg videre inn i arbeidslivet.

Jeg har mange å takke. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til mine fire intervjupersoner som tok seg tid til å snakke med meg. Å intervjuere dere var inspirerende og lærerikt, og ga meg mange nye impulser i masterskrivingen.

En stor takk rettes også til min veileder Anne Sofie Samuelsen for god veiledning og høy tilgjengelighet under hele prosessen. Takk for nyttige innspill, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntring underveis!

Til sist vil jeg rette en takk til familie, venner og medstudenter som alltid har hatt troen på meg og motivert meg. Takk for støtte og motiverende ord i perioder der skrivingen har følt tung.

Trondheim 7. juni 2022

Ellen Hansen Hagestuen

Innhold

Figurer	x
1 Innledning	11
1.1 Bakgrunn og formål	11
1.2 Problemstilling og avgrensning	12
1.3 Oppgavens oppbygning	12
2 Litteraturgjennomgang	13
2.1 Kommunikasjon	13
2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon	13
2.2.1 Funksjonelle hovedgrupper	14
2.2.2 Kommunikasjonsformer	15
2.2.3 ASK i tidlig alder i barnehage og skole	16
2.3 Språkmiljø for barn som bruker ASK	17
2.4 Overgangen fra barnehage til skole	21
2.4.1 Samarbeid	21
2.4.2 Foreldresamarbeid	22
2.4.3 Informasjonsoverføring	22
2.5 Inkludering	24
3 Forskningsmetode	25
3.1 Valg av forskningsmetode	25
3.1.1 Kvalitative intervju	25
3.1.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming	26
3.1.3 Forskerens forforståelse og bakgrunn	26
3.2 Kvalitet i forskning	27
3.2.1 Reliabilitet	27
3.2.2 Validitet	28
3.2.3 Overførbarhet	28
3.2.4 Etske betraktninger	29
3.3 Min forskningsprosess	29
3.3.1 Rekruttering av intervjupersoner	29
3.3.2 Presentasjon av intervjupersoner	30
3.3.3 Intervjuguide	31
3.3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju	31
3.3.5 Etterarbeid og transkripsjon	32
3.3.6 Analyse og koding	33
4 Presentasjon og drøfting av funn	35

4.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon	35
4.1.1 Pedagogens erfaringer og kompetanse om ASK	35
4.1.2 ASK i tidlig alder i barnehage og skole	37
4.2 Samarbeid om overgangen fra barnehage til skole	38
4.2.1 Internt samarbeid	38
4.2.2 Eksternt samarbeid	39
4.2.3 Tidsaspektet ved overgangen fra barnehage til skole	40
4.3 Informasjonsoverføring	41
4.3.1 Ulike former for informasjonsoverføring	42
4.3.2 Informasjon til alle	44
4.4 Tilrettelegging av et godt språkmiljø ved skolestart	45
4.4.1 Holdninger og barrierer	45
4.4.2 Forståelse	46
4.4.3 Fysisk miljø	47
4.4.4 Tilgang på kommunikasjonspartnere og språkmodeller	48
4.4.5 Mening og motivasjon	49
4.4.6 Tilgjengelighet av kommunikasjonshjelpemidler	49
5 Oppsummering og avslutning	51
5.1 En avsluttende kommentar	52
5.2 Videre forskning	52
Referanser	53
Vedlegg	57

Figurer

Figur 1: Språkmiljø (Østvik, 2008b).....	17
--	----

1 Innledning

Å lære språk er noe av det viktigste som skjer i et barns liv. Språket gir tilhørighet og felleskap, samt en økende bevissthet om seg selv og verden. Grunnlaget for barns språkutvikling legges allerede i barnets første leveår. Gjennom daglig samvær med sine omsorgspersoner erfarer barnet at en kan kommunisere med lyder og kroppsspråk. Når barnet får mat, når det gråter, smiler eller bysses koples erfaringene sammen med lyden av stemmen til omsorgspersonen, som bader barnet i språk. Rommetveit sier det slik «det stynest vera eit kjennemerke på godt stell at spedbarnet ikkje berre blir bada i vatn, med også i språklyd og kroppskontakt» (Høigård, 2013, s. 21). Sitatet sier noe om betydningen av kommunikasjon, samt hvor viktig det er å ikke ta evnen til å kunne kommunisere for gitt (Glennen, 1997). De aller fleste barn vokser opp i et språkmiljø som bidrar til at de blir kompetente språkbrukere, uten en bevisst strategi eller spesiell språkopplæring. Noen barn vil derimot oppleve problemer med språk og kommunikasjon, og vil derfor ha behov for en planlagt og mer tilrettelagt språkutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2018). For barn og unge med redusert mulighet til å kommunisere, der talespråklig forståelse og produksjon er vanskelig, vil det være behov for alternative former for kommunikasjon. Noen barn har manglende tale og vil ha behov for alternative kommunikasjonsformer, andre barn vil ha behov for supplerende kommunikasjonsformer som kan støtte svak eller utydelig tale. Dette kalles alternativ og supplerende kommunikasjon, heretter forkortet ASK (Næss, 2015; Østvik, 2008a).

Tetzchner og Martinsen (2002) anslår at 0,5% av Norges befolkning har utviklingsmessige språk- og kommunikasjonsvansker. Denne gruppen er ikke i stand til, eller har begrenset evne til å kommunisere ved hjelp av talespråket, og har dermed behov for ASK. I 2011 var det om lag 16 000 mennesker i Norge som ikke kunne bruke tale som hovedkommunikasjon, 6500 av disse var barn og unge i alderen 1-18 år (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barn med behov for ASK vil som alle andre barn oppleve mange overganger i løpet av livet, overgangen fra barnehage til skole er en av dem. En overgang kan beskrives som en prosess av endringer som barnet og familien erfarer når det beveger seg fra en setting til en annen. Dette berører miljøet rundt barnet, og vil føre til rolleendringer som igjen innebærer endringer i forventninger og krav til barnet. For å ivareta barnets behov for trygghet i overgangen fra barnehage til skole er det utarbeidet en nasjonal veileder, *Fra eldst til yngst*. Veilederen har som formål å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole, samt skape en god overgang for barn når de begynner på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

1.1 Bakgrunn og formål

Valg av tema i denne studien ble først og fremst gjort på bakgrunn av erfaringer og interesse for fagfeltet alternativ og supplerende kommunikasjon. Erfaringer fra arbeid med barn som benytter ASK og et ønske om å lære mer om tematikken, har ført til en økende interesse for fagfeltet. Tone Mørk (2017) direktør i Statped, har påpekt at det er på høy tid å løfte frem ASK som eget innsatsområde. Språk er essensielt for alle, og helt grunnleggende for kunne uttrykke seg og gjøre seg forstått. Kommunikasjon er viktig for barns læring og utvikling, og for barn med behov for ASK er det grunnleggende med et tilrettelagt opplæringstilbud med gode læringsbetingelser og kompetanse i miljøet rundt barnet (Kleppenes & Sande, 2015). Pedagogers kompetanse på ASK er vesentlig, samt at lovverket må sikre rettighetene til barn med behov for ASK.

Rettighetene knyttet til alternativ og supplerende kommunikasjon er av nyere dato. Først i 2012 ble rettigheten til bruk av egnede og nødvendige kommunikasjonsformer tatt inn i opplæringsloven som egen lovformulering i § 2-16. «Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa» (Opplæringsloven, 1998, § 2-16). Likeså finner vi samme rettighetene for videregående opplæring i § 3-13 og for voksenopplæring i § 4A-13. Disse paragrafene skal sikre barn, unge og voksnes retten til opplæring i og bruk av egnede kommunikasjonsformer. «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). I barnehageloven finnes en tilsvarende lovformulering i § 39. «Barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i barnehagen» (Barnehageloven, 2005, § 39). Formålet med studien vil være å belyse hvilke områder pedagoger samarbeider om for å tilrettelegge overgangen fra barnehage til skole for barn/elever med behov for alternative og supplerende kommunikasjonsformer. Jeg håper studien kan bli et relevant bidrag innenfor fagfeltet.

1.2 Problemstilling og avgrensning

På bakgrunn av tema og formål har jeg kommet frem til en problemstilling som vil danne grunnlaget for studien: «Innenfor hvilke områder samarbeider pedagoger om overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon?». For å belyse problemstillingen gjennomføres en kvalitativ intervjuundersøkelse med pedagoger i barnehage og skole. Hensikten er å undersøke pedagogenes erfaringer med pedagogiske samarbeidsområder i overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I første kapittel presenteres studiens bakgrunn og formål, samt problemstilling. Neste kapittel er en litteraturgjennomgang hvor relevant teori og forskning presenteres. Dette er teori og tidligere forskning jeg mener er aktuell for å belyse studiens problemstilling. Kapittel 3 omhandler studiens forskningsmetode, her vil jeg redegjøre for metodiske valg. I kapittel 4 presenteres og drøftes studiens funn opp mot relevant teori fra studiens litteraturgjennomgang. Til slutt gis en oppsummering.

2 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet presenteres nasjonal og internasjonal teori, samt tidligere forskning jeg finner relevant for å belyse studiens problemstilling. Problemstillingen er: «Innenfor hvilke områder samarbeider pedagoger om overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon?». For å kunne drøfte og knytte funnene til studiens problemstilling vil jeg gjøre rede for kommunikasjonsbegrepet, alternativ og supplerende kommunikasjon og språkmiljø. Videre vil jeg presentere relevant teori og forskning knyttet til overgangen fra barnehage til skole og inkludering. Studiens litteraturgjennomgang er utgangspunktet for drøftingen i kapittel 4.

2.1 Kommunikasjon

Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske begrepet *communicare*, som betyr «å gjøre felles». Å gjøre noe felles forutsetter en form for interaksjon, som innebærer at et kommunikasjonsbudskap gjøres felles for to eller flere personer (Næss, 2015; Lyngseth, 2020). Kommunikasjon gir oss mulighet til å utvikle sosial kontakt, uttrykke ønsker og behov, samt nå personlige mål knyttet til dagligliv, fritid og arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Kommunikasjon kan karakteriseres som en intensjonell dirigering av oppmerksomhet. Barnet kan la egen oppmerksomhet dirigeres av andre, eller trekke til seg oppmerksomhet gjennom eksempelvis peking, ord eller blikkskifte. Ved en slik forståelse kan kommunikasjon knyttes til planlagte ytringer, lyder og bevegelser som produseres for å påvirke kommunikasjonspartneren. Talespråket er ikke en forutsetning for å kommunisere, og kommunikasjon oppstår ved at en av partene har en bevisst intensjon om å formidle et budskap (Næss, 2015).

En annen måte å forstå kommunikasjon på er å se mennesket som et kommuniserende vesen, der alle signaler som sendes ut kan tolkes som kommunikasjon. Et slikt vidt syn på kommunikasjon innebærer at alt vi mennesker gjør, bevisst eller ubevisst, kan tolkes som kommunikasjon bare det finnes en mottaker (Lorentzen, 2013). Watzlawik, Beavin og Jackson (1967) er av slik oppfatning når det kommer til kommunikasjon. De hevder at alt er kommunikasjon, og at det er nærmest umulig for mennesket å ikke kommunisere. Dersom en velger å ikke kommunisere noe, vil en likevel kommunisere et signal som kan fanges opp og tolkes. En slik forståelse av kommunikasjon samsvarer med utdanningsdirektoratets veileder for ASK i skolen, som beskriver at kommunikasjon mellom mennesker kan oppstå til tross for at personen ikke har til hensikt å kommunisere. Gjennom væremåte kan vi ubevisst formidle hvordan vi har det og hva vi vil (Utdanningsdirektoratet, 2016a). I denne studien tas det utgangspunkt i Watzlawik, Beavin og Jacksons (1967) forståelse av begrepet. Alle mennesker er kommuniserende, og alle signaler kan tolkes som kommunikasjon uten at avsender har en bevisst intensjon om å formidle et budskap. Eksempler på dette kan være fortolkning av kroppsspråk, rødming, gjesping eller skjæring av en grimase. Slike signaler kan tolkes av mottakeren, selv om avsender ikke har en bevisst intensjon bak signalet som sendes ut.

2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Den vanligste og foretrukne formen for menneskelig kommunikasjon er tale. For mennesker med kommunikasjonsvansker som følge av helt eller delvis manglende tale vil

alternative kommunikasjonsformer være deres hovedkommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002). Beukelman og Light (2020) refererer til definisjonen av ASK, AAC på engelsk, 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.

Det er ikke en spesiell gruppe som har behov for ASK, men mennesker som har til felles at tale alene ikke er tilstrekkelig i kommunikasjon med andre. Blant disse er barn og unge med motoriske vansker, språkvansker, autisme, lærehemming og andre utviklingsmessige eller ervervede skader i sentralnervesystemet (Tetzchner & Martinsen, 2002). Enkelte barn vil ha behov for en alternativ kommunikasjonsform på bakgrunn av at de helt eller delvis mangler tale. Eksempler på alternativ kommunikasjon kan være teknologiske hjelpemidler, bilder, grafiske uttrykk eller materielle tegn som en erstatning for den verbale talen. De samme verktøyene kan benyttes av de barna som har behov for supplerende kommunikasjon som støtte til verbalspråket. Supplerende kommunikasjonsverktøy har til hensikt å støtte eller fremme barnets tale, og samtidig sikre barnet en alternativ kommunikasjonsform dersom det ikke utvikler evnen til å snakke. Alternativ og supplerende kommunikasjon omhandler dermed metoder og teknologi for å kompensere for barnets reduserte mulighet for verbal kommunikasjon (Lyngeth & Andresen, 2017; Tetzchner & Martinsen, 2002).

2.2.1 Funksjonelle hovedgrupper

Mennesker med behov for alternative kommunikasjonsformer er en sammensatt og mangfoldig gruppe med ulike utgangspunkt og forutsetninger. For å kunne uttrykke seg muntlig og/eller skriftlig vil denne gruppen ha behov for individuelle tilpasninger (Østvik, 2008a; Karlsen, 2020). Tetzchner og Martinsen (2002) deler mennesker som har behov for ASK inn i tre hovedgrupper med utgangspunkt i hvilken funksjon den alternative kommunikasjonsformen skal fylle. Gruppene er delt inn basert på behovet for et uttrykksmiddel, et støttespråk eller et alternativt språk. Hensikten med å skille mellom de ulike gruppene er å få frem forskjellen mellom mennesker som trenger en alternativ kommunikasjonsform, og hvordan de tre hovedgruppene kan være til hjelp når individuelle målsetninger skal formuleres.

Uttrykkssmiddelgruppen innebærer barn og voksne som forstår mer av det andre sier enn det de selv kan uttrykke. De har god talespråklig forståelse, men mangler tilstrekkelig kontroll over taleorganet slik at tale ikke kan benyttes som hovedkommunikasjon. Hensikten med å gi denne gruppen opplæring på alternative kommunikasjonsformer er å gi dem en språklig uttrykksform de er i stand til å bruke. Denne kommunikasjonsformen blir et varig uttrykksmiddel som benyttes gjennom hele livet. Eksempler på barn innenfor denne gruppen er barn med cerebral parese eller Down-syndrom (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a).

Støttespråkgruppen kan deles i inn i to undergrupper; utviklingsgruppen og situasjonsgruppen. Utviklingsgruppen omfatter barn og unge som er forventet å begynne å snakke, men som av ulike grunner har sterkt forsinket språkutvikling. Den alternative kommunikasjonen er ikke ment å erstatte talen, men som et skritt på veien mot å utvikle tale. Hensikten er å fremskynde utviklingen i bruk og forståelse av tale, samt virke som et stillas i barnets utvikling mot normal mestring av talespråket. Barn med utviklingsmessig dysfasi, barn med ulik grad av lærehemning eller barn som ikke kan snakke i perioder på grunn av sykdom tilhører denne gruppen. Situasjonsgruppen består av barn og voksne som har lært å snakke, men som på grunn av store artikulasjonsvansker har problemer med å gjøre seg forstått. Hovedmålet for tiltakene i støttespråkgruppen er å lære barnet når det er nødvendig å supplere egen tale, og hvordan barnet best kan nyttiggjøre seg alternative kommunikasjonsformer og kommunikasjonsstrategier (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a).

Språkalternativgruppen som er den siste gruppen, inkluderer barn og voksne som bruker lite eller ingen tale når de kommuniserer. I denne gruppen finner vi blant annet mennesker med autisme, alvorlige lærehemninger og mennesker med auditiv agnosi eller «språkdøvhets». For menneskene som tilhører denne gruppen vil den alternative kommunikasjonsformen være språket som benyttes livet ut. Hovedmålet for denne gruppen vil være å legge til rette for bruk og forståelse av kommunikasjons hjelpemidler uten å benytte verbal tale. Den alternative kommunikasjonsformen vil benyttes som morsmål, og for mange vil det også være nødvendig at kommunikasjonspartneren benytter det alternative språket (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a).

2.2.2 Kommunikasjonsformer

Alle ikke-vokale kommunikasjonssystemer blir kalt «alternative», men alternative kommunikasjonsformer kan brukes både som et supplement og et fullt alternativ til tale (Tetzchner & Martinsen, 2002). Alle former for kommunikasjon en person kan ta i bruk for å gjøre seg forstått og forstå andre, er gyldige og viktige. Dette kalles totalkommunikasjon og er en måte å forstå kommunikasjon på. Totalkommunikasjon sammenfatter og overordner alle kommunikasjonsformer en person tar i bruk. Alternative kommunikasjonssystemer har et ordforråd bestående av manuelle, grafiske eller materielle tegn. Disse omtales ofte som tegnsystemer, som kan plasseres inn under det som kalles ikke-hjulpert og hjulpert kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a).

Ikke-hjulpert kommunikasjon er kommunikasjonsformer hvor personens egen kropp brukes som kommunikativt redskap. Personen som kommuniserer produserer selv de språklige uttrykkene, eksempelvis gjennom håndtegn, lyder og ulike former for kroppsspråk slik som blinking med øynene eller ordinær peking. Ikke-hjulpert kommunikasjon er en tilgjengelig og enkel form for kommunikasjon. Imidlertid kan kommunikasjonspartneren oppleve vanskeligheter med å tolke uttrykket. Dette kan resultere i misforståelser eller fullstendig stopp i kommunikasjonen (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a). Håndtegn, også kalt manuelle tegn, er den vanligste formen for ikke-hjulpert kommunikasjon. Håndtegn brukes ved at ansikt, hender og andre kroppsdelar benyttes for å produsere kontrollerte og viljestyrte håndbevegelser som danner ulike tegn. Det finnes to hovedtyper håndtegn, det første er de nasjonale tegnspråkene som brukes blant døve. Tegnspråket har navn etter land, slik som Norsk tegnspråk, og er oppbygd med egne bøyninger og setningsdannelser forskjellig fra talespråket. Den andre typen håndtegn er manuelle tegnsystemer, som er basert på det

talte språket og illustrerer talespråket i tegn. Det følger talen ord for ord og har bøyninger tilsvarende talespråket. Manuelle tegnsystem brukes av hørende mennesker med kommunikasjonshemning. Tegn og tale brukes sammen og enkelte talte ord kan bli ledsaget av håndtegn. I dagligtalen kalt tegn-til-tale (Tetzchner & Martinsen, 2002).

For barn og voksne med motoriske funksjonsnedsettelse vil de motoriske hemningene ha direkte konsekvenser for hvilke kommunikasjonsformer de er i stand til å benytte. Barn med cerebral parese vil for eksempel ha utfordringer med koordinering av hender og fingre, og vil dermed ha vanskeligheter med å benytte håndtegn (Tetzchner & Martinsen, 2002). Denne gruppen vil dermed ha behov for et hjelpemiddel, det vil si en hjulpen kommunikasjonsform. *Hjulpet kommunikasjon* omfatter alle kommunikasjonsformer der det språklige uttrykket foreligger i fysisk form. Personen som skal kommunisere bruker hjelpemiddelet/materiellet for å produsere kommunikative uttrykk ved å velge tegn fra det valgte tegnsystemet. Eksempelvis ved å peke på grafiske tegn på en peketavle, eller benytte en talemaskin som produserer tale. Hjulpet kommunikasjon er ressurskrevende i form av krav til kompetanse, tilrettelegging og tilgjengelighet. Materiellet må være lett tilgjengelig, samt at barnet og kommunikasjonspartneren må ha kompetanse på tegnsystemet for å forstå og gjøre seg forstått (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a). Materielle og grafiske tegn er de vanligste formene for hjulpet kommunikasjon. Materielle tegn kjennetegnes av fysiske objekter som kan berøres og håndteres, ofte laget i tre, plast eller tekstiler. Tegnene kan være i form av ordbrikker, taktiler eller andre fysiske objekter som gjenkjennes gjennom fysisk berøring av form og overflate. Grafiske tegnsystemer omfatter alle typer grafisk utformede tegn. Grafiske tegn kan representere ord, uttrykk eller hele setninger i form av peketavler, bilder, piktogrammer eller PCS (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a).

I tillegg til å dele inn i hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon, deler Tetzchner og Martinsen (2002) kommunikasjon inn i avhengig og uavhengig. Forskjellen mellom avhengig og uavhengig kommunikasjon handler først og fremst om kommunikasjonspartnerens rolle, samt på hvilken måte den alternative kommunikasjonsformen blir brukt. I avhengig kommunikasjon er den som kommuniserer avhengig av at samtalepartneren setter sammen og tolker det som blir kommunisert. Særlig ved bruk av kommunikasjonstavle eller håndtegn må samtalepartneren tolke meningen i budskapet som formidles. Uavhengig kommunikasjon er imidlertid når det som blir kommunisert, helt ut formidles av personen selv. Kommunikasjonen kan skje ved bruk av tekniske hjelpemiddel der det som blir kommunisert blir skrevet på papir eller skjerm, eller kommunisert ved bruk av talemaskin.

2.2.3 ASK i tidlig alder i barnehage og skole

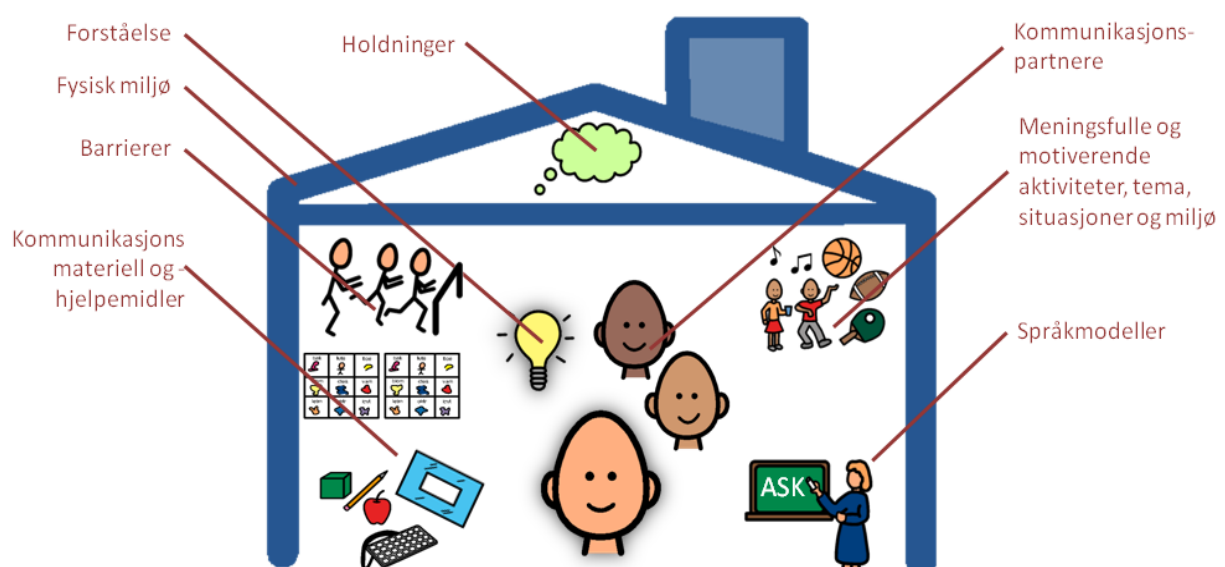
I tidlig alder legges grunnlaget for barns senere språk- og kommunikasjonsutvikling. Gjennom lek og sosialt samspill med sine omsorgspersoner, hjemme og i barnehagen, utvikles språket og barnet erfarer hvordan felles oppmerksomhet kan skape mening ved hjelp av ulike former for kommunikasjon. For barn med språk- og kommunikasjonsvansker vil dette være utfordrende, ekstra støtte og stimulans vil være viktig for å fremme en positiv kommunikasjonsutvikling. Språkstimulering med bruk av ASK i tidlig alder kan derfor være verdifullt (Lyngseth & Andersen, 2017). Studier viser at tidlig introduksjon og bruk av ASK til små barn i språkutviklingsperioden høyst sannsynlig vil være positivt for barnets videre språklige utvikling (Branson & Demchark, 2009). Omsorgspersonene kan i samarbeid med barnehagen prøve seg frem med ulike

modaliteter, og på denne måten legge til rette for og sikre at barnet får benytte en egnet kommunikasjonsform tidlig (Lyngseth & Andersen, 2017).

Barn og unge som benytter ASK, vil ofte ha behov for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning for å utvikle sine egnede kommunikasjonsformer. Formålet er å gi barn og unge et tilrettelagt tilbud som kan støtte utviklingen av blant annet sosiale og språklige ferdigheter (Barnehageloven, 2005, § 31, Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Retten til bruk av egnede kommunikasjonsformer er hjemlet i både barnehageloven og opplæringsloven. Lovformuleringene presiserer at barn og unge har rett på tilgang og bruk av egnede kommunikasjonsformer, samt krav på nødvendig opplæring i bruk av ASK (Barnehageloven, 2005, § 39, Opplæringsloven, 1998, § 2-16). Barnehagen og skolen blir dermed en viktig arena for opplæring i bruk av ASK. Dette krever god kompetanse blant personalet, samt positive holdninger til inkludering. Inkludering handler for barn med behov for ASK om å være sammen med andre barn, delta i faglig og sosiale sammenhenger og være en del av fellesskapet på lik linje med andre (Karlsen, 2020; Lyngseth & Andersen, 2017).

2.3 Språkmiljø for barn som bruker ASK

Barn med behov for alternative former for kommunikasjon vokser opp i et vanlig språkmiljø, uten de sammen forutsetningene for å tilegne seg talespråket (Karlsen, 2020). Språkmiljøet danner grunnlaget for kommunikasjon og deltakelse, både for de med talespråk og de som benytter ASK (Østvik & Almås, 2010). Det er dermed grunnleggende at språkmiljøet og omgivelsene tilrettelegges for dette. I ASK-sammenheng har språkmiljø en utvidet betydning, da nærpersionene rundt barnet også må mestre bruken av kommunikasjonshjelpemiddelet. Et optimalt språkmiljø for barn med behov for ASK preges av inkludering, kompetanse og tilgjengelighet. Pedagoger, assistenter og jevnaldrende bør mestre bruken av den alternative uttrykksformen og ASK-løsningene bør være tilgjengelig i alle situasjoner, hele tiden. Å være en del av et strekt språkmiljø vil styrke utviklingen av barnets selvstyrte kommunikasjon som vil prege barnets evne til å uttrykke seg selv (Karlsen, 2020).



Figur 1: Språkmiljø (Østvik, 2008b)

Østvik (2008b) har utformet en modell for områder som kan påvirke språkmiljøet. Østviks modell for språkmiljø består av følgende åtte komponenter:

1. Holdninger
2. Forståelse
3. Fysisk miljø
4. Kommunikasjonspartnere
5. Meningsfulle og motiverende aktiviteter, tema, situasjoner og miljø
6. Kommunikasjonsmateriell og hjelpemidler
7. Språkmodeller
8. Barrierer

En av de mest grunnleggende redskapene vi har til å bekjempe barrierer som hindrer et godt språkmiljø, er våre egne *holdninger*. Holdninger kan virke hemmende for utvikling, men samtidig åpne opp for en rekke muligheter. Våre holdninger til hvordan en person kommuniserer og hvilke faktorer som vil påvirke personens kommunikasjon, vil være avgjørende for utviklingen av et godt språkmiljø (Østvik, 2008b). Karlsen (2020) refererer til et studentprosjekt, hvor formålet var å undersøke hvordan en kunne tilrettelegge for økt kommunikasjon i skolehverdagen. Et av punktetene som viste seg å være fremtredende var hvilken kompetanse og hvilke holdninger til kommunikasjon og språkmiljø som fantes hos skoleeier og skoleledelse. Positive holdninger og tilstrekkelig kunnskap hos skoleledelsen vil trolig medføre at arbeid med språkmiljø prioriteres, slik at på medelever og personalet på skolen opplæring i bruk av ulike kommunikasjonsverktøy. Noe som igjen vil skape et inkluderende språkmiljø for barn og unge som benytter ASK (Østvik, 2008b; Karlsen, 2020).

Hvilken *forståelse* vi har av en persons språk, vil være avgjørende for hvorvidt vi vil hevde at en person har språklige uttrykk eller ikke. Forståelsen av begrepene språk og kommunikasjon vil ha betydning for hvordan vi praktisk tilrettelegger for språklige uttrykk for mennesker med behov for ASK. Kunnskap om hvilke kriterier som bør legges til grunn for å bruke begrepet språk vil være essensielt ved tilretteleggingen av et godt språkmiljø. Østvik (2008b) viser til FNs konvensjon om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevnes definisjon på kommunikasjon:

«Kommunikasjon omfatter blant annet språk, teksting, punktskrift, taktill 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 og andre former for ikke-verbal kommunikasjon» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010).

Det er særlig to forhold ved det *fysiske miljøet* som har betydning for språkmiljøet hos mennesker med behov for ASK. Det første er tilgangen på kommunikasjonspartnere. Barn med behov for ASK er avhengige av å ha fysisk tilgang til sine kommunikasjonspartnere, uavhengige av tid, sted og situasjon. Tilgangen på kommunikasjonspartnere kan påvirkes av valg av rom, sted eller aktivitet. For å fremme kontakt og samhandling med andre mennesker er det viktig å tilrettelegge for mulig deltakelse, samt redusere hindringer for tilgjengelighet og kommunikasjon. Dette kan innebære å gjøre fysiske endringer slik som å tilpasse lysforhold, fjerne dørstokker eller sikre kommunikativ tilgjengelighet ved å merke rom og gjenstander med grafiske

symboler. For enkelte brukere av ASK er tilgangen til kommunikasjonsmateriell vel så viktig som tilgangen på kommunikasjonspartnere. Personer med behov for ASK bør alltid ha fysisk tilgang på sine kommunikasjonssystemer, slik som pekebøker, tematavler og andre kommunikasjonshjelpemidler (Østvik, 2008b).

All mellommenneskelig kommunikasjon innebærer at vi har mennesker å kommunisere med. For mennesker med behov for alternative former for kommunikasjon spiller *kommunikasjonspartneren* en avgjørende rolle (Østvik, 2008b). En god kommunikasjonspartner kan beskrives som interessert, motivert og tålmodig. Partneren prøver å forstå budskapet, tolker signaler og bekrefter mening. Ofte vil kommunikasjonspartneren ha et vesentlig ansvar for å tilrettelegge og drive kommunikasjonsprosessen fremover (Næss, 2015). Disse beskrivelsene kan oppfattes som selvsagte, men forskning viser imidlertid at kommunikasjonspartneren ofte kan ha en helt annen kommunikatív adferd. Kommunikasjonspartneren kan ofte være dominerende i samtalen, avbryte og fortrinnsvis stille ja/nei-spørsmål med lite mulighet til å initiere til kommunikasjon (Kent-Walsh & McNaughton, 2005). For å unngå dette kreves det at den enkelte kommunikasjonspartner viser ydmykhet i hvordan en opptrer overfor personer som benytter alternative uttrykksformer. En må være bevisst sine egne forventninger, samt reflektere over egen rolle og hvordan en selv kan bidra til et meningsfullt språkmiljø (Østvik, 2008b).

For å fremme et godt språkmiljø for mennesker med behov for ASK er det grunnleggende at *kommunikasjonsmateriell og hjelpemidler* er tilgjengelige. Dersom dette i enkelte situasjoner er krevende eller praktisk vanskelig, må brukeren av ASK få mulighet til å be om å få dette tilgjengelig ved behov. Hjelpemidlene og materialet bør til enhver tid inneholde et ordforråd som ASK-brukeren behersker. Samtidig bør brukeren av ASK utfordres, og det bør gis tilgang på nye ord og begreper som kan læres på sikt. På denne måten får ASK-brukeren muligheten til å eksponeres for nye ord og begreper i situasjoner der det oppleves som naturlig (Østvik, 2008b). For å avgjøre hvilke typer symboler et barn med behov for ASK trenger, kan det være nyttig å foreta en analyse som sier noe om hva barnet skal si, til hvem, når, hvordan og hvor. Dette vil kunne gi informasjon om hva slags ordforråd barnet har behov for, samt hvilke ord av mer kompleks karakter barnet kan bli utfordret på (Næss, 2015).

Det er av avgjørende betydning at barn og unge som benytter ASK kan bruke sitt egnede språk i *meningsfulle og motiverende miljø, situasjoner og aktiviteter*. For barn og unge er et godt språkmiljø en forutsetning for læring, kommunikasjon og samhandling med andre mennesker. Et godt tilrettelagt språkmiljø gir mulighet til språklig stimulering og praktisering av eget alternativt språk, i samhandling med jevnaldrende og voksne. Opplevelsen av å være inkludert med jevnaldrende, samt å være inkludert i et læringsfelleskap er en viktig motivasjonsfaktor ved innlæring av nye språklige ferdigheter. Det er viktig at barnet har tilgang på adekvate uttrykksformer i læringssituasjoner i barnehage og skole, men også i sosiale situasjoner i dagliglivet (Østvik, 2008b). En vanlig observasjon ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) er at alternative kommunikasjonsformer benyttes i langt mindre grad utenfor læringssituasjoner. For at opplæringen i bruk av ASK skal oppleves som motiverende og meningsfull, er det viktig å utvikle kommunikasjonsferdigheter som kan brukes i både barnehagen, på skolen og i dagliglivet.

Barn og unge som benytter alternative kommunikasjonsformer har behov for språklig stimulering fra *språkmodeller*. Dette kan være voksne eller jevnaldrende barn som er mer språklig kompetent enn en selv. Gjennom bruk av tale sammen med barnets uttrykksform, kan språkmodellene modellere språklige uttrykk som barnet kan imitere, erfare og lære av. Språkmodellen kan illustrere nye måter å kommunisere på med utgangspunkt i ASK-brukerens kommunikative utviklingsnivå. På denne måten gir språkmodellen språklig støtte på barnets eget språk, samt bidrar til å fremme en kommunikativ utvikling hos barnet som benytter ASK (Østvik, 2008b). Klassekamerater og andre jevnaldrende barn fungerer som viktige elementer og verdifulle ressurser i tilpasningen av språkmiljøet rundt barn som bruker ASK. Jevnaldrende i omgivelsene kan bidra til et støttende og inkluderende språkmiljø med bruk av en felles og alternativ kommunikasjonsform. For å oppnå dette er en avhengig av at jevnaldrende i miljøet rundt ASK-brukeren får opplæring i bruk av den alternative kommunikasjonsformen, og på denne måten kan fungere som en språkmodell (Tetzchner og Martinsen, 2002).

Et språkmiljø representerer en rekke faktorer som både kan fremme og hemme en persons mulighet til å kommunisere på bakgrunn av sine forutsetninger. Faktorer som kan virke hemmende eller begrense muligheter kalles *barrierer*. Alle de øvrige komponentene i Østviks (2008b) modell av språkmiljø kan virke hemmende. Det viktigste er å identifisere hvilke barrierer som er til stede i det enkelte miljø og arbeide for å fjerne eller redusere disse. Barrierer som kan hemme språkmiljøet kan deles inn i to grupper; barrierer som følge av en persons nedsatte funksjonsevne eller barrierer knyttet til forhold i omgivelsene. Den første gruppen barrierer er ofte godt synlig og forståelige, slik som motoriske, sosiale eller språklige forhold. Disse forholdene er i større eller mindre grad bevisstgjort blant personens kommunikasjonspartnere. Den andre gruppen barrierer er knyttet til forhold i omgivelsene, som kan knyttes til mangelfullt planverk. Dette kan innebære at målene i en individuell opplæringsplan i liten grad samsvarer med de generelle kompetansemålene i Kunnskapsløftets læreplaner. Dersom målene ikke er sammenfallende med medelevenes mål, kan dette skape utfordringer for den tilrettelagte opplæringen i klassen (Østvik, 2008b).

Beukelman og Light (2020) bruker betegnelsen *policy barriers* om barrierer som kan knyttes til motstridende lovverk og rettigheter. De påpeker viktigheten av å være kjent med ASK-brukernes rettigheter, samt å jobbe politisk for å få lovverk som ikke fungerer motstridende. Videre deler de barrierene inn i *practice, attitude, knowledge og skill*. *Practice barriers* er knyttet til praksisen eller kulturen for inkludering av ASK-brukere ved den aktuelle barnehage eller skole. For å bryte ned denne barrieren er det grunnleggende med kunnskap og kompetanse på ASK. *Attitude barriers* handler om holdninger. ASK-brukerne skal behandles med respekt og likeverd, og få de mulighetene de fortjener. *Knowledge barriers* handler om manglende kunnskap. De som jobber med barn som benytter ASK må inneha kunnskap om ulike måter å kommunisere på, viktigheten av tilgjengelig materiale og hvordan tilrettelegge for kommunikasjon på best mulig måte. *Skill barriers* handler om kommunikasjonspartnerens kunnskap og ferdigheter. Kommunikasjonspartneren må selv ha ferdigheter i å bruke de aktuelle hjelpemidlene og verktøyene, og ha kompetanse på hvordan tilpasse og støtte kommunikasjonen med ASK-brukeren (Beukelman og Light, 2020). I hvilken grad slike barrierer vil virke hemmende for språkmiljøet er avhengig av villigheten til å skape endringer for å redusere barrierene. Viljen til endring vil gjenspeile våre verdier knyttet til deltakelse, selvbestemmelse, respekt og menneskesyn. Disse faktorene skaper begrensinger, men også muligheter i språkmiljøet (Østvik, 2008b).

2.4 Overgangen fra barnehage til skole

Overgangen fra barnehage til skole kan være en spennende, innholdsrik og interessant periode i et barns liv. Barnet går fra barnehagens lekende pedagogikk med gode muligheter for individuelt tilpasset innhold, til en skolehverdag med andre krav og forventninger til læring og adferd (Scheving & Egeberg, 2015). Overgangen fra barnehage til skole bør være preget av et tett samarbeid mellom de som kjenner barnet best og skolen barnet skal begynne på. Dette inkluderer både barnets foreldre og personalet i barnehagen som har erfaring med hvordan barnehagetilbudet har vært tilrettelagt (Scheving & Egeberg, 2015). Å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole handler om å legge til rette for et helhetlig opplæringsløp med forbindelseslinjer som ivaretar enkeltbarnets læringspotensial og behov for trygghet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Barnehage og skole må samarbeide og ta initiativ til aktiviteter som involverer barn og foreldre. Samarbeidet må rettes mot å tydeliggjøre det som forener barnehage og skole, ikke bare det som skiller de to institusjonene (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015). God overgang fra barnehage til skole er et lederansvar. Det er den enkelte kommunes skolemyndighet som har det overordnede ansvaret for å sikre et godt samarbeid mellom barnehage og skole. Ansvaret for den praktiske gjennomføringen utøves gjennom lederansvaret i den enkelte barnehage og skole, og personalet har et ansvar for å gjøre nytte av alle ressurser som kan bidra til en trygg og sammenhengende overgang. Sammenheng og god kvalitet i opplæringsløpet kommer alle barn til gode, og har særlig stor betydning for barn med særskilt behov for tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2008). I overgangen fra barnehage til skole for barn som bruker ASK bør det settes av god tid til samarbeid, og sentrale personer bør inkluderes i planleggingen for å gi et godt grunnlag før skolestart (Scheving & Egeberg, 2015).

2.4.1 Samarbeid

I samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole er barnet den viktigste aktøren. Godt samarbeid mellom personalet i barnehage og skole er dermed grunnleggende for å skape et stabilt lag rundt barnet i en sårbar overgangssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2008). Samarbeidet bør preges av gjensidig respekt, tillit og genuin interesse for å sette seg inn i hverandres pedagogiske arbeid. I en slik gjensidig utvekslings- og læringsprosess vil personalet i de to pedagogiske virksomhetene lære av hverandres kompetanse, og utvikle en praksis som ivaretar det beste fra begge nivå (Aamodt & Hauge, 2013; Lillejord et al., 2015). For at et godt tverrfaglig samarbeid mellom profesjonsgruppene skal fungere, er det avgjørende med et fungerende internt samarbeid ved den enkelte barnehage og skole. Et tett samarbeid mellom ledelse, lærere/barnehagelærere, assistenter og spesialpedagoger er helt nødvendig for å skape et godt og inkluderende opplæringsstilbud for barn/elever med behov for ASK (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I prinsippet gjelder de samme målene og forutsetningene for samarbeid rundt overgangen fra barnehage til skole for alle barn, men for barn med behov for særskilt tilrettelegging er dette særlig viktig. Disse barna trenger i særlig grad å oppleve trygghet og forutsigbarhet, samt støttende og kompenserende tiltak (Aukland, 2010). Planlegging og gjennomføring av overgangen fra barnehage til skole for barn med behov for ASK kan med fordel organiseres gjennom et tverrfaglig team. Teamet kan bestå av foreldre, ledelse, eksterne instanser og fagpersoner fra barnehage og skole, som i fellesskap samordner overgangsprosessen (Scheving & Egeberg, 2015). Målet vil være å sikre kontinuitet i den individuelt tilpassede læringen, samt legge til rette for at barnet opplever omsorg, trygghet og forutsigbarhet i overgangen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Faktoren som i størst grad er avgjørende for et vellykket tverrfaglig samarbeid mellom barnehage og skole, er prioriteringen av tid. Det må prioriteres og settes av tilstrekkelig tid slik at pedagoger i barnehage og skole kan samarbeide og planlegge kompetansehevingstiltak, interne klargjøringer og praktiske rutiner (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det er uttrykt klare politiske signaler og formelle føringer for hvordan samarbeidet mellom barnehage og skole skal styrkes (Aukland, 2010). Både i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og i prinsipper for opplæringen slås det fast at barnehage og skole skal samarbeide til barnets beste, samt gjensidig informere hverandre om sine virksomheter (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Kunnskapsdepartementet, 2017b). Overgangen fra barnehage til skole for barn med behov for ASK kan kreve særlige tiltak, slik som nødvendig kompetanse innen alternativ kommunikasjon. Planleggingen av skolestart kan dermed være mer omfattende og det vil være viktig at skolen tidlig involveres i overgangsprosessen, gjerne mer enn ett år før skolestart. En utfordring fra skolens side er å klargjøre så tidlig som mulig hvem som skal ha ansvaret for barnet i den daglige SFO- og skolesituasjonen. Å starte tidlig med samarbeidet gir skolen mulighet til å forberede seg og tilpasse seg barnets ulike forutsetninger og behov, for å kunne tidlig tilrettelegge personalressurser og fysiske forhold (Scheving & Egeberg, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2008).

2.4.2 Foreldresamarbeid

I situasjoner som er preget av endringer er det grunnleggende å søke kontinuitet. Foreldre og foresatte, heretter kalt foreldre, er derfor en viktig samarbeidspartner sammen med barnehage, skole, PPT og eventuelt andre instanser. Foreldre kjenner sitt barn best, og vet hva barnehagen og skolen må ta hensyn til i overgangssituasjonen og videre i læringsløpet. De vet hva barnet foretrekker, hvordan barnet lærer og hvordan barnet reagerer i ulike situasjoner. En god dialog med foreldre skaper dermed et godt grunnlag for skolestart. Informerte, deltakende og trygge foreldre vil ha tillit til skolens pedagogiske innhold, samt være i bedre stand til å trygge egne barn i overgangssituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2020; Scheving & Egeberg, 2015). Nettet av relasjoner som omgir barnet bør ses på som en ressurs, og bør brukes for å skape kontinuitet og sammenheng i overgangsprosessen (Lillejord et al., 2015). I et godt foreldresamarbeid bør foreldre slippe å forholde seg til mange ulike instanser, men møte et koordinert og handlingsrettet tiltaksapparat. En ansvarsgruppe bør opprettes og ta ansvaret for overgangen og oppstarten på skolen (Aukland, 2010). Foreldre har lovfestet rett og plikt til å ta avgjørelser på vegne av sitt barn, hjemlet i barneloven § 30 (1982, § 30). Dette innebærer at all informasjonsoverføring mellom barnehage og skole skal skje i et nært samarbeid med barnets hjem. Foreldre skal få muligheten til å påvirke hvordan informasjonen overføres, og avgjøre hvilken informasjon som skal følge barnet over i skolen. Foreldre bør med fordel delta i møter som dreier seg om informasjonsoverføring, og være sentrale samarbeidspartnere i overgangsmøter om sitt barn (Kunnskapsdepartementet, 2008; Aukland, 2010).

2.4.3 Informasjonsoverføring

God informasjonsoverføring mellom barnehage og skole vil skape trygghet, stabilitet og forutsigbarhet. God og tydelig informasjon om hvert enkelt barn før skolestart kan bidra til at skolen bedre kan legge til rette for individuelle læringsløp, allerede fra første skoledag. Barnehagen bør overføre informasjon om hva barnet har lært og opplevd i barnehagen, samt hva barnet mestrer og hva barnet kan trenge særskilt støtte til i

læringsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Informasjonsoverføring mellom barnehage og skole knyttes til etiske og juridiske vurderinger, og det kan være problematisk å viderefremme ferdigproduserte sjekklister over enkeltbarns måloppnåelse. Barnehagen, i samarbeid med foreldre, bør formidle kunnskap om barnets generelle funksjonsnivå og gi skolen informasjon om hva barnehagen har arbeidet med faglig og pedagogisk (Aukland, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2008). I tilfeller der det overføres informasjon om barn med språk- og kommunikasjonsvansker, vil det være avgjørende at informasjon om barnets kommunikasjonskompetanse overføres til skolen. Personalet i skolen må gjøre seg kjent med og få opplæring i bruk av barnets kommunikasjonsform, og materiell og kommunikasjonspartnere må være på plass fra første skoledag (Frambu, 2015). Utveksling av informasjon fra barnehage til skole kan skje på flere ulike måter som videre vil bli presentert (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Skriftlig informasjon og møter

Utteksling av informasjon fra barnehage til skole kan skje gjennom skriftlig overføring, samtale mellom barnehage, skole og foreldre, eller gjennom overføring av dokumentasjon om barnets aktiviteter i barnehagen. Dokumentasjonen kan eksempelvis overføres gjennom mapper som gir skolen informasjon om barnets utvikling, samt hva barnet har lært, gjort og opplevd i barnehagen. Barnet kan selv ta del i utvelgelsen av dokumentasjonen, og skolen får tilgang på utfyllende og konkret informasjon samlet i en mappe. Den enkelte barnehage står fritt til å velge metode og omfang for dokumentasjonen, så lenge det utføres i tråd med foreldrenes samtykke (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Personell fra barnehagen med i overgangen til skolen

For barn som benytter ASK i barnehagen bør det vurderes om pedagog/assistent, som fungerer som barnets kommunikasjonspartner kan følge barnet over i skolen i en overgangsfase (Frambu, 2015). Barnets kommunikasjonspartner kan følge barnet fra årsskifte til årsskifte, altså siste halve året i barnehagen og første halve året i skolen. Dette kan bidra til en trygg og forutsigbar skolestart (Aukland, 2010). Ved at kommunikasjonspartneren følger barnet over i skolen, åpnes muligheten til å medvirke i prosessen med å overføre kunnskapen og kompetansen på barnets kommunikasjonsform til personalet på skolen (Frambu, 2015).

Skolebesøk

Barn som skal begynne på skolen bør med fordel få muligheten til å bli kjent med sin skole og skolefritidsordning, før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2008). Barnehagen og skolen bør i fellesskap legge til rette for en gradvis tilvenning med besøksdager hvor de eldste i barnehagen besøker skolen. Skolebesøket kan inkludere møte med lærer, rektor og medelever, samt omvisning i skolens fysiske miljø. Barnet vil på denne måten få kjennskap til lærer, gjøre seg kjent med klasserom og skolebygg, og lære hva en gjør og hvordan ting forgår på skolen (Aukland, 2010). Mange barn kan bekymre seg over skolestart i et bygg som kan oppleves som stort, nytt og uoversiktlig sammenlignet med barnehagen. Erfaring viser at skolebesøk gjør barnet fortrolig med skolens fysiske omgivelser, samt skolens samspillsregler og praktiske rutiner. Dette vil bidra til å skape trygghet, forutsigbarhet og en positiv opplevelse med skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2008). Skolebesøk vil også bidra til økt kontakt mellom barnehage- og skolepersonell. Besøksvirksomheten kan bidra til økt forståelse for hverandres pedagogiske innhold og arbeidsmåter, samt åpne opp for muligheten til å utveksle informasjon og erfaringer (Kunnskapsdepartementet, 2008). Målet med

samarbeidet mellom barnehage og skole er at barnet skal forlate barnehagen med glede og tro på egne krefter, samt være mest mulig klar for skolemiljøet og det læringsarbeidet som skal skje på skolen (Aukland, 2010).

2.5 Inkludering

Inkludering er et komplekst begrep som kan forstås og forklares på en rekke ulike måter, avhengig av konteksten begrepet brukes i. Bakgrunnen for begrepet er ønsket om at skolen skal være for alle, og målet er at absolutt alle barn skal oppleve en naturlig plass i fellesskapet (Haug, 2014). Å skape en inkluderende skole er en stor utviklingsoppgave, og krever endrende holdninger både politisk og profesjonelt. Inkludering kan dermed beskrives som en utviklingsprosess, og handler i bredeste mening om at den enkelte elevs deltakelse i skolens kultur skal øke, og at ekskluderingen fra læreplanbasert virksomhet og skolekultur skal minimeres (Haug, 2014; Mitchell, 2005). Inkludering kan forklares med utgangspunkt i tre ulike dimensjoner, som hver for seg belyser viktige sider ved inkludering. Den første dimensjonen handler om hvordan opplæringen er organisert. Fysisk og organisatorisk tilgang til fellesskapet er en viktig side ved inkludering, og handler om universell utforming. Byggverk, uteområder og produkter skal være utformet slik at alle mennesker skal kunne bruke dem, uten spesielle tilpasninger eller hjelpemidler (Nilsen, 2017; Haug, 2014). Den andre dimensjonen ved inkludering handler om hvorvidt det sosiale miljøet er inkluderende eller ikke. Alle skal ha en reell mulighet til å være en del av det sosiale fellesskapet, med mulighet til å utvikle sosiale relasjoner. Den siste og tredje dimensjonen ved inkludering handler om faglig og kulturell deltakelse. Alle skal ha tilgang til faglig læring og utvikling, samt muligheten til deltakelse i læringsaktiviteter og læringsfellesskap sammen med andre (Nilsen, 2017).

Skolen har ansvaret for en mangfoldig gruppe av elever som krever ulike arbeidsformer for å lære. Det vil derfor være et poeng at det også i den inkluderende skolen, legges til rette for spesielle tiltak for noen elever (Haug, 2014). Baukelman og Miranda (2013) beskriver tre forhold som må være til stede for å oppnå en inkluderende skolehverdag for elever som benytter ASK. Det første kravet handler om at elever som benytter ASK skal være medlem av en klasse, og få muligheten til å oppleve tilhørighet i klassemiljøet. Det andre kravet er at elever med behov for ASK skal få mulighet til å delta i faglige og sosiale aktiviteter i sitt ordinære klasserom. Dette kan for eksempel inkludere deltakelse læringsaktiviteter i klasserommet eller sosiale aktiviteter som friminutt eller skoleball. Det siste og tredje kravet retter fokus mot at elever som benytter ASK skal få tilegne seg meningsfulle og relevante ferdigheter, på tvers av alle fagområder. Karlsen (2020) påpeker at bruk av ulike kommunikasjonsløsninger i klasserommet kan gi ASK-brukeren bedre mulighet til å uttrykke sine behov og være i dialog med medelever og lærer. Likevel viser forskning at dette kan være utfordrende, og at det er viktig å jobbe for ASK-brukernes rettigheter og muligheter for likeverdig deltakelse (Østvik, Balandin & Ytterhus, 2017).

3 Forskningsmetode

Dette kapitlet omhandler studiens forskningsmetode. Forskning starter alltid med en undring eller et spørsmål som styrer det videre arbeidet i forskningsprosessen. Forskningsmetode kan dermed defineres som de fremgangsmåtene en bruker for å besvare eller belyse spørsmålet som er stilt (Kleven & Hjordemaal, 2018). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke valg jeg har tatt i forskningsprosessen. Dette inkluderer metodiske valg, vitenskapsteoretisk inspirasjonskilde og en beskrivelse av min forskningsprosess.

3.1 Valg av forskningsmetode

Med utgangspunkt i en undring, utformes en problemstilling og en plan for hvordan forskningsprosjektet skal utføres. Studiens problemstilling avgjør hvilke informanter som skal studeres, hvilke metoder som benyttes og hvordan analysen utføres (Thagaard, 2018). I denne studien er målet å belyse problemstillingen: «Innenfor hvilke områder samarbeider pedagoger om overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon?». Med bakgrunn i min problemstilling og mitt ønske om å gå i dybden på pedagogers erfaringer, er det hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ tilnærming av datainnsamling. Ifølge Tjora (2017) er kvalitativ forskningsmetode en tilnærming som fremhever innsikt og søker forståelse. Metoden kjennetegnes av nærhet til forskningsfeltet, samt åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2018). Jeg har valgt å benytte betegnelsen *intervjuperson* (Thagaard, 2018) om de som deltar i undersøkelsen. Denne betegnelsen samsvarer med perspektivet som fremhever at forsker og intervjuperson i felleskap utvikler kunnskap og forståelse. Da det er intervjupersonenes erfaringer og synspunkter som skal løftes frem i studien, ble det naturlig å velge kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode.

3.1.1 Kvalitative intervju

Intervju er den vanligste anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning. Formålet med et kvalitativt intervju er å innhente fylldig og omfattende informasjon om andre menneskers livssituasjon, samt hvilke perspektiver, synspunkter og erfaringer de har om temaet som undersøkes (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Et kvalitativt intervju gir et godt utgangspunkt for å få innsikt i enkeltpersoners tanker, følelser og erfaringer (Thagaard, 2018). Kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode gir gode muligheter til å studere pedagogers opplevelser og erfaringer, knyttet til samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK. Når en benytter kvalitativt intervju som metode, bør forskeren være oppmerksom på at intervjupersonens erfaringer og fortellinger er forankret i hendelser i deres eget liv. På denne måten vil fortellingene være farget av intervjupersonens forståelse av sine egne opplevelser (Thagaard, 2018).

Et kvalitativt intervju kan utformes på ulike måter, der ytterpunktene består av tydelig og klar struktur til en mer fleksibel og åpen samtale (Thagaard, 2018). Jeg valgte å benytte et semistrukturert intervju/dybdeintervju, heretter kalt dybdeintervju, som beskrives som en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke tema som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2017). Et dybdeintervju er basert på en delvis strukturert intervjuguide med fastlagte tema. Samtalen mellom forsker og intervjuperson

styres av de fastlagte undersøkelsestemaene, men også av tema og fortellinger intervjupersonen ønsker å ta opp (Thagaard, 2018). Intervjuguiden for denne studien ga enkle rammer for tematikken, sikret svar på områdene jeg ønsket svar på og bidro til en oversiktlig samtale for både forsker og intervjuperson (Tjora, 2017). Åpenheten og fleksibiliteten som utviklet seg i samtalen, ga meg mulighet til å relatere spørsmål til den enkelte intervjupersons forutsetninger, og intervjupersonene fikk belyse tema som ikke var inkludert i intervjuguiden, men likevel relevant for studien (Thagaard, 2018; Tjora, 2017).

3.1.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Denne studien har jeg tilnærmet meg gjennom å benytte en kvalitativ forskningsmetode i form av intervju som datainnsamlingsmetode. Dybdeintervju er ifølge Tjora (2017) basert på en fenomenologisk tilnærming, som handler om å beskrive intervjupersonenes subjektive perspektiver og opplevelser. Fenomenologiske studier tar utgangspunkt i informantens subjektive opplevelse, og forskeren ønsker å forstå nyansene i enkeltpersonens erfaringer. De felles erfaringer intervjupersonene har, kan gi et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2018). Ved å intervjuer pedagoger om deres erfaringer knyttet til samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK, ønsker jeg å få deres subjektive opplevelser og erfaringer som igjen kan lede til en generell forståelse av undersøkelsestemaet.

I en hermeneutisk tilnærming legges det vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivå (Thagaard, 2018). Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster, og legger vekt på å oppnå en allmenn og gyldig forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015). I en intervjuundersøkelse er dermed intervjupersonens utsagn, nedskrevet som tekst, det datamaterialet som skal tolkes og forstås. Fortolkningen bygger på intervjupersonens utsagn, men videreutvikles i en dialog mellom forskeren og datamaterialet (Dalen, 2011). På denne måten vil min egen forforståelse samt aktuell teori, prege fortolkningen og studiens analysearbeid. Mine tolkninger har endret seg underveis i prosessen ettersom jeg gjennom studien har tilegnet meg ny og lærerik kunnskap. Fortolkningen har gått vekselvis mellom enkeltdeler og helhet, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan beskrives som den *hermeneutiske sirkel*. Gjennom vekselvis se på enkeltdeler sett opp mot helheten, vil en dypere forståelse skapes som det kan bygges videre på. Jeg er i mitt arbeid bevisst på hvordan min tolkning av teksten har påvirket studien, samt hvordan min egen forståelse preger fortolkningsprosessen. Hermeneutikken gjør seg gjeldene i denne studien ved at studien gjenspeiler det som beskrives som den hermeneutiske sirkel.

3.1.3 Forskerens forforståelse og bakgrunn

Innenfor kvalitativ forskning er det innforstått at en fullstendig nøytral forsker ikke eksisterer (Tjora, 2017). Forskerens forforståelse vil alltid sette preg på en fortolkningsprosess og danne et grunnlag for hvordan en prøver å forstå en tekst eller en persons utsagn (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det vil dermed være viktig at forskeren er klar over hvordan personlig, kulturell og historisk bakgrunn vil legge premisser for hvordan en forstår et budskap, samt være forberedt på å justere forståelsen underveis (Kleven & Hjordemaal, 2018; Tjora, 2017).

Gjennom prosessen med masteroppgaven har jeg forsøkt å ha et bevisst forhold til min forforståelse og hvordan det kan ha påvirket mine valg. Tema og problemstilling for

studien er valgt basert på mitt engasjement for undersøkelsestemaet. Det å ha et engasjement for temaet kan betraktes som støy, men vil i hovedsak være en nødvendig ressurs. Forskeren må redegjøre for egen posisjon, samt forklare hvordan eget personlige engasjement kan prege forskningsarbeidet (Tjora, 2017).

Min forforståelse vil naturlig nok være preget av min faglig bakgrunn, min arbeidserfaring og min interesse for fagfeltet. Jeg ble våren 2020 ferdigutdannet barnehagelærer, og fortsatte videre på master i spesialpedagogikk. Gjennom barnehagelærerutdanningen fikk jeg et innblikk i hvordan ASK kan brukes i barnehagen og med det fattet jeg interesse for fagfeltet. Jeg har gjennom flere år som støttekontakt og avlaster fått erfare bruk av ASK i hverdagssituasjoner, og fått kjennskap til både tegn-til-tale og grafiske tegn. I nyere tid har jeg fått erfare bruk av ASK som spesialpedagog i barnehage. Jeg har gjennom dette tilegnet meg ny kunnskap, rettet både mot enkeltbarn og generelt i barnehagemiljøet. Til tross for erfaring og noe kompetanse på ASK, har jeg lite kunnskap om overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternative kommunikasjonsformer. Ifølge Thagaard (2018) kan dette ses på som en begrensning, men også en styrke. Erfaring og kjennskap til forskningsfeltet kan bidra til å bekrefte forståelsen vi utvikler. Imidlertid kan en overse viktige nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer. Det kan oppleves som utfordrende å forstå fremmede situasjoner, men min manglende erfaring kan ses på som en styrke ved at jeg møter forskningsfeltet med åpenhet og engasjement.

3.2 Kvalitet i forskning

For å sikre forskningens kvalitet er det viktig å rette oppmerksomhet mot forskningens troverdighet. Begrepet troverdighet gir et utgangspunkt for hvordan deltakerne og andre kan vurdere fremgangsmåtene og resultatene som presenteres. Thagaard (2018) trekker frem begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet som sentrale begreper for å vurdere studiens troverdighet og kvalitet. Jeg vil i denne delen gjøre rede for disse begrepene knyttet opp mot studien.

3.2.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet er et godt innarbeidet begrep innenfor kvantitativ forskning, og referer til spørsmålet om forskningens pålitelighet. Det stilles spørsmål om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, og om en annen forsker ville kommet frem til likt resultat ved bruk av samme metode. I kvalitative studier handler reliabilitet om repliserbarhet, altså om resultatene kan reproduseres ved videre forskning (Thagaard, 2018). For å øke forskningens reliabilitet, er det viktig å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Ifølge Tjora (2017) er transparens eller gjennomsiktighet et virkemiddel til pålitelighet, og kan betraktes som et tegn på god kvalitet. I forskingsprosessen har jeg blant annet gitt et innblikk i empiriske data, beskrevet analyseprosessen og gjort rede for vitenskapsteoretisk inspirasjonskilde, forforståelse og fortolkningsramme. Det vil være viktig å redegjøre for egen forforståelse, posisjon og engasjement, samt forklare hvordan egen erfaring og kunnskap kan prege analyse og diskusjon av forskningens resultat (Tjora, 2017).

For å styrke forskningens pålitelighet ble det under intervjuene brukt båndopptaker. På denne måten fikk jeg mulighet til å legge frem intervjupersonenes direkte sitater og synliggjøre deres stemmer. Bruk av båndopptaker ga meg som forsker muligheten til å utvikle primærdata, uavhengig av mine fortolkninger. Leseren av studien kommer tettere

på empirien, som igjen vil styrke forskningens reliabilitet (Tjora, 2017). En annen måte å styrke studiens reliabilitet på, er forskerens refleksjoner over hvordan kontekst og relasjon til intervjupersonene kan prege forskingsarbeidet (Thagaard, 2018). I min studie ble intervjupersonene gjort kjent med at jeg studerer master i spesialpedagogikk, men lite om min bakgrunn og interesse for ASK. Underveis i intervjuet bekreftet jeg at jeg hadde erfaring med ulike kommunikasjonsformer, og det er grunn til å tro at intervjupersonene antok at jeg hadde erfaring med tematikken.

3.2.2 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av forskerens tolkninger, og om studiens resultater er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018). Det finnes en rekke måter å validere sine funn på. En av de viktigste kildene til høy gyldighet er ifølge Tjora (2017) at forskningen pågår innenfor rammer av faglighet, og er forankret i annen relevant forskning. Jeg har i litteraturgjennomgangen referert til annen relevant forskning og gjennom tolkning, analyse og drøfting forankret mine funn til tidligere relevant forskning. En annen måte å validere sine funn på er å undersøke om intervjupersonene kjenner seg igjen i datamaterialet, samt forskerens tolkninger og resultater (Jacobsen, 2015). For å sikre at jeg hadde forstått mine intervjupersoner riktig, oppsummerte jeg intervjuet i korte trekk på slutten av samtalen. Intervjupersonene fikk tilbud om å få tilsendt både transkripsjon og analyse, men samtlige takket nei til dette. Av praktiske årsaker og geografiske avstander ble mine intervju gjennomført digitalt. For enkelte kan et digitalt intervju oppleves som en barriere, med tekniske utfordringer og uten personlig kontakt (Thagaard, 2018). Jeg hadde derimot en positiv opplevelse med mine digitale intervju. Jeg opplevde at mine intervjupersoner var komfortable med situasjonen, samtalen fløt godt og det teknisk ble ingen utfordring. Med både lyd og video fløt samtalen fint og jeg fikk også muligheten til å observere intervjupersonens kroppsspråk gjennom samtalen.

3.2.3 Overførbarhet

I kvalitativ forskning blir de to begrepene overførbarhet og generaliserbarhet brukt om hverandre. Thagaard (2018) benytter begrepet overførbarhet i forbindelse med kvalitative studier. Tjora (2017) argumenterer imidlertid for å bruke begrepet generaliserbarhet med bakgrunn i begrepets godt etablerte bruk som kvalitetsindikator. I denne studien blir begrepet overførbarhet brukt, da dette oppleves som mest dekkende for mine funn. I kvalitative studier vurderes det om resultatene er pålitelige, gyldige og til slutt om resultatene har en overføringsverdi (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren har som mål å utvikle en forståelse av fenomenene som undersøkes der tolkningene av studiens resultater er utgangspunktet for overførbarhet. Det må stilles spørsmål i forskningen om tolkingen av resultatene primært er av lokal interesse, eller om de har en overføringsverdi for andre intervjupersoner, situasjoner og kontekster (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har i denne studien intervjuet fire pedagoger i barnehage og skole som har pedagogisk ansvar for barn som benytter ASK. Jeg har gjennom intervjuene fått innblikk i deres subjektive opplevelse av samarbeidet mellom barnehage og skole. Selv om min forskning er basert på en enkelt undersøkelse og ikke vil være representativ for alle pedagoger, kan forskningen ha en overføringsverdi for andre. Dette kalles en naturalistisk generalisering som er basert på personlige erfaringer og gir forventninger heller enn formelle forutsigelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Mine funn vil ikke være gjeldende for alle pedagoger som jobber med barn som benytter ASK, men funnene kan

gi et innblikk i hvilke faktorer som kan være viktige i et godt samarbeid og i en god overgang. Forskningen kan brukes som et tankeredskap og inspirere til videre samarbeid i overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK.

3.2.4 Etske betraktninger

Et kvalitativt forskningsintervju er gjennomsyret av etiske betraktninger, og kunnskapen som skapes avhenger av den sosiale relasjonen mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) har som hovedoppgave å utarbeide førende forskningsetiske retningslinjer. Jeg som forsker har gjennom hele forskningsprosessen fulgt de førende etiske retningslinjene. Med bakgrunn i ønske om å ta lydopptak av intervjuene, samt behandlingen av personopplysninger sendte jeg inn meldeskjema til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Meldeskjemaet inkluderte informasjon- og samtykkeskjema, intervjuguide og relevant informasjon om utvalget. Søknaden ble godkjent 03.03.2022 så fremt behandlingen av personopplysningene i prosjektet samsvarer med retningslinjene (Vedlegg 1).

Som en hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, inneholde deltakernes informerte og frie samtykke (Ringdal, 2018). Intervjupersonene skal orienteres om hva deltakelsen innebærer, samt deres rett til å trekke seg uten konsekvenser (Thagaard, 2018). I forkant av intervjuene fikk mine intervjupersoner tilsendt et informasjons- og samtykkeskjema (Vedlegg 2). Skrivet inneholdt informasjon om studiens bakgrunn, formål og problemstilling, samt informasjon om frivillig deltakelse, konfidensiell behandling, lagring og sletting av data ved prosjektets slutt. All informasjon som samles inn i et forskningsprosjekt skal behandles konfidensielt og fortrolig, og personlige opplysninger skal være anonymisert (Thagaard, 2018). Jeg har valgt å anonymisere mine intervjupersons identitet, og har verken lagret navn, alder eller arbeidssted i transkripsjonen. Den samme informasjonen som i informasjons- og samtykkeskjemaet ble gjengitt i oppstarten av selve intervjuet.

3.3 Min forskningsprosess

Videre skal jeg ta for meg min forskningsprosess, inkludert rekruttering av intervjupersoner, forberedelse og gjennomføring av intervju, samt etterarbeid, transkripsjon og analyse. Utgangspunktet for en vellykket forskningsprosess og et vellykket intervju er at forskeren på forhånd har tilegnet seg god kunnskap om intervjuets kontekst, samt satt seg godt inn i intervjupersonens situasjon (Thagaard, 2018). Ingen metode vil være feilfri, og jeg vil gjennom hele kapitlet reflektere over og være kritisk til egen metode og forskningsprosess.

3.3.1 Rekruttering av intervjupersoner

I kvalitative intervjuundersøkelser er hovedregelen at en velger intervjupersoner som av ulik bakgrunn vil kunne uttale seg på en reflektert måte om den aktuelle tematikken. Slike utvalg kan kalles teoretiske eller strategiske, og baserer seg på at forskeren bevisst velger intervjupersoner med strategiske egenskaper eller kvalifikasjoner i forhold til studiens problemstilling (Tjora, 2017; Thagaard, 2018). I denne studien la jeg vekt på å finne intervjupersoner med spesifikke erfaringer og god kunnskap om overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK. Thagaard (2018) presiserer at antall intervjupersoner i et kvalitativt utvalg ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Analyseprosessen er både tid- og ressurskrevende, og

basert på studiens omfang og tidsramme valgte jeg et utvalg bestående av fire pedagoger fra barnehage og skole.

Det å skulle få intervjupersoner til å stille opp skulle vise seg å være ganske vanskelig. Jeg sendte flere forespørslers til en rekke barnehager og skoler med kompetanse på ASK, men fikk tilbakemeldinger om at kandidatene ikke følte seg kompetente nok på det aktuelle temaet. I en slik situasjon er en vesentlig utfordring at en ikke har kontroll over hva personer som ikke deltok i studien ville tilføyd av informasjon (Tjora, 2017). I utgangspunktet ønsket jeg å intervju en pedagog fra barnehage og en pedagog fra tilhørende skolekrets sammen i samme intervju. På bakgrunn av utfordringene med å få intervjupersoner til å stille opp, bestemte jeg meg for å intervju en til en. Det er dermed grunn til å tro at studien kunne fått et annet utfall dersom utvalget ble slik det opprinnelig var tenkt. Likevel vil jeg argumentere for at utvalget ble strategisk, med reflekterte og kunnskapsrike intervjupersoner som viste god innsikt i tematikken. Mine intervjupersoner ble rekruttert ved at jeg tok kontakt med skoler og barnehager på e-post og telefon. Jeg tok samtidig i bruk mine kontakter gjennom jobb og studie, og forhørte meg om noen hadde kjennskap til pedagoger som kunne være aktuelle. Dette resulterte i at jeg fikk kontakt med fire intervjupersoner med ulik utdanning og erfaring. Dette ga meg et strategisk godt utvalg for å få gode refleksjoner og et godt datagrunnlag for å drøfte funnene.

3.3.2 Presentasjon av intervjupersoner

Alle mine intervjupersoner omtales i denne studien som pedagog. Begrepet rommer spesialpedagoger, barne- og ungdomsarbeidere, vernepleiere, barnehagelærere og lærere i barnehage og skole. Intervjupersonene er anonymisert, og vil følgelig bli omtalt som intervjuperson 1, 2, 3 og 4. I studiens drøftingsdel vil intervjupersonene omtales som «hun» uavhengig av kjønn.

Intervjuperson 1 er utdannet førskolelærer og er nå i prosessen med videreutdanning innenfor spesialpedagogikk. Hun har jobbet 9 år i barnehage, både som pedagogisk leder, barnehagelærer og spesialpedagog. Jobber nå som spesialpedagog både i barnehage og på en barneskole. Har flere års erfaring med barn og elever med behov for ASK.

Intervjuperson 2 er utdannet barne- og ungdomsarbeider med videreutdanning i pedagogikk, spesialpedagogikk og ASK. Hun har jobbet 9 år i barnehage og 15 år i skole. Jobber nå som barne- og ungdomsarbeider ved en barne- og ungdomsskole med særlig oppfølging av elever med behov for ASK. Har lang erfaring med barn og elever med behov for ASK, og tok etterutdanning innenfor ASK for fire år siden.

Intervjuperson 3 er utdannet vernepleier, med videreutdanning innenfor flere ulike retninger av pedagogikk. Har jobbet på skole siden 2006, og arbeider i dag som spesialpedagogisk koordinator på en barneskole. Er i tillegg daglig leder for en base/avdeling ved skolen som tilbyr et pedagogisk tilbud for barn med særskilte behov, med særlig fokus på ASK.

Intervjuperson 4 er utdannet førskolelærer. Har jobbet i barnehage i snart 37 år, både som barnehagelærer, pedagogisk leder og spesialpedagog. Har ikke spesialpedagogisk utdanning, men gjennom mange års erfaring og flere kurs via Statped og BFT, har hun god kompetanse på alternative former for kommunikasjon.

3.3.3 Intervjuguide

For å sikre at temaene jeg ønsket svar på ble belyst, utarbeidet jeg en intervjuguide. Når en utformer en intervjuguide, er det viktig å planlegge godt slik at en både stiller spørsmål om prosjektets sentrale tema og at en er fleksibel og lydhør overfor intervjupersonens erfaringer og utsagn. For å sikre at intervjuet blir av god kvalitet, er det grunnleggende å stille spørsmål som oppmuntrer til refleksjon og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om. Spørsmålene i intervjuguiden bør være rettet mot at intervjupersonen presenterer sine synspunkter og erfaringer knyttet til prosjektets sentrale tema (Thagaard, 2018).

Et dybdeintervju kan organiseres på ulike måter, men som hovedregel gjennom tre faser. Tjora (2017) viser til tre faser som preges av ulike type spørsmål med ulik grad av forventet refleksjon. De tre fasene er oppvarming, refleksjon og avrundning. Jeg har valgt å bygge min intervjuguide på disse tre fasene. I fase én presenterte jeg prosjektets formål, samt informerte om frivilling deltakelse og konfidensiell behandling av personopplysninger. Videre stilte jeg enkle og uformelle spørsmål om intervjupersonens bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Dette bidro til å skape trygghet hos intervjupersonen og ga meg som forsker et innblikk i intervjupersonens bakgrunn (Tjora, 2017). I fase to, refleksjonsdelen, ble det stilt spørsmål som ga intervjupersonen mulighet til å dele erfaringer og refleksjoner rundt forskningstemaet. Hvordan en velger å utforme refleksjonsspørsmålene avhenger av prosjektets innhold. I noen intervjusituasjoner vil det være behov for få eller ingen oppfølgingsspørsmål, i andre tilfeller må forskeren bidra med en rekke stikkord og hjelpespørsmål for å drive refleksjonen fremover. Dermed vil det være viktig at forskeren tenker igjennom mulige scenarier for intervjuet og er forberedt på å kunne lede gode intervjusamtaler uansett situasjon (Tjora, 2017). Min intervjuguide er strukturert med åtte refleksjonsspørsmål fordelt på to tema; alternativ og supplerende kommunikasjon, og overgang fra barnehage til skole. Hvert refleksjonsspørsmål har to til fire oppfølgingsspørsmål, som kan benyttes dersom det oppleves som nødvendig for å få svar på problemstillingen. I den avsluttende fasen takket jeg for deltakelsen og for deres interessante bidrag. Intervjupersonene ble informert om forskningsprosjektets vei videre, muligheten for gjennomlesing etter transkribering og hvordan datamaterialet ville bli behandlet konfidensielt og anonymt. Avslutningsvis fikk intervjupersonen mulighet til å tilføye nye opplysninger dersom dette var ønskelig (Tjora, 2017).

Intervjuguiden ble i dette prosjektet sendt til intervjupersonene på forhånd. Intervjupersonene fikk på denne måten muligheten til å forberede seg, noe som kan ha påvirket svarene jeg fikk. Slik jeg ser det kan dette både være en fordel og en ulempe. På den ene siden fikk intervjupersonene forberedt utfyllende og reflekterte svar, som særlig ble nyttig da intervjuene ble gjennomført digitalt via Teams. På den andre siden kunne dette ført til mindre spontanitet, og svarene kunne være forberedt og utformet slik de trodde jeg som forsker ønsket det. For å redusere muligheten for dette fikk intervjupersonene en intervjuguide bestående av kun de sentrale temaene og hovedspørsmål. Intervjupersonenes egne utsagn og mine oppfølgingsspørsmål skulle bidra til økt spontanitet og gode refleksjoner rundt forskningstemaet.

3.3.4 Forberedelse og gjennomføring av intervju

I prosessen med å utarbeide intervjuguiden valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju på en medstudent med lang erfaring fra barnehage. Prøveintervjuet ble gjennomført digitalt

for å også å få testet blant annet lyd, signal og opptaksforholdene med båndopptakeren. Jeg opplevde prøveintervjuet som en nyttig øvelse som ga meg innsikt i intervjuguidens struktur og kjennskap til å lede en intervjusamtale. Etter prøveintervjuet fikk jeg positive tilbakemeldinger på intervjuguidens struktur og intervjuets tidsramme, og jeg gjorde derfor ingen vesentlige endringer.

Jeg gjennomførte fire intervju gjennom å intervjuer en og en intervjuperson. Ved å intervjuer en og en bidro det til at den enkelte intervjuperson fikk muligheten til å reflektere over egne meninger og erfaringer i en avslappet og fri samtale (Tjora, 2017). Intervjuene ble gjennomført digitalt via Teams, både på grunn av geografiske avstander og intervjupersonenes egne ønsker. Ifølge Thagaard (2018) kan det være særlig aktuelt å gjennomføre intervjuet digitalt dersom det er vanskelig å finne deltakere til prosjektet. Jeg opplevde det som utfordrende å finne deltakere lokalt og kontaktet derfor mulige deltakere flere steder i landet. Mine intervjupersoner er spredt over store geografiske avstander, og det ble dermed både hensiktsmessig og tidsbesparende å gjennomføre intervjuene digitalt. Avtaler om tidspunkt ble gjort på e-post, og intervjupersonene valgte selv tid og sted for intervjuet. Enkelte satt hjemme, mens andre deltok fra arbeidsplassen. Ifølge Tjora (2017) kan det være fornuftig å overlate til intervjupersonene å velge hvor intervjuet skal finne sted, for å legge til rette for en avslappet og trygg stemning.

For å lykkes med et dybdeintervju er det avgjørende at forskeren greier å skape en trygg og avslappet atmosfære, hvor intervjupersonen føler seg komfortabel med å snakke om sine personlige meninger og erfaringer (Tjora, 2017). Jeg valgte derfor å starte alle intervjuene med en uformell samtale før vi gjennomførte selve intervjuet. Jeg ga informasjon om studien samt spurte om tillatelse til å gjøre lydopptak av intervjusamtalen, alle mine intervjupersoner ga samtykke til dette. Ved at intervjusamtalen blir tatt opp, får jeg som forsker muligheten til å konsentrere meg om den enkelte intervjuperson, samt sørge for god dynamikk og flyt i intervjuet. Ordbruk, pauser og tonefall blir registrert, og en kan til enhver tid gå tilbake å lytte til intervjusamtalen på nytt (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017).

Jeg avsluttet intervjusamtalen med å takke mine intervjupersoner for deltakelsen og deres interessante erfaringer og opplysninger. Videre nevnte jeg igjen at deltakelsen var frivilling, og at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt og slettet ved prosjektets slutt. Avslutningsvis ga jeg intervjupersonene muligheten til å få den skrevne transkripsjonen dersom dette var ønskelig, samtlige takket nei til dette.

3.3.5 Etterarbeid og transkripsjon

Etter gjennomføringen av intervjuene begynte etterarbeid, transkripsjon og bearbeiding av datamaterialet. Ved dybdeintervju er det anbefalt å ta lydopptak av intervjuene og i etterkant gjøre en fullstendig transkripsjon av materialet. I denne prosessen blir den muntlige intervjusamtalen skrevet ut som tekst, og materialet kan behandles som studiens grunnleggende empiriske data (Tjora, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan være utfordrende å avgjøre hvilke deler av intervjuet som er særlig viktig og hva som er riktig detaljeringsnivå. Dermed vil det være hensiktsmessig å være mer detaljert i transkripsjonen enn det en tror er nødvendig. Som en hovedregel kan en transkribere på bokmål eller nynorsk, men være oppmerksom på dialektord med en særegen betydning (Tjora, 2017). Jeg valgte å transkribere på bokmål, med en formell og normalisert skrivestil. Spesielle dialektord og spesifikke detaljer ble skrevet ned, men gjentakende

ord og bekreftende prober ble utelatt. Normaliseringen av transkripsjonen vil også fungere som en anonymisering av mine intervjupersoner (Tjora, 2017).

En utfordring ved transkribering er at auditive og visuelle ledetråder slik som stemmeleie, kroppsspråk og stemning kan gå tapt. Imidlertid kan dette sikres ved at det er intervjueren selv som transkriberer og deltar videre i forskningsarbeidet (Tjora, 2017). I min studie har jeg som forsker gjennomført både intervju og transkripsjon. På denne måten unngikk jeg å miste verdifull informasjon om stemningen i løpet av intervjuet, eller intervjupersonens uttrykk som hørte situasjonen til (Tjora, 2017). For å sikre at verdifulle opplysninger ikke skulle bli glemt valgte jeg å notere noen stikkord i etterkant av hvert intervju. Stikkordene inneholdt informasjon om intervjuets stemning, om den enkelte intervjuperson og min opplevelse av intervjusituasjon. Intervjuene ble transkribert samme eller påfølgende dag som de ble gjennomført. Dette ga meg muligheten til å konsentrere meg om hvert enkelt intervju, samt sikre at intervjusituasjonen var friskt i minnet.

3.3.6 Analyse og koding

Analyse i kvalitativ metode har som formål å gjøre det mulig for leseren av studien å få økt kunnskap om den aktuelle tematikken det forskes på, uten selv måtte gå igjennom all data som er generert i løpet av studien. Gjennom analysen reflekterer forskeren over hvordan en best kan forstå datamaterialet, og hvilke begrep som egner seg best til å uttrykke meningsinnholdet (Tjora, 2017; Thagaard, 2018). Ifølge Ringdal (2018) finnes det ingen standardisert teknikk for analyse innenfor kvalitativ metode, men som hovedprinsipp skal datamaterialet sorteres og systematiseres. På bakgrunn av hvordan datamaterialet er samlet inn har jeg valgt å støtte meg til en tematisk analyse. En tematisk analyse kan beskrives som en seksfaset analyseprosess som til sammen utgjør den endelige analysen. Analysen kan betraktes som en kreativ fremfor teknisk prosess, med søkelys på refleksivitet rundt forskerens rolle i analyseprosessen (Terry, Hayfield, Clarke & Braun, 2017).

Første og andre fase i en tematisk analyse dreier seg om å gjøre seg kjent med innsamlet data, samt kode datamaterialet (Terry et al., 2017). Dette gjorde jeg gjennom å notere observasjoner, mønster og særtrekk, samt lytte til intervjuopptakene og lese de transkriberte tekstene. Etter å ha utviklet en forståelse for studiens datamateriale startet arbeidet med kodingen. Koding handler om en grundig og systematisk fremstilling av spesifikke koder som vil være passende for studiens problemstilling. Kodene bidrar til å trekke frem essensen i datamaterialet, samt å redusere materialets volum (Terry et al., 2017). Jeg valgte å generere koder med utgangspunkt i annen relevant teori, med hovedfokus på Østviks (2008b) modell for språkmiljø. Ifølge (Thagaard, 2018) kan en slik tilnærming betraktes som deduktiv. En deduktiv tilnærming vil si at vi betegner kodene med begreper fra annen relevant teori eller forskning, og knytter dermed egen empiri til annen relevant teori.

Etter en grundig og systematisk koding, satt jeg igjen med en liste over genererte koder som oppsummerte studiens datamateriale, og som kunne benyttes i analyseprosessens tredje fase. I denne fasen konstruerer forskeren tema basert på datamaterialets koder (Terry et al., 2017). Jeg valgte å benytte fargekoder for å identifisere og gruppere koder med likhetstrekk. De grupperte kodene ble plassert i en tabell for å utvikle mulige hovedtema, noe som bidro til å redusere datamaterialet, samt gjøre det mer forståelig og oversiktlig. Med genererte koder og en tabell med fargekodede tema, kunne jeg gå

videre til fase fire og fem av analyseprosessen. Fase fire kan beskrives som en form for kvalitetskontroll der jeg reflekterte over, og vurderte om mine hovedtema var representative for datamaterialet. Etter kvalitetskontrollen og gjennomgangsprosessen definerte og navnga jeg de ulike temaene; alternativ og supplerende kommunikasjon, samarbeid om overgangen fra barnehage til skole, informasjonsoverføring og tilrettelegging av et godt språkmiljø ved skolestart. Hovedtemaene inneholdt en kort beskrivelse for å tydeliggjøre temaets innhold, og en arbeidstittel som ga en indikasjon på innholdet (Terry et al., 2017). Fase seks, til sist i analyseprosessen skal en skrive studiens resultatdel. Jeg som forsker skal da veve sammen studiens datamateriale sammen med relevant forskning og litteratur, slik at studiens problemstilling besvares (Terry et al., 2017). I kapittel fire presenteres studiens resultat, med presentasjon av funn og drøfting.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens funn, samt drøfte disse i lys av tidligere forskning og relevant teori. Jeg har valgt å presentere funn og drøfting i samme kapittel, problemstillingen er som følger: «Innenfor hvilke områder samarbeider pedagoger om overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon?». Formålet med kapittelet er å analysere studiens empiri, samt belyse problemstillingen med utgangspunkt i fire hovedkategorier: alternativ og supplerende kommunikasjon, samarbeid, informasjonsoverføring og tilrettelegging av et godt språkmiljø ved skolestart. Hver hovedkategori er delt inn i underkategorier. Intervjupersonene vil holdes anonyme i studiens drøftingsdel og vil presenteres som I-1, I-2, I-3 og I-4.

4.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Alternativ og supplerende kommunikasjon kan defineres som metoder og teknologi som kompenserer for redusert mulighet for verbal kommunikasjon. Felles for mennesker som benytter ASK er at de helt eller delvis har manglende tale, og har behov for midlertidige eller permanente alternative former for kommunikasjon (Lyngseth & Andresen, 2017; Tetzchner & Martinsen, 2002; Beukelman & Light 2020). Denne hovedkategorien vil omhandle pedagogenes erfaringer og kompetanse om ASK, både allmennpedagogisk og spesialpedagogisk i barnehage og skole. Disse funnene vil legge et grunnlag for en mer helhetlig forståelse av samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK. Alle fire intervjupersoner har ulik bakgrunn og erfaring når det kommer til ASK, noe som gir et bredt og godt datagrunnlag.

4.1.1 Pedagogens erfaringer og kompetanse om ASK

I studiens datamateriale kommer det frem at alle fire intervjupersoner har god kompetanse og erfaring med ASK, med bakgrunn i ulik utdanning, kursing og erfaring. Samtlige intervjupersoner har erfaring med kurs og oppfølging via Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped), til tross for ulik utdanning og arbeidserfaring. Intervjuperson 2 er den eneste av mine intervjupersoner som har videreutdanning innenfor ASK, og forteller om sin kompetanse på denne måten:

«Jeg har jobbet med ASK, og særlig tegn-til-tale i åtte år, men tok videreutdanning innenfor alternativ og supplerende kommunikasjon for fire år siden. Etter videreutdanningen fikk jeg en annen forståelse enn tidligere, mer kompetanse på feltet og mer ansvar for det pedagogiske tilbudet» (I-2).

Samtlige intervjupersoner forteller at de i større eller mindre grad har kompetanse og erfaring med tegn-til-tale. Tegn-til-tale, også kalt manuelle tegn, er den vanligste formen for *ikke-hjulpert kommunikasjon*. Personen som anvender tegn-til-tale benytter egen kropp som kommunikativt redskap, og produserer viljestyrte og kontrollerte tegn med ansikt, hender og andre kroppsdelene (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a). I denne studien kan det se ut til at flere av intervjupersonene har positive erfaringer med bruk av tegn-til-tale. Intervjuperson 2 forteller om nytteverdien av bruk av tegn-til-tale sammen med hørselshemmede barn, og intervjuperson 1 nevner at interessen og engasjementet for ASK startet med allmennpedagogisk bruk av tegn-til-tale. Hun

forteller at hun supplerte talespråket med enkle tegn og erfarte at barna fikk muligheten til å uttrykke seg lenge før barnas talespråk var utviklet. Denne bruken av tegn-til-tale samsvarer med Tetzchner og Martinsen (2002) som beskriver at tegn-til-tale er talte ord som blir ledsager av håndtegn, og som kan virke som et stillas i barnets utvikling mot normal mestring av talespråket.

I studiens empiri kommer det frem at flere av intervjupersonene også har erfaring med grafiske og materielle tegn, slik som Picture Communication System (PCS) eller dagsplaner, tematavler og fysiske taktiler. Personen som kommuniserer, bruker hjelpemiddelet og/eller kommunikasjonsmateriellet for å produsere kommunikative uttrykk ved å velge tegn fra det valgte tegnsystemet. For eksempel ved å peke på grafiske tegn på en peketavle eller benytte en talemaskin som produserer tale (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a). Flere av intervjupersonene nevner bruk av tilgjengelig nøkkelring med bilder som symboliserer dagsrytme eller andre hverdagslige ord. Intervjuperson 1 og intervjuperson 4 beskriver sine erfaringer slik:

«Remsen med bilder av dagsrytmen har jeg alltid tilgjengelig i buksen. Jeg flytter bildene for å tydeliggjøre hvor i dagsrytmen vi er, og jeg opplever at dette skaper en forutsigbar hverdag» (I-1).

«Vi benytter tematavler og grafisk materiell som henger rundt om på hele barnehagens område. I tillegg benytter vi en remse i buksen med små bilder, gjerne av dagsrytmen. Denne har vi tilgjengelig hele tiden, og opplever den som nyttig og positiv» (I-4).

Sitatene viser at intervjupersonene har positive erfaringer med bruk av grafiske tegn som representerer ord, uttrykk og hele setninger i form av bilder og tematavler. Grafiske og materielle tegn er de vanligste formene for *hjulpet kommunikasjon*, som omfatter alle kommunikasjonsformer der det språklige uttrykket foreligger i fysisk form (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a). Slik det er mulig å tolke funnene har samtlige intervjupersoner bred kompetanse på ulike alternative kommunikasjonssystemer, både manuelle, grafiske og materielle tegn. Det kan se ut til at intervjupersonenes erfaringer dekker totalkommunikasjon, som sammenfatter og overordner alle former for kommunikasjon en person kan ta i bruk. Dette handler om alle kommunikasjonssystemer som kan tas i bruk for å gjøre seg forstått og forstå andre (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a).

I studiens empiri kommer det frem at erfaringene intervjupersonene har med barn som benytter ASK, ser ut til å gå inn under alle de tre hovedgruppene Tetzchner og Martinsen (2002) benytter i beskrivelsen av hvilken funksjon den alternative kommunikasjonsformen skal fylle. Intervjupersonene har erfaring med barn i *uttrykksmiddelgruppen*, *støttespråkgruppen* og *språkalternativgruppen*. Intervjuperson 3 og intervjuperson 4 forteller om sine erfaringer med bruk av ASK med barn med ulike spesialpedagogiske behov. Blant annet barn med Down-syndrom, cerebral parese og barn som benytter ASK som sitt førstespråk. Imidlertid fremhever de at barn som benytter ASK er ulike, og at tilretteleggingen og bruken av kommunikasjonsverktøyene vil være veldig individuell:

«Dette er veldig individuelt, fordi ASK er jo både et alternativt og et supplerende språk. Derfor vil det være veldig forskjellig fra barn til barn hvordan vi tilrettelegger og bruker ASK. Noen vil ha utbytte av at vi bruker det verbale språket, tegn-til-tale eller PCS-symboler, andre vil ha utbytte av Tobii eller Poddbok» (I-3).

«Min rolle kommer jo an på barnet og behovet. Barn med behov for spesialpedagogisk hjelp og ASK er jo like forskjellige som befolkningen ellers, så en kan ikke kategorisere de» (I-4).

Uttalelsene kan ses i sammenheng med Tetzchner og Martinsen (2002) som hevder det ikke er en spesiell gruppe mennesker som har behov for ASK, men mennesker som har til felles at talespråket alene ikke er tilstrekkelig i kommunikasjon med andre. For å kunne uttrykke seg muntlig og/eller skriftlig vil denne gruppen ha behov for individuelle tilpasninger (Østvik, 2008a; Karlsen, 2020). På bakgrunn av studiens funn kan det tolkes slik at det vil være viktig at pedagogen har god kunnskap og kompetanse på ASK. Imidlertid bør pedagogen også inneha kunnskap om at mennesker med behov for alternative kommunikasjonsformer er en sammensatt og mangfoldig gruppe med ulike utgangspunkt og forutsetninger (Østvik, 2008a; Karlsen, 2020). Pedagogen må dermed ha innsikt i hvert enkelt barns behov, og individuelt tilrettelegge på bakgrunn av barnets språk- og kommunikasjonsvansker. Uttalelsen til intervjuperson 4, at barn med behov for ASK er like forskjellige som befolkningen ellers, er en viktig betraktning å ta med seg videre i studiens drøftingsdel.

4.1.2 ASK i tidlig alder i barnehage og skole

I tidlig alder legges grunnlaget for barns senere språk- og kommunikasjonsutvikling, og derfor kan språkstimulering med bruk av ASK i tidlig alder være verdifullt (Lyngseth & Andersen, 2017). I studiens datamateriale kommer det frem at flere av intervjupersonene har positive erfaringer med tidlig språkstimulering med bruk av ASK. Intervjuperson 1 og intervjuperson 4 forteller om sine erfaringer på denne måten:

«Vi benytter tegn-til-tale allmennpedagogisk på småbarn, og erfarer at tidlig introduksjon av tegn-til-tale virker positivt. Barna ser ut til å ha godt utbytte av tegn-til-tale, og bruker det både med voksne og jevnaldrende» (I-1).

«Vi introduserer barna for tegn-til-tale tidlig, og har positive erfaringer med det. Vi benytter tegn i samlingsstund og når vi synger bordsang, og ja det er alltid noen elementer med tegn-til-tale gjennom hele dagen. Det er en så implementert del av hverdagen vår» (I-4).

Uttalelsene kan ses i sammenheng med Branson og Demcharks (2009) forskning, som viser at tidlig introduksjon og bruk av ASK til små barn i språkutviklingsperioden høyst sannsynlig vil være positivt for barnets videre språklige utvikling. Flere ulike modaliteter kan undersøkes, og på denne måten tidlig danne et grunnlag for en egnet kommunikasjonsform (Lyngseth & Andersen, 2017). Intervjuperson 3 forteller at hun har gode erfaringer med tidlig introduksjon av ASK og presiserer at hun aldri «venter og ser», men introduserer materiell og forsøker å legge til rette for bruk av egnede

kommunikasjonsformer så tidlig som mulig. Retten til bruk av egnede kommunikasjonsformer er hjemlet i både barnehageloven og opplæringsloven. Lovformuleringene presiserer at barn og unge har rett på tilgang og bruk av egnede kommunikasjonsformer, samt krav på nødvendig opplæring i bruk av ASK (Barnehageloven, 2005, § 39, Opplæringsloven, 1998, § 2-16). Barnehage og skole vil dermed være en viktig arena for opplæring i bruk av ASK, noe som krever kompetanse i personalgruppen og gode holdninger til ASK (Karlsen, 2020; Lyngseth & Andersen, 2017). Tidspunktet for når et barn introduseres for ASK vil være ulikt fra barn til barn, noen vil starte så tidlig som i sine første år i barnehagen. Uavhengig av når barnet introduseres for ASK, vil det viktigste være at bruken av kommunikasjonsformen ikke stopper opp i overgangen fra barnehage til skole.

4.2 Samarbeid om overgangen fra barnehage til skole

Overgangen fra barnehage til skole kan være stor for mange barn, og overgangsprosessen bør derfor være preget av et tett samarbeid mellom de som kjenner barnet best, skolen barnet skal begynne på og eksterne samarbeidspartnere. Samarbeidet vil bidra til å skape forbindelseslinjer mellom barnehage og skole, som særlig vil ha stor betydning for barn som benytter ASK (Scheving & Egeberg, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2008). Denne hovedkategorien omhandler hvordan barnehage og skole i felleskap kan legge til rette for en trygg og god overgang fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK. Dette inkluderer internt og eksternt samarbeid mellom barnehage, skole, foreldre og andre instanser, samt tidsaspektet ved overgangsprosessen.

4.2.1 Internt samarbeid

For at et godt samarbeid skal fungere mellom pedagoger i barnehage og skole, er det grunnleggende at det interne samarbeidet ved den enkelte barnehage og skole fungerer tilstrekkelig. Pedagoger som arbeider i barnehage og skole bør også samarbeide internt med barnehagestyret eller rektor, samt øvrige ansatte ved sin arbeidsplass. Intervjuperson 2 forteller at et internt samarbeid med skoleledelsen og øvrig personal er grunnleggende for å utøve en god jobb. Hun beskriver dette slik:

«Det er grunnleggende med god kommunikasjon med de en jobber sammen med. Både med lærere, assistenter og rektor. Der er vanskelig å legge til rette, og gjøre en god jobb uten kommunikasjon og samarbeid med skoleledelsen og resten av personalgruppen» (I-2).

Sitatet understreker viktigheten av et internt samarbeid mellom skoleledelsen og personalgruppen. Dette kan knyttes til Utdanningsdirektoratet (2016b) som beskriver at et inkluderende opplæringstilbud for elever med behov for ASK krever at en setter av tid til et internt samarbeid på skolen. Et tett samarbeid mellom ledelsen, lærere, assistenter og spesialpedagoger er ofte helt nødvendig for å skape et sammenhengende opplæringstilbud. Samarbeidet med rektor eller barnehagestyret kan for eksempel omhandle kompetanseheving og bemanning, eller fysisk og pedagogisk tilrettelegging av rom og personalressurser. Et godt samarbeid er et lederansvar, og det er de enkelte barnehagestyret og rektor som har ansvaret for samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole (Kunnskapsdepartementet, 2008). For å nyttiggjøre seg av alle ressurser som kan bidra til en trygg og sammenhengende overgang, er det

grunnleggende at det interne samarbeidet på den enkelte barnehage og skole fungerer tilstrekkelig.

4.2.2 Eksternt samarbeid

Det er uttrykt klare politiske signaler om at personalet i barnehage og skole skal samarbeide. Både i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og i prinsipper for opplæringen, slås det fast at barnehage og skole skal samarbeide til barnets beste (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Kunnskapsdepartementet, 2017b; Aukland, 2010). Samtlige intervjupersoner legger vekt på viktigheten av et tett samarbeid mellom personalet i barnehage og skole og ser nytteverdien i samarbeidet om overgangsprosessen. Intervjuperson 3 fremhever at pedagoger i barnehage og skole til sammen er laget rundt barnet, og beskriver dette slik:

«Vi skal være laget rundt barnet og det er grunnleggende å ha dette i tankene i overgangen fra barnehage til skole. Vi som et lag skal gjøre overgangen best mulig, både for barnet og foreldene. Dette tenker jeg handler om å være tett på, og sikre god overføring av informasjon og kunnskap» (I-3).

Sitatet samsvarer med Kunnskapsdepartementets (2008) veileder *Fra eldst til yngst*, som beskriver at et godt samarbeid mellom personalet i barnehage og skole vil skape et stabilt lag rundt barnet i en sårbar overgangssituasjon. Samarbeidet bør preges av gjensidig respekt, tillit og engasjement som bidrar til å utvikle en praksis som ivaretar barnets beste (Aamodt & Hauge, 2013). Barnehage og skole bør i fellesskap samarbeide om og legge til rette for aktiviteter som tydeliggjør det som forener barnehage og skole. Dette kan bidra til å trygge barn og foreldre i en krevende overgangsprosess fra barnehage til skole (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015). Slik det er mulig å forstå funnene er et tett samarbeid mellom pedagoger i barnehage og skole grunnleggende for å skape det trygge laget rundt barnet som bidrar til en trygg overgangssituasjon.

Foreldresamarbeid

I tillegg til laget rundt barnet bestående av pedagoger i barnehage og skole, bør foreldre inkluderes i overgangsprosessen. Flere av intervjupersonene nevner viktigheten av et godt foreldresamarbeid, og beskriver at foreldre kan være en viktig ressurs i overgangsprosessen. Intervjuperson 3 fremhever dette på følgende måte:

«Vi må ikke glemme foreldrene, de er en viktig ressurs. De benytter vi masse i overgangsprosessen fra barnehage til skole. Foreldrene har den beste kompetansen på sitt barn, og det er viktig å være lydhør overfor foreldrenes tanker og meninger» (I-3).

Sitatet kan ses i sammenheng med Lillejord et al. (2015) som beskriver at nettverket av relasjoner rundt barnet bør ses på som en ressurs, og det bør brukes til å sikre kvalitet og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Foreldre kjenner sitt barn best og vet hva barnehagen og skolen må ta hensyn til i overgangssituasjonen, og videre i opplæringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2020; Scheving & Egeberg, 2015). Intervjuperson 4 nevner at foreldresamarbeid er en stor del

av overgangsprosessen, og understreker at foreldre skal få muligheten til å delta i ansvarsgruppemøter om sitt barn. Dette samsvarer med beskrivelsene i Kunnskapsdepartementets (2008) veileder *Fra eldst til yngst*, som beskriver at foreldre skal få muligheten til å påvirke og avgjøre hvilken informasjon som skal følge barnet over i skolen. Funnene understreker viktigheten av et godt samarbeid, både mellom barnehage og skole, men også foreldre og andre instanser. Laget rundt barnet bør samarbeide om en felles forståelse som sikrer forutsigbarhet, trygghet og sammenheng i overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK.

Tverrfaglig samarbeid med eksterne instanser

I studiens datamateriale kommer det frem at det kan være nødvendig å samarbeide med flere instanser ved overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK. Samarbeidet og laget rundt barnet bør inkludere barnehage, skole og foreldre, men også andre instanser slik som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped) og eventuelt andre instanser på bakgrunn av barnets behov. Intervjuperson 4 fremhever følgende:

«Jeg mener det er viktig at vi følges opp av en ekstern samarbeidspartner i overgangsprosessen, enten det er fra BFT eller Statped. En person som kjenner barnets historikk og ASK-materiell, og som kan bidra til kontinuitet, kvalitet og sikre læringsutbytte ved skolestart» (I-4).

Uttalelsen viser at intervjuperson 4 ser nytteverdien av å samarbeide med eksterne instanser i overgangsprosessen. Hun nevner at samarbeidet og oppfølgingen kan sikre kvalitet og kontinuitet, og at de ulike instansene kan bidra med ressurser og kompetanse om tilrettelegging og inkludering. Dette står i samsvar med Kunnskapsdepartementets (2008) veileder *Fra eldst til yngst*, som beskriver at det ofte involveres flere instanser i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole. Dette kan ha en positiv innvirkning på overgangen, særlig for barn med behov for særskilt tilrettelegging slik som barn med behov for ASK. Scheving og Egeberg (2015) beskriver at planleggingen og gjennomføringen av overgangen fra barnehage til skole for barn med behov for ASK, med fordel kan organiseres gjennom et team. Deltakerne i teamet vil gjerne være foreldre, ledelse og fagpersoner fra barnehage og skole, samt PPT og andre eksterne samarbeidspartnere med nødvendig kompetanse. Teamet kan samordne overgangsprosessen og legge til rette for et godt og inkluderende miljø ved skolestart.

4.2.3 Tidsaspektet ved overgangen fra barnehage til skole

I studiens empiri kommer det frem at samtlige intervjupersoner vektlegger tidsaspektet ved overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK. Intervjupersonene uttrykker at samarbeidet må starte tidlig og at personal fra både barnehage og skole må sette av god tid til samarbeid. I sitatene nedenfor uttrykker tre av intervjupersonene at det er viktig å starte samarbeidet om overgangsprosessen tidlig:

«Stikkordet er: start i god tid. Det holder ikke å starte halvåret før skolestart. En må etablere kontakt tidlig, gjerne så mye som to år før skolestart» (I-4).

«Det viktigste er at samarbeidet starter tidsnok, slik at all informasjon som trengs overføres i god tid. Dette med tanke på kursvirksomhet, informasjonsoverføring og at alle som skal jobbe med eleven får tid til relasjonsbygging» (I-2).

«Jeg opplever at vi har gode rutiner som vi starter med i god tid før skolestart. God tid er viktig for en god overgang for barn som benytter ASK» (I-3).

Sitatene understreker viktigheten av å starte samarbeidet tidlig og å sette av god tid til overgangsprosessen. Dette samsvarer med Kunnskapsdepartementets (2008) veileder *Fra eldst til yngst*, som presiserer at faktoren som i størst grad er avgjørende for et vellykket samarbeid mellom barnehage og skole, er prioriteringen av tid. For å lykkes med et godt samarbeid er det grunnleggende at det settes av tilstrekkelig tid slik at personalet i barnehage og skole kan samarbeide om praktiske rutiner og interne klargjøringer. Intervjuperson 2 understreker at samarbeidet må være gjensidig, og at barnehagen ikke kan forvente at skolen er tidlig forberedt dersom behovet ikke er meldt inn i god tid før skolestart. Uttalelsen kan ses i lys av Scheving og Egeberg (2015) som beskriver at samarbeidet mellom barnehage og skole må starte i god tid før skolestart. Intervjuperson 3 forteller at samarbeidet gjerne starter to år før skolestart, og nevner viktigheten av god tid til kompetanseheving og pedagogisk tilrettelegging. Dette samsvarer med Scheving og Egeberg (2015) som beskriver at overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK kan kreve særlige tiltak. Det er dermed viktig at skolen tidlig involveres i prosessen, for å tilrettelegge fysiske forhold, fordele personellressurser og heve kompetansen hos de ansatte. En tidlig start på samarbeidet kan gi skolen tid til å forberede seg og tilpasse seg barnets ulike forutsetninger og behov. Datamaterialet inneholder interessante funn som viser at viktigheten av god tid i overgangsprosessen vektlegges både fra barnehagens og skolens side. Dette kan tyde på at det er en enighet om behovet for å starte tidlig med samarbeidet om overgangsprosessen. Empirien viser at tidsaspektet ved overgangen fra barnehage til skole er en viktigfaktor og at det kan være hensiktsmessig å starte tidlig, og sette av nok tid til samarbeid i overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK.

4.3 Informasjonsoverføring

Utveksling av informasjon fra barnehage til skole er en stor del av samarbeidet mellom pedagoger om overgangsprosessen. Informasjonsoverføring kan skje på en rekke ulike måter og hva som ligger i informasjonen som overføres vil være individuelt (Kunnskapsdepartementet, 2008). Et tett og godt samarbeid der sentrale personer inkluderes i planleggingen vil legge et godt grunnlag før skolestart (Scheving & Egeberg, 2015). Denne hovedkategorien omhandler hvordan informasjonen mellom barnehage og skole overføres, og hvordan pedagoger i barnehage og skole kan samarbeide om en trygg og effektiv informasjonsoverføring. Studiens datamateriale viser at samtlige intervjupersoner trekker frem viktigheten av å overføre god og tydelig informasjon om hvert enkelt barn, særlig i tilfeller med behov for særskilt tilrettelegging. Intervjuperson 4 uttrykker dette slik:

«Vi etablerer kontakt tidlig, slik at skolen skal ha god tid til å organisere og planlegge. Dette tenker jeg er svært viktig i tilfeller der det overføres informasjon om barn som benytter ASK. Vi viser frem materiell, hvordan det er produsert og

hvilke kommunikasjonsverktøy barnet har nytte av. Slik får skolen innsikt i barnets kommunikasjonsform og får tid til å planlegge» (I-4).

Sitatet understreker at god og tydelig informasjon om hvert enkelt barn før skolestart kan bidra til at skolen bedre kan legge til rette for individuelle læringsløp, allerede fra første skoledag (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette vil særlig ha stor betydning for barn med behov for ASK, da det er avgjørende at skolen individuelt tilrettelegger på bakgrunn av barnets kommunikasjonsform. For barn som benytter ASK er det grunnleggende at informasjon om barnets kommunikasjonsform, kommunikasjonsverktøy og tidligere kommunikasjonspartnere overføres til skolen. Dette samsvarer med Frambu (2015) som vektlegger at i tilfeller der det overføres informasjon om barn med språk- og kommunikasjonsvansker, vil det være avgjørende at kunnskap og kompetanse om barnets kommunikasjonshistorikk overføres til skolen i god tid før skolestart. Barnehagen bør overføre informasjon om hva barnet har lært og opplevd i barnehagen, samt hva barnet mestrer og hva barnet kan trenge særskilt støtte til (Kunnskapsdepartementet, 2008). Gjennom tidlig informasjonsoverføring får skolen god tid til internt samarbeid om fysisk og pedagogisk tilrettelegging.

4.3.1 Ulike former for informasjonsoverføring

I studiens funn kommer det frem at intervjupersonene har erfaring med flere ulike former for informasjonsoverføring, blant annet *skriftlig informasjonsoverføring*. Intervjuperson 1 nevner bruk av pedagogisk rapport, og intervjuperson 3 forteller om deling av skriftlig informasjon. Informasjonen overføres gjennom skriftlig dokumentasjon om barnets virksomhet i barnehagen, med fokus på barnets kommunikasjonsform, utvikling og utfordringer. Skolen får på denne måten tilgang til utfyllende og konkret informasjon om barnet, samlet i ett dokument (Kunnskapsdepartementet, 2008). Slik det er mulig å forstå funnene er skriftlig informasjonsoverføring en god måte å overføre informasjon på, til tross for at intervjupersonene ser utfordringer ved å kun benytte skriftlig informasjonsoverføring.

Fysiske møter

Intervjuperson 1 trekker frem at det kan være utfordrende å synliggjøre informasjon om barnets kommunikasjonsform kun gjennom skriftlig informasjonsoverføring. Hun opplever det som utfordrende å tydeliggjøre informasjonen kun gjennom skriftlige dokumenter, og mener at fysiske møter er nødvendige. Hun forteller om dette slik:

«Det blir utrolig mye ord, og det er ikke bare å forstå et barn gjennom å lese om det eller å høre noen prate om det. Jeg tenker det er viktig å bli kjent fysisk og bygge en relasjon til barnet, ikke bare gjennom papirer og møter» (I-1).

Sitatet understreker viktigheten av fysiske møtepunkt og at fysiske møter med fokus på relasjonsbygging kan være vel så viktig som skriftlig informasjonsoverføring og møtevirkosomhet. Intervjuperson 4 forteller at det er ønskelig at pedagog/assistent fra skolen får mulighet til å møte det aktuelle barnet før skolestart. Hun nevner at dette kan være utfordrende da skolen ikke alltid har klart hvem som skal være ansvarlig for oppfølging av barnet før kort tid før skolestart. Dette kan ses i sammenheng med Kunnskapsdepartementets (2008) veileder *Fra eldst til yngst*, som nevner at det kan

være utfordrende fra skolens side å klargjøre hvem som skal ha ansvaret for barnet i den daglige SFO- og skolesituasjonen. Dersom informasjonen ikke overføres direkte gjennom fysiske møter til de ansvarlige på skolen kan viktig informasjon gå tapt og føre til uheldige konsekvenser for barnet.

Praksisrelatert informasjonsoverføring

I studiens empiri kommer det frem at samtlige intervjupersoner har positive erfaringer med praksisrelaterte måter å overføre informasjon på. Flere intervjupersoner nevner *besøksvirksomhet* mellom barnehage og skole som en måte å overføre informasjon på. To av intervjupersonene forteller om dette på følgende måter:

«Jeg mener besøksvirksomheten bør gå begge veier. Ansatte fra skolen bør komme på besøk i barnehagen for å bli kjent med barnehagens rutiner og arbeidsmåter, men også for å bli kjent med barnet i barnets trygge omgivelser. Likeså bør barnehagen besøke skolen for å bli kjent med skolens fysiske miljø og rutiner, og for å bygge relasjon til de som skal følge barnet på skolen» (I-1).

«Vi har gode rutiner på at de barna som har behov for det starter med skolebesøk mye tidligere enn resten av barnegruppa. Barnehagen og skolen legger til rette for en rekke besøksdager for å trygge barnet i overgangen. Jeg har erfart at tid er nøkkelen for å trygge sårbare barn i overgangen fra barnehage til skole» (I-4).

Uttalelsene samsvarer med Kunnskapsdepartementets (2008) veileder *Fra eldst til yngst*, som beskriver at barn som skal begynne på skolen bør med fordel få muligheten til å bli kjent med sin skole og skolefritidsordning før skolestart. Skolebesøk kan bidra til å gjøre barnet fortrolig med skolens fysiske omgivelser, samt skolens personal og praktiske rutiner (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette vil kunne bidra til å skape trygghet og forutsigbarhet, samt en positiv opplevelse av skolestart. Intervjuperson 4 nevner at barnehagen og skolen i fellesskap bør legge til rette for besøksvirksomhet mellom barnehage og skole. Dette samsvarer med Aukland (2010) som beskriver at barnehage og skole bør i fellesskap legge til rette for en gradvis tilvenning med besøksdager hvor de eldste i barnehagen besøker skolen. Skolebesøket kan inkludere møte med lærer, rektor og medelever, samt omvisning i skolens fysiske miljø. Ifølge mine funn kan en annen måte å overføre informasjon på være at *personell fra barnehagen følger barnet ved overgangen fra barnehage til skole*. Intervjuperson 1 er den eneste av mine intervjupersoner som har erfaring med denne overgangssituasjonen, og beskriver måten å arbeide på slik:

«Det hele startet med at jeg fulgte et barn i overgangen til skolen. Dette fungerte godt, og jeg fikk muligheten til å fortsette som spesialpedagog både i barnehagen og på skolen. I dag jobber jeg halv dag på skolen og halv dag i barnehagen. Jeg opplever at dette skaper trygghet, både for foreldre, personal i barnehage og skole og for barnet selv. Overgangsprosessen har blitt lettere, både i forhold til kommunikasjon og overføring av informasjon» (I-1).

Intervjuperson 1 forteller at dette oppleves som en positiv måte å løse overføring av informasjon på, og uttrykker at dette er en arbeidsmåte hun gjerne vil anbefale andre. Arbeidsmåten samsvarer med Aukland (2010) og Frambus (2015) anbefalinger for overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter ASK. Det bør vurderes om pedagog/assistent, som fungerer som barnets kommunikasjonspartner kan følge barnet over i skolen i en overgangsprosess. Aukland (2010) beskriver at barnets kommunikasjonspartner kan følge barnet fra årsskifte til årsskifte, altså siste halve året i barnehagen og første halve året i skolen. I denne studien ble intervjupersonen permanent i skolen med en fleksibel arbeidsstilling, både i barnehagen og skolen. Hun uttrykker videre at arbeidsmåten kan bidra til en lettere og mer effektiv overgangsprosess i forhold til ressursbruk, kommunikasjon og informasjonsoverføring. Frambu (2015) beskriver at denne arbeidsmåten åpner muligheten for mer medvirkning fra barnehagen sin side. Det gir muligheten til å skape en trygg, sammenhengende og forutsigbar skolestart som særlig vil være til fordel for barn med behov for ASK. Slik det er mulig å forstå funnene kan det være nyttig å benytte både skriftlig informasjonsoverføring, fysiske møter og praksisrelaterte måter å overføre informasjon på, da det ser ut til at de utfyller hverandre. Den skiftelige dokumentasjonen formidler barnets generelle funksjonsnivå og gir skolen informasjon om hva barnehagen har arbeidet med faglig og pedagogisk (Aukland, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2008). De fysiske møtepunktene og de praksisrelaterte måter å overføre informasjon på, vil bidra til økt kontakt mellom barnehage- og skolepersonell, som kan bidra til informasjonsoverføring og økt forståelse av hverandres pedagogiske virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2008).

4.3.2 Informasjon til alle

I studiens empiri kommer det frem at flere av intervjupersonene understreker viktigheten av at all informasjon må deles med alle som skal ha en relasjon til barnet. God informasjonsoverføring som deles med alle vil skape trygget, forutsigbarhet og stabilitet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det er sårbart om én person fra skolen blir sittende med ansvaret for å dele all informasjon, det vil derfor være viktig at flere ansvarlige tar del i informasjonsoverføringen. To av intervjupersonene beskriver sine erfaringer slik:

«All informasjon som blir delt fra barnehagen må deles videre til alle. Dette er særlig viktig i de overgangene med barn med behov for særlig tilrettelegging» (I-1).

«Det holder ikke med bare kontakt med skolen, SFO må også med. Det fysiske arealet og materialet som trengs må også være tilgjengelig på SFO. Ikke minst så må personalet som skal ta imot dette barnet være rustet til det med opplæring og kompetanse» (I-4).

Frambu (2015) presiserer at personalet i skolen må gjøre seg kjent med og få opplæring i bruk av barnets kommunikasjonsmateriell og hjelpemidler. Dette kan knyttes til sitatene, som understreker at personalet som skal ta imot barnet må være rustet med opplæring og kompetanse. Imidlertid sier ikke Frambu (2015) noe om informasjonsflyt eller inkludering av personalet ved SFO-tilbudet. For å skape en helhetlig og trygg skolehverdag for barn med behov for ASK, er det grunnleggende at også ansatte ved

SFO-tilbudet har kunnskap og kompetanse om barnets kommunikasjonsform. Intervjuperson 3 forteller at hun opplever store forskjeller i adferdsuttrykk hos barn med behov for ASK, ut fra kommunikasjonspartnerens kunnskap og kompetanse. Hun opplever at barnet oppfører seg ulikt når barnet er med kjente voksne med kompetanse på ASK, kontra når de er med SFO-ansatte som ikke har fått denne opplæringen. Disse funnene understreker igjen viktigheten av at all informasjon må deles med alle, og at alle nærpå personer til barnet med behov for ASK bør få opplæring i bruk av barnets kommunikasjonsform. Informasjon og opplæring av SFO-ansatte kan være like viktig som opplæring av lærer eller pedagog i den ordinære klassen.

4.4 Tilrettelegging av et godt språkmiljø ved skolestart

Et av områdene pedagoger i barnehage og skole samarbeider om er tilrettelegging av et godt språkmiljø ved skolestart for elever som benytter ASK. Språkmiljøet danner grunnlaget for kommunikasjon og deltakelse, både for talespråklige og for mennesker som benytter ASK (Østvik & Almås, 2010). Det er dermed grunnleggende at språkmiljøet og omgivelsene tilrettelegges, særlig i overgangen fra barnehage til skole. Pedagoger, assistenter og jevnaldrende bør mestre bruken av den alternative uttrykksformen og ASK-løsningene bør være tilgjengelig i alle situasjoner, hele tiden (Karlsen, 2020). Denne hovedkategorien bygger på Østviks (2008b) modell for språkmiljø, og omhandler hvordan pedagoger kan samarbeide for et tilrettelagt og inkluderende språkmiljø ved skolestart. Noen av funnene overlapper flere komponenter i Østviks (2008b) modell og er dermed slått sammen. Funnene inkluderer perspektiver både fra barnehagens og skolens side og fremhever viktigheten av et godt samarbeid mellom barnehage og skole, for å ivareta et godt språkmiljø for barn/elever som benytter ASK.

4.4.1 Holdninger og barrierer

Personalets holdninger til kommunikasjon og hvilke faktorer som kan påvirke kommunikasjonsmiljøet, vil være avgjørende for utviklingen av et godt språkmiljø ved skolestart. Personalets holdninger kan være barrierer som virker begrensende for utvikling, men samtidig være faktorer som kan åpne opp for en rekke muligheter (Østvik, 2008b). Flere av intervjupersonene nevner at det oppleves som utfordrende å få alle ansatte til å ta i bruk ASK og at de opplever en holdning om at ASK er vanskelig å bruke. To av intervjupersonene uttrykker dette slik:

«Jeg har opplevd personal som ikke er interessert i å benytte ASK, og som dermed ikke bruker eller produserer kommunikasjonsmateriell. Jeg har erfart at det som fungerer best er å oppmuntre kollegaer til å benytte ferdig produsert materiell, som er lett tilgjengelig» (I-1).

«Den største utfordringen vi har er nok å få alle voksne på skolen til å benytte ASK. Lærerne som underviser på trinn har ikke dette under huden, og bruker ASK i mye mindre grad enn ønskelig. Dette bunner nok i usikkerhet, skepsis og mangel på kunnskap» (I-3).

Sitatene kan knyttes til Beukelman og Light (2020) som beskriver ulike barrierer som reduserer eller hindrer muligheten for kommunikasjon for mennesker som benytter ASK. De benytter betegnelsene *practice barriers* og *knowledge barriers*, som kan ses i sammenheng med studiens funn. Det kan tolkes slik at intervjupersonenes kollegaer

trenger mer kunnskap og kompetanse om ASK, samt mer kunnskap om en inkluderende barnehage- eller skolekultur. Intervjuperson 3 forteller at det oppleves som utfordrende å nå ut til alle ansatte, og at det vil være uoppnåelig at hele personalgruppen skal ha like god kompetanse på ASK. Imidlertid forsøker ledelsen å gjennomføre enkle grep for å heve kompetansen i personalgruppen. Gjennom interne kurs heves kompetansen og personalets holdninger kan endres. Dette kan knyttes til Beukelman og Lights (2020) betegnelse *skill barriers*, som handler om kunnskap og ferdigheter. I dette tilfellet brytes barrierene ned ved kompetanseheving ved hjelp av kurs og videreutdanning. I studiens empiri kommer det frem at flere av intervjupersonene understreker viktigheten av kompetanse hos ledelsen. Intervjuperson 2 uttrykker at skoleledelsens holdninger til ASK er av avgjørende betydning for kvaliteten på språkmiljøet, og uttrykker dette slik:

«Mye går på de som sitter på toppen, så skoleledelsen må også på banen. De må inneha kunnskap og kompetanse om alternativ og supplerende kommunikasjon, og hva som skal til for å jobbe godt med elever som benytter dette. ASK er jo tross alt nevnt i opplæringsloven, så jeg håper absolutt alle barnehager og skoler følger opp og har fokus på dette» (I-2).

Intervjuperson 2 trekker i dette sitatet frem to viktige faktorer hun oppfatter som grunnleggende for å lykkes med et godt språkmiljø for barn som benytter ASK, holdninger og kompetanse. Hun nevner viktigheten av ledelsens kunnskap og kompetanse, og fremhever at skoleledelsens holdninger ville vært endret med mer og dypere kunnskap. Dette samsvarer med forskningen Karlsen (2020) referer til, som trekker frem at positive holdninger og tilstrekkelig kunnskap hos skoleledelsen, trolig vil prege prioriteringen av arbeid med språkmiljø og ASK. Slik det er mulig å tolke funnene er det i det pedagogiske samarbeidet om overgangsprosessen viktig at ledelse og pedagoger i barnehage og skole er av lik oppfatning når det kommer til holdninger til kommunikasjon. Dette vil være av avgjørende betydning for tilretteleggingen av et godt språkmiljø ved skolestart.

4.4.2 Forståelse

Hvilken forståelse vi har av en persons språk, vil være avgjørende for hvorvidt vi vil hevde at en person har språklige uttrykk eller ikke. Likeså vil forståelsen ha innvirkning på hvordan vi praktisk tilrettelegger for mennesker med behov for ASK (Østvik, 2008b). Jeg har valgt å se begrepene språk og kommunikasjon i en sammenheng, og bruker begrepene om hverandre ut ifra intervjupersonenes perspektiv. To av intervjupersonene uttrykker sin forståelse slik:

«Jeg mener det er grunnleggende at absolutt alle som skal jobbe med eleven får kursing i den kommunikasjonsformen eleven benytter. Det er jo tross alt elevens språk, så det må være på plass i god tid før en skal jobbe med eleven» (I-2).

«Dette er tross alt barnets kommunikasjonsform, det er barnets språk. Og vi må være oppmerksomme på barnets signaler» (I-1).

Uttalelsene viser at intervjupersonene har et vidt syn på kommunikasjon og ser på språk som noe mer enn verbal tale. Dette samsvarer med FNs konvensjon om rettigheter til

mennesker med nedsatt funksjonsevnes definisjon på kommunikasjon. Språk omfatter talespråk, tegnspråk og andre former for ikke-verbal kommunikasjon (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010). Dette kan også knyttes til Lorentzen (2013) og Watzlawik, Beavin og Jacksons (1967) forståelse av begrepet kommunikasjon. Alle mennesker er kommuniserende, og alle signaler kan tolkes som kommunikasjon. Signalene tolkes av mottakeren til tross for at avsenderen ikke har en bevisst intensjon bak signalet som sendes ut. Slik det er mulig å forstå funnene har intervjupersonene en relativt lik og bred forståelse av hva språk og kommunikasjon er. Det er en enighet om at kommunikasjon er mer en verbal tale, noe som trolig vil påvirke samarbeidet om overgangsprosessen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK.

4.4.3 Fysisk miljø

Det fysiske miljøet er en stor del av tilretteleggingen av et godt og inkluderende språkmiljø ved skolestart. For å legge til rette for kommunikasjon og samhandling med andre barn/elever er det viktig å tilrettelegge for deltakelse, samt redusere hindringer for kommunikasjon. Dette kan innebære å gjøre fysiske endringer slik som å tilpasse lyd- og lysforhold, fjerne dørstokker eller sikre kommunikativ tilgjengelighet ved å merke rom og gjenstander med grafiske symboler (Østvik, 2008b). Flere intervjupersoner nevner at de kontinuerlig jobber med det fysiske miljøet for å tilrettelegge for et godt språkmiljø for barn som benytter ASK. Tre av intervjupersonen forteller om dette slik:

«Vi jobber mye med barnehagens fysiske miljø. Vi har for eksempel ASK-symboler generelt i skolemiljøet. For eksempel har vi ukens tegn på trinnet. Vi har tematavler med symboler, symboler i for eksempel yttergangen og ute i skolegården har vi en stor tavle i aluminium med ASK-symboler» (I-3).

«Vi har en relativt ny skole, og skolens fysiske miljø er godt utarbeidet. Klasserommet er utformet med høyttalere og mikrofon slik at hørselshemmede enklere skal få med seg talen. Talen blir samtidig supplert med tegn-til-tale for en bedre forståelse» (I-2).

«Barnehagens fysiske rom er preget av mye ASK. Vi benytter tematavler og har grafisk materiell hengende rundt om på hele barnehagen. For eksempel bilder ved håndvasken, ved dø eller i yttergangen ved påkledningssituasjoner» (I-4).

Sitatene fremhever hvordan barnehagens/skolens fysiske miljø kan prege språkmiljøet og hvordan en god utforming kan legge til rette for kommunikasjon og inkludering. Dette kan ses i sammenheng med Nilsen (2017) og Haug (2014) som beskriver at fysisk og organisatorisk tilgang til barnehagens eller skolens fysiske miljø er en viktig side ved inkludering. Dette handler om universell utforming, som dreier seg om at byggverk, uteområder og produkter skal være utformet slik at alle mennesker skal kunne bruke de, uten spesielle tilpasninger eller hjelpemidler. Ut ifra funnene kan det se ut til at samtlige intervjupersoner vektlegger barnehagens og skolens fysiske miljø og kontinuerlig jobber for å etablere et godt tilrettelagt miljø for barn som benytter ASK. En enighet om viktigheten av et godt tilrettelagt fysisk miljø vil bidra til å sette fokus på universell utforming, og samarbeid og planlegging om et inkluderende og tilrettelagt fysisk miljø ved skolestart.

4.4.4 Tilgang på kommunikasjonspartnere og språkmodeller

I tilretteleggingen av et inkluderende og godt språkmiljø ved skolestart, viser mine funn at det er av avgjørende betydning at barn som benytter ASK har tilgang på kommunikasjonspartnere (Østvik, 2008b). Studiens funn viser at samtlige intervjupersoner vektlegger viktigheten av tilgjengelige kommunikasjonspartnere for barn med behov for ASK. Intervjuperson 1 beskriver at en del av hennes rolle som kommunikasjonspartner handler om å hjelpe barnet med å sette ord på tanker og følelser. Dette samsvarer med Næss (2015) som beskriver at kommunikasjonspartnerens rolle går ut på å forstå, tolke og bekrefte et budskap fra en avsender. Disse beskrivelsene kan oppfattes som selvsagte, men forskning viser imidlertid at kommunikasjonspartneren ofte kan ha en dominerende kommunikatív atferd (Kent-Walsh & McNaughton, 2005). Dette kan knyttes til det intervjuperson 3 beskriver i studiens datamateriale. Hun forteller at kommunikasjonspartneren ofte kan ta en dominerende plass i kommunikasjonssituasjonen, men at personalet på skolen forsøker å fokusere på at barnet er den viktigste aktøren i kommunikasjonen:

«Vi fokusere på at vi som kommunikasjonspartnere er lydhøre overfor barnet, vi er oppmerksomme på hvordan vi kommuniserer direkte med barnet og hvordan vi tar oss tid, tolker signaler og fanger opp barnets budskap» (I-3).

Sitatet kan ses i sammenheng med Østvik (2008b) som beskriver at kommunikasjonspartneren må være bevisst egen rolle, samt reflektere over hvordan en selv kan bidra til et godt og inkluderende språkmiljø for barn som benytter ASK. I studiens empiri kommer det frem at samtlige intervjupersoner er bevisst på hvor viktig fellesskapet rundt kommunikasjon er. Dette kan belyses av Lyngseth (2020) som beskriver kommunikasjon som utveksling av et budskap mellom to eller flere personer. Kommunikasjon handler om å gjøre noe felles og gir mulighet til å utvikle sosial kontakt, uttrykke ønsker og behov, samt å nå personlige mål knyttet til dagligliv, fritid og arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Ifølge studiens funn er ikke pedagogen den eneste kommunikasjonspartneren barn med behov for ASK skal ha tilgang til.

Intervjuperson 2 beskriver at barn som benytter ASK, på lik linje med andre barn, skal ha muligheten til å kommunisere med jevnaldrende klassekamerater. Jevnaldrende klassekamerater kan fungere som språkmodeller som gjennom bruk av tale sammen med barnets uttrykksform, kan modellere språklige uttrykk som barnet kan imitere, erfare og lære av (Østvik, 2008b). Intervjuperson 3 nevner videre at dette er mulig gjennom å være inkludert og deltakende i det ordinære klasserommet. Dette samsvarer med Baukelman og Miranda (2013) som beskriver forhold som må være til stede for å oppnå en inkluderende skolehverdag for elever som benytter ASK. To av de handler om at barn som benytter ASK skal få mulighet til å delta i faglige og sosiale aktiviteter i sitt ordinære klasserom, noe som kan ses i sammenheng med studiens funn. Slik det er mulig å forstå funnene vektlegger intervjupersonene viktigheten av å ha flere tilgjengelige kommunikasjonspartnere med kunnskap og kompetanse på ASK. Gjennom et tett og godt samarbeid mellom pedagoger i barnehage og skole kan tilgangen på kompetente kommunikasjonspartnere sikres. Barnehagen kan overføre verdifull informasjon om barnets kommunikasjonshistorikk, og legge til rette for et språkmiljø bestående av avgjørende språkmodeller.

4.4.5 Mening og motivasjon

Et godt tilrettelagt språkmiljø gir mulighet til språklig stimulering og praktisering av eget alternativt språk, i samhandling med jevnaldrende og voksne (Østvik, 2008b). Flere av intervjupersonene nevner hvordan de tilrettelegger for at barn med behov for ASK skal få bruke sitt eget språk i meningsfulle og motiverende situasjoner og aktiviteter, også ved skolestart. Intervjuperson 4 forteller om tilretteleggingen slik:

«Vi ønsker å tilrettelegge slik at det alltid er innslag av tegn-til-tale i aktiviteter vi gjør. For eksempel benytter vi alltid tegn-til-tale i samlingsstund, lesestund eller når vi synger bordsang» (I-4).

Sitatet kan knyttes til Østvik (2008b) som fremhever at opplevelsen av å være inkludert med jevnaldrende, samt å være inkludert i et læringsfellesskap er en viktig motivasjonsfaktor ved innlæring av nye språklige ferdigheter. Dette understreker viktigheten av å benytte ASK allmennpedagogisk i læringsaktiviteter som skjer i barnehage- og skolehverdagen, det bidrar til fellesskap og inkludering. I studiens funn forteller intervjuperson 3 om noe de har valgt å kalle *omvendt inkludering*. Omvendt inkludering handler om å inkludere elever fra ordinær klasse til å delta på aktiviteter sammen med gruppen med særskilte behov. Dette kan være alt fra matlaging til turer i skogen. Imidlertid forteller hun at de forsøker å delta på det eleven kan få utbytte av sammen med sin ordinære klasse, slik som sang og musikk. Dette kan ses i sammenheng med Haug (2014) og Mitchell (2005) som beskriver inkludering som et stort og komplekst begrep. Inkludering kan beskrives som en utviklingsprosess og handler i bredeste mening om at den enkelte elevs deltakelse i skolens kultur skal øke, og at ekskluderingen fra læreplanbasert virksomhet og skolekultur skal minimeres. Gjennom å tilrettelegge for at barn med behov for ASK får brukt eget språk i meningsfulle og motiverende situasjoner og aktiviteter, skal alle ha en reell mulighet til å være en del av et sosialt fellesskap. Alle skal ha tilgang til faglig læring og utvikling, samt muligheten til deltakelse i læringsaktiviteter og læringsfellesskap sammen med andre (Nilsen, 2017).

4.4.6 Tilgjengelighet av kommunikasjons hjelpemidler

Det er grunnleggende at kommunikasjonsmateriell og hjelpemidler til enhver tid er tilgjengelig for barn som benytter ASK, også i overgangen fra barnehage til skole. Dersom dette i enkelte situasjoner er krevende eller praktisk vanskelig, er det viktig at barnet har en strategi for å kunne be om det (Østvik, 2008b). I studiens empiri kommer det frem at intervjupersonene har ulik erfaring når det kommer til tilgjengelighet av materiell og hjelpemidler i hverdagen. Likevel viser funnene at det er enighet om viktigheten av at kommunikasjonsverktøy er tilgjengelige. Tre av intervjupersonene uttrykker dette slik:

«Det aller viktigste for barn som benytter ASK er at alt materiell og verktøy er tilgjengelig helt fra skolestart. Det tar lang tid å lage og produsere materialet, og det er viktig at det ikke tar flere uker før dette er på plass» (I-1).

«Det er så viktig at det alltid er rikelig med ord tilgjengelig, slik at ikke vi som voksne avgrensner barnets ytringer. Barnet skal få uttrykke det de vil, uavhengig

av tid og sted» (I-3).

«Det viktigste av alt er at materialet er lett tilgjengelig, og at vi som jobber med det har kompetanse på verktøyene som benyttes» (I-4).

Uttalene viser at intervjupersonene i denne studien i stor grad opplever det som viktig at kommunikasjonsmateriell og hjelpemidler er tilgjengelig til enhver tid. Dette samsvarer med Østvik (2008b) som understreker at personer med behov for ASK alltid bør ha fysisk tilgang på sine kommunikasjonsverktøy, slik som pekebøker, tematavler og andre kommunikasjons hjelpemidler. Funnene viser at materiell og hjelpemidler blir gjort tilgjengelig på ulike måter. Blant annet gjennom at materialet ligger fremme i barnehagens eller skolens miljø, eller gjennom at personalet har materialet tilgjengelig på seg. Flere av intervjupersonene nevner at de benytter nøkkelknipper med utvalgte ASK-symboler, gjerne symboler for dagsrytme eller for andre hverdagslige situasjoner. Det at materiell og hjelpemidler blir gjort tilgjengelige bidrar til å oppnå hensikten med hjelpemidlene, nemlig å bidra til at barnet kan gjøre seg forstått og forstå andre (Tetzchner & Martinsen, 2002; Østvik, 2008a). Intervjuperson 3 forteller at det er viktig at ASK-brukeren blir eksponert for nye ord og begreper. Hun nevner at elevene må «språkbades», og at et rikt ordforråd bør være tilgjengelig til enhver tid:

«Det er lett å tenke å ordene som bør være tilgjengelige er situasjonsavhengig, slik som symboler for mat og måltid rundt matbordet. Men det kan være like viktig at barnet har materiell tilgjengelig for å fortelle hva han eller hun skal i helgen. Tilgjengeligheten på materiell skal ikke stoppe barnet i å uttrykke seg» (I-3).

Sitatet understreker viktigheten av tilgjengeligheten av et rikt ordforråd uavhengig av tid eller situasjon. Materialet bør inneholde ord og begreper som ikke kun er situasjonsavhengig. Dette kan knyttes til Næss (2015) og Østvik (2008b) som beskriver at materiell og hjelpemidler bør inneholde et ordforråd som ASK-brukeren behersker, men samtidig nye ord og begreper som kan læres på sikt. Gjennom å ha tilgang på et vokabular ut over det ASK-brukeren behersker her og nå, utvikles språket og brukeren får muligheten til å uttrykke seg uavhengig av situasjonen kommunikasjonen foregår i. Slik det er mulig å forstå funnene er det enighet blant intervjupersonene om at det er av stor betydning at kommunikasjonsmateriell og hjelpemidler er tilgjengelige. Tilgjengeligheten vil gagne både barnet som benytter ASK og barnets kommunikasjonspartnere. Tilgjengelig materiale vil resultere i kommunikasjon, og bidra til deltakelse og inkludering.

5 Oppsummering og avslutning

Denne oppgaven har til hensikt å belyse problemstillingen: «Innenfor hvilke områder samarbeider pedagoger om overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon?». For å belyse problemstillingen har jeg gjennomført fire dybdeintervju med pedagoger fra barnehage og skole, de har alle flere års erfaring med tematikken. Formålet med studien er å gi et innblikk i fire pedagogers erfaringer med pedagogiske samarbeidsområder i overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon.

Samarbeid om overgangen fra barnehage til skole

Studiens funn viser at samarbeid er en svært viktig del av arbeidet innrettet mot overgangsprosessen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK. For å etablere og sikre et godt samarbeid er det sammenfallende funn i hva intervjupersonene vektlegger. Funnene viser at samarbeidet bør inkludere både interne og eksterne ressurser som personalet i barnehage og skole, foreldre og eksterne instanser. Disse ressursene skaper til sammen laget rundt barnet, som i felleskap bidrar til en god overgang og et helhetlig opplæringstilbud for å ivareta barnets behov. Funnene viser videre at samtlige intervjupersoner vektlegger tidsaspektet ved overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK. Funnene viser at det vil være hensiktsmessig med tidlig etablering av samarbeid mellom barnehage og skole. En bør starte tidlig og sette av god tid til pedagogisk og fysisk tilrettelegging slik at skolen, i god tid før skolestart, kan forberede seg på å ta imot eleven. Dette kan dreie seg om kompetanseheving, rekrutering av personalressurser eller fysiske utbedringer.

Informasjonsoverføring

Funnene i denne studien viser at det er enighet blant intervjupersonene om nytteverdien av god informasjonsflyt, både internt i den enkelte barnehage og skole, men også mellom barnehage og skole, foreldre og eksterne instanser. I overgangsprosessen må all informasjon deles med alle som skal ha en relasjon til eleven, og gjennom god og tydelig informasjonsoverføring får personalet i skolen muligheten til å opparbeide seg kunnskap og kompetanse på elevens kommunikasjonsform. Overføring av informasjon kan gjøres på flere ulike måter. Funnene viser at det kan være hensiktsmessig å kombinere både skriftlig informasjonsoverføring, fysiske møter og praksisrelaterte måter for å overføre informasjon på. De er viktige hver for seg, men det vesentligste er at de sammen ser ut til å utfylle hverandre. For å ytterligere sikre overføringen av informasjon kan det se ut til at det optimale er at personell fra barnehagen følger barnet over i skolen i en overgangsperiode. Dette vil kunne bidra til trygghet og forutsigbarhet, samt god informasjonsflyt og mulighet for å tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø ved skolestart.

Tilrettelegging av et godt språkmiljø ved skolestart

Gjennom et tidlig etablert samarbeid preget av informasjonsflyt og god kommunikasjon, får barnehage, skole og eksterne instanser god tid til å tilrettelegge for et godt språkmiljø ved skolestart. For å tilrettelegge for et inkluderende språkmiljø for barn/elever som benytter ASK, vektlegges det i studiens funn at følgende områder er viktige; positive holdninger og tilstrekkelig kunnskap hos ledelse og øvrig personal, et universelt utformet fysisk miljø som inviterer til deltakelse og inkludering, tilgang på

kompetente språkmodeller og kommunikasjonspartnere, og tilgjengelig kommunikasjonsmateriale til enhver tid og situasjon. De beskrevne områdene som vil bidra til et godt språkmiljø, kan imidlertid også fungere som barrierer og virke hemmende for språkmiljøet. Funnene viser at intervjupersonene opplever ulik kunnskap og kompetanse hos ledelse og øvrig personal, samt en opplevelse av å være alene om å bruke ASK. For å fremme et inkluderende språkmiljø for barn/elever som benytter ASK handler det om å inneha kunnskap og kompetanse, samt identifisere hvilke barrierer som er til stede og arbeide for å redusere eller fjerne disse. Laget rundt barnet skal i felleskap ivareta de enkelte områdene i språkmiljøet, samt ha kunnskap og bevissthet om hva som er av positiv betydning for mennesker som benytter ASK.

5.1 En avsluttende kommentar

Essensen av studiens funn kan tyde på at det interne og eksterne pedagogiske samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK er viktig. Samarbeidet bør etableres tidlig og være preget av informasjonsflyt, god kommunikasjon og et gjensidig ønske om å jobbe sammen for å oppnå felles mål i overgangsprosessen. Samarbeidet har som målsetning å skape et stabilt lag rundt barnet, et lag som sammen kan tilrettelegge for en trygg, helhetlig og sammenhengende overgang fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK. Samarbeidet kan bidra til å skape et individuelt tilrettelagt språkmiljø, preget av områder som er av positiv betydning for barn som benytter ASK. Jeg har i denne studien gitt et innblikk i fire pedagogers erfaringer knyttet til overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK. Mine funn vil ikke være gjeldene for alle pedagoger, men gi et innblikk i hvilke faktorer som kan være viktige i et godt samarbeid og i en god overgang. Jeg håper studien kan være et relevant bidrag innenfor fagfeltet, og at fagpersoner og studenter som ønsker mer innsikt i undersøkelsestemaet kan dra nytte av studiens funn og refleksjoner.

5.2 Videre forskning

Det er en rekke områder innenfor alternativ og supplerende kommunikasjon jeg tenker burde vært bedre belyst, blant annet utfordringer og muligheter ved bruk av ASK i arbeidslivet. I en annen og større studie kunne det vært interessant og undersøkt overgangen fra videregående skole eller høyrere utdanning, og over i arbeidslivet for mennesker som benytter ASK. Hvilken oppfølging får disse elevene etter endt skolegang, og på hvilken måte blir informasjon og kunnskap om elevens kommunikasjonsform overført til en eventuelt ny arbeidsplass. Det kunne i denne sammenhengen vært interessant og undersøkt hvordan tilrettelegging og oppfølging fra arbeidsgiver kunne bidratt til en bedre inkludering i arbeidslivet for mennesker som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon.

Referanser

- Aamodt, S. & A.-M., Hauge (Red.). (2013). *Snakk med oss – Samarbeid mellom foreldre, barnehage, skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal
- Aukland, S. (2010). Overgangen barnehage-skole. I Ø. Kvello (Red.) *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehage* (s. 298-325). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnelova. (1982). Lov om barn og foreldre. (LOV-1981-04-08-7). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Beukelman, D. R. & Light, J. C. (2020). *Augmentative & Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Brookes Publishing Co
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children & Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing Co.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children & Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore, Maryland: Paul Brookes Publishing Co.
- Branson, D., & Demchak, M. (2009). The use of augmentative and alternative communication methods with infants and toddlers with disabilities: A research review. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(4). DOI:10.3109/07434610903384529
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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
- Frambu. (2015). *Overganger i opplæringen*. Hentet fra: <https://frambu.no/tema/overganger-i-opplaeringen/>
- Glennen, S. L. (1997). Introduction to Augmentative and Alternative Communication. I S. L. Glennen, & D. C. DeCoste (Red.) *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. San Diego, California: Singular Publishing Group, Inc.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Høigård, A. (2016) *Barns språkutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damm

- Karlsen, A. V. (2020). *Flere med i klassefellesskapet. Digitale læringsressurser som støtte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kent-Walsh, J. & McNaughton, D. (2005). Communication partner instruction in AAC: present practices and future directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 21:3, DOI: 10.1080/07434610400006646
- Kleppenes, A. M., & Sande, A. (2015). Lovverk og ASK. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.) *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fra-eldst-til-yngst-samarbeid-og-sammenh/id517292/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dadcd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning
- Lind, M., Moen, I., Uri, H. & Bjerkan, K. M. (2000). Lingvistikk og språkpatologi. I M. Lind, H. Uri, I. Moen, & K. Bjerkan (Red.) *Ord som ikke vil. Innføring i språkpatologi*. Oslo: Novus Forlag.
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lyngseth, E. J., & Andresen, G. H. (2017). Språkstimulering med alternativ og supplerende kommunikasjon i tidlig alder for barn med nedsatt funksjonsevne. I

- E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.) *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lyngseth, E. J. (2020). Språkutvikling og modeller for språk. I E. J. Lyngseth (Red.) *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Mitchell, D. (2005). Sixteen Propositions on the Context of Inclusive Education, I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge
- Mørk, T. (2017). *StatpedMagasinet*. Hentet fra: <http://www.statped.no/statpedmagasinet/2-2017/>
- NESH (2020). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I Nilsen, S. (red.). *Utvikling og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Næss, K-A, B. (2015). God kommunikasjons med ASK-brukere. I Næss, K-A, B. & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Scheving, F., & Egeberg, E. (2015). Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov. *Spesialpedagogikk, 04*.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). *Thematic analysis. The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. London: Sage
- Tetzchner, S.v. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjons hjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2016a, 7. juni). Alternativ og Supplerende kommunikasjon (ASK) i skolen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/>
- Utdanningsdirektoratet (2016b, 8. august). Samarbeid, planlegging og overganger for elever med behov for ASK. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/samarbeid-planlegging-overganger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 18. oktober). Kommunikasjons- og språktilegnelse, ASK i barnehagen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/kommunikasjons-og-spraktilegnelse/>

- Østvik, J. (2008a). Hva er Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) - og hvem har behov for det? *Dialog: medlemsblad for ISAAC Norge*, 2008 (Ekstra nummer).
- Østvik, J. (2008b). Språkmiljø: tanker om prinsipielle sider og praktiske sider. *Dialog: medlemsblad for ISAAC Norge*, 2008 (2).
- Østvik, J. & Almås, H. (2010). *Trenger vi å snakke for å lære på skolen? Eksempler på pedagogisk praksis for elever uten funksjonelt talespråk i en inkluderende skole for alle*. Levanger: Trøndelag kompetansesenter.
- 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.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton & Company

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet om pedagogers erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter alternative og supplerende kommunikasjonsformer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Jeg heter Ellen Hansen Hagestuen og studerer master i spesialpedagogikk ved institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL), ved NTNU. Jeg arbeider nå med den avsluttende masteroppgaven. Formålet med mitt masterprosjekt er å undersøke hvilke erfaringer pedagoger har med samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole for barn/elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

Gjennom mitt masterprosjekt ønsker jeg å tilegne meg kunnskap om hvordan pedagoger i barnehage og skole samarbeider om en trygg og god skolestart for elever med behov for ASK. I den anledning ønsker jeg å intervju fire pedagoger om deres erfaringer med tematikken. I forbindelse med intervjuet er det utformet en intervjuguide. Spørsmålene i intervjuet vil være rettet mot dine erfaringer med arbeid med ASK, samt dine erfaringer knyttet til samarbeid om overgangen fra barnehage til skole. Jeg vil gjerne høre om hvilke rutiner barnehagen/skolen har for overgangen, og hvordan dere jobber for å fremme en god skolestart for elever som benytter ASK. Jeg ønsker å intervju pedagoger i barnehage og skole som har erfaring med barn/elever som benytter ASK. Intervjuene vil gjennomføres digitalt, og er planlagt å ta 30-60 minutter. Tid for intervju avtales mellom meg og den enkelte deltaker.

Deltakelse i prosjektet

Deltakelse i prosjektet innebærer å delta på et digitalt intervju, med meg og en annen pedagog fra barnehage eller skole. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuene dersom intervjupersonene samtykker til dette. Personopplysninger og lydopptak behandles og oppbevares konfidensielt. Behandlingen av personopplysninger vil avsluttes ved prosjektets slutt i juni 2022 (10.06.22). Opplysningene vil kun være tilgjengelige for meg og min veileder, som begge har taushetsplikt. Den skriftlige oppgaven vil anonymiseres, og enkeltpersoner vil ikke kunne gjenkjennes. Opplysningene vil slettes ved prosjektets slutt i juni 2022.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende.
- å få slettet personopplysninger om deg.
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S (NSD).

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

Veileder for prosjektet: Anne Sofie Samuelsen, telefon: 93205513 og e-post: anne.s.s.samuelsen@ntnu.no

NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, telefon: 93079083 og e-post: thomas.helgesen@ntnu.no

Ønsker du å delta eller har spørsmål som gjelder prosjektet ta gjerne kontakt med masterstudent Ellen Hansen Hagestuen, telefon: 90897053 eller på e-post: ellen.hagestuen@hotmail.com

Med vennlig Hilsen

Ellen Hansen Hagestuen

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD



Vurdering

Referansenummer

594518

Prosjektittel

Overgang fra barnehage til skole for barn/elever som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon

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

Ellen Hagestuen, ellen.hagestuen@hotmail.com, tlf: 90897052

Prosjektperiode

01.02.2022 - 01.06.2022

Vurdering (1)

03.03.2022 - 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, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

Personverntjenester 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 lenger 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).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Formell informasjon

Kort presentasjon av bakgrunn og formål med studien, samt hva informantens deltakelse innebærer. Henvise til samtykkeerklæring og informasjonsskriv. Bekrefte frivilling deltakelse og bruk av båndopptaker. Informere om hvordan forskningsprosjektet går videre, hva som vil skje med dataene og hvordan informanten kan få tilbakemeldinger. Gi rom for spørsmål før intervjuet.

Problemstilling

«Innenfor hvilke områder samarbeider pedagoger om overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter alternativ supplerende kommunikasjon?»

Innledende spørsmål om bakgrunn

1. Kan du fortelle litt om deg selv og din faglige bakgrunn?
 - Utdanning?
 - Yrkeserfaring? Ordinær klasse og ASK-gruppe?
 - Etterutdanning eller kurs i ASK?

Spørsmål om ASK

2. Kan du fortelle om din egen kompetanse og erfaring med ASK?
 - Hvilke kommunikasjonsverktøy har du erfaring med?
 - Hvilke behovsgrupper har du erfaring med?
 - Hvor lang erfaring med ASK?
3. Hvordan ser en barnehage/skolehverdag ut for at barn som benytter ASK?
 - I barnegruppa/klassen eller i mindre grupper?
 - En-til-en med enkeltbarn eller i gruppe?
 - Hvordan er dagen organisert?
 - Tilgang på kommunikasjonspartnere og materiell?
 - Deltakelse med jevnaldrende?
4. Kan du beskrive din rolle som kommunikasjonspartner for barn som bruker ASK?
 - Egenskaper hos en god kommunikasjonspartner?
 - Tilgjengelighet på kommunikasjonsverktøy?
 - Opplever du at dine holdninger til ASK preger språkmiljøet?
5. Hvordan legger du til rette for et godt språkmiljø for barn som bruker ASK?
 - Organisering av barnehagens/skolens fysiske miljø?
 - Inkludering i språkmiljøet?
 - Kommunikasjon med andre barn?
 - Tilgang på kommunikasjonsmateriell?
 - Tilgang på kommunikasjonspartnere?

Spørsmål om overgangen fra barnehage til skole

1. Hva mener du er viktig i overgangen fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK?
 - Hvordan bør overgangen organiseres?
 - Tverrfaglig samarbeid?
 - Foreldresamarbeid?
 - Hvilke tiltak er viktige?

2. Hvilke erfaringer har du med samarbeidet om overgang fra barnehage til skole for barn/elever som benytter ASK?
 - Hvordan gjennomføres overgangen i praksis?
 - Hvordan foregår samarbeidet?
 - Er det andre instanser inn? Eksempelvis PPT?
 - Settes det av mer tid til samarbeid ved overgangen for ASK-brukere?
 - Kunne noe være bedre?

3. Hvordan overføres informasjon om barnets kommunikasjonsform?
 - Skriftlig informasjon og møter?
 - Skolebesøk?
 - Personell fra barnehagen med i overgangen til skolen?
 - Mulige utfordringer og muligheter?

Avslutningsspørsmål

- Takke informanten for interessante opplysninger
- Er det noe du ønsker å tilføye?

