

Forord

Nå er jeg i mål med min masteroppgave, og dette har vært en spennende, intens og veldig lærerik reise. Jeg kunne på ingen måte ha kommet til dette målet alene, og det er flere som fortjener en takk. Først vil jeg rette en stor takk til mine informanter som med glede stilte opp og har delt sine erfaringer, opplevelser og refleksjoner om Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Uten deres deltakelse hadde ikke dette masterprosjektet vært en realitet.

En stor takk rettes til min veileder Else Johansen Lyngseth, takk for god veiledning, gode faglige råd og tips gjennom hele prosessen, samt en tro på at dette prosjektet kunne bli en realitet.

Mine medstudenter fortjener også en stor takk for oppmuntrende og motiverende ord i løpet av både oppturer og nedturer. Dere har vært tålmodige, utholdende og positive. Jeg har fått gode innspill og tips fra dere hele veien, og uten dere hadde jeg ikke klart det. I tillegg rekket en takk til de som tok seg tid til å korrekturlese min oppgave, dette settes stor pris på.

Til slutt rekket en takk til alle som på ulike måter har støttet, motivert og bidratt til at jeg har nådd målet om å bli en spesialpedagog.

Trondheim, mai 2015

Cathrine Lurfald Andersen

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn, formål og problemstilling	1
1.2 Oppgavens strukturelle oppbygging	2
2.0 Teoretisk forankring	3
2.1 Kommunikasjon	3
Et utvidet syn på kommunikasjon	4
Kommunikasjonsvansker	5
2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon	7
Hvem benytter seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon?	8
Ulike kommunikasjons hjelpemiddel.....	9
Manuelle hjelpemidler.....	9
Tekniske hjelpemidler	10
2.3 Alternativ og Supplerende Kommunikasjon i barnehagen.....	11
Bruksområder for Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen.....	12
Barnets kommunikasjons partnere	14
2.4 Samarbeid	16
Foreldresamarbeid.....	17
Tverretattlig samarbeid	17
2.5 Oppsummering av teoretisk forankring.....	18
3.0 Metode	19
3.1 Valg av metodisk tilnærming.....	19
3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming	19
3.3 Forforståelse	20
3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	21
3.5 Utarbeiding av intervjuguide.....	21
3.6 Utvalg	23
Presentasjon av informantene	24
3.7 Gjennomføring av intervju	24
Tekniske hjelpemidler	25
Forskerrollen	26
3.8 Bearbeidelse av datamaterialet	26
Transkribering.....	26
Analyse	27
Åpen koding	27
Aksial koding.....	28
Selektiv koding.....	29
3.9 Kvalitet i kvalitativ forskning.....	29
Pålitelighet	29
Gyldighet	30
Overførbarhet	31
3.10 Ethiske overveielser.....	31
Frivillig deltakelse og informert samtykkeerklæring.....	32
Konfidensialitet	33
4.0 Funn	34
4.1 Pedagogens erfaring med Alternativ og Supplerende kommunikasjon	34
Arbeidserfaringer	34
Opplevelse av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon	35
4.2 Bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon.....	36
Utfordringer med å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon	36
Ulike arbeidsmetoder og kommunikasjons hjelpemiddel.....	37

Strukturerte arbeidsøker	38
4.3 Utbytte av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon	39
Medvirkning og deltakelse i egen hverdag	39
Språkmiljø i barnehagen.....	40
4.4 Barnehagepersonalets rolle	41
Rollemodeller.....	41
Kommunikasjonspartnere.....	41
4.5 Samarbeid	42
Innad i barnehagen.....	42
Foreldresamarbeid.....	42
Tverretatlig samarbeid	43
5.0 Drøfting.....	44
5.1 Pedagogens erfaring med Alternativ og Supplerende kommunikasjon	44
Opplevelse av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon	44
5.2 Bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon.....	46
Utfordringer ved å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon.....	46
Ulike arbeidsmetoder og kommunikasjonshjelpemiddel.....	48
Strukturerte arbeidsøker	49
5.3 Utbytte av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon	50
Medvirkning og deltakelse i egen hverdag	50
Språkmiljø i barnehagen.....	51
5.4 Barnehagepersonalets rolle	52
Rollemodeller.....	52
Kommunikasjonspartnere.....	53
5.5 Samarbeid	54
Innad i barnehagen.....	54
Foreldresamarbeid.....	54
Tverretatlig samarbeid	55
6.0 Oppsummering og avslutning	57
Referanseliste.....
Vedlegg 1: Svar fra NSD
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....
Vedlegg 3: Intervjuguide.....

1.0 Innledning

The silence of speechless is never golden. We all need to communicate and connect with each other – not just in one way, but also in as many ways possible. It is a basic human need, a basic human right. And much more than this, it is a basic human power (Williams, 2000, s. 248)

Dette sitatet viser at kommunikasjon er et menneskelig behov og en menneskelig rett. Det er nødvendig for å kunne ta vare på seg selv, meddele sine behov, og ta del i sin egen hverdag (Lind, 2005). Det å få kommunisere er noe de fleste tar for gitt, og i vår kultur ses dette på noe som gjøres ved bruk av verbal tale. Kommunikasjon ved bruk av verbal tale er imidlertid ikke noe alle mennesker tilegner seg. Tetzchner og Martinsen (2002, s. 65) anslår at i Norge er det ca. 16 000 mennesker i alle aldre som har behov for alternative eller supplerende måter å kommunisere på. De anslår videre at dette omfatter ca. 5400 barn og ungdommer i Norge. Artikkel 21 i FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne omhandler ytringsfriheten og retten til å kommunisere. Der påpekes det at mennesker med nedsatt funksjonsevne på lik linje med alle andre har rett til å uttrykke seg. Artikkelen presiserer at det skal godtas og tilrettelegges for at mennesker med nedsatt funksjonsevne kan bruke ulike kommunikasjonsformer i samhandling med det offentlige (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 19). Fokuset for dette prosjektet har vært å få et nærmere innblikk i hvordan det offentlige, med bakgrunn i fire pedagogers erfaringer, ser på bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen.

1.1 Bakgrunn, formål og problemstilling

Det at alle mennesker uansett bakgrunn og funksjonsevne skal få uttrykke seg og anledning til å delta i egen hverdag, er noe som har opptatt meg i lengre tid. Alternativ og Supplerende kommunikasjon er et redskap som har fått større fokus de siste årene, men det største fokuset har vært i skolen. Dette er nok naturlig ettersom Opplæringsloven (1998) i 2012 fikk en ny paragraf (§ 2-16) som omhandler Alternativ og Supplerende kommunikasjon og elvenes rett på å benytte seg av dette. Jeg savnet imidlertid et større fokus på Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen, og hvordan det brukes der. Hvis barn som har kommunikasjonsutfordringer skal få anledning til å uttrykke seg på lik linje med andre, er det vesentlig at denne prosessen starter allerede i barnehagen. Valg av tema og problemstilling ble preget av en nysgjerrighet knyttet til dette. Med bakgrunn i det ble følgende problemstilling utarbeidet:

- Hvilke erfaringer har fire pedagoger med spesialpedagogisk bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon til barn i barnehagealder?

For å belyse problemstillingen nærmere utarbeidet jeg meg to forskningsspørsmål som følger:

- Hvordan kan bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon virke inn på barnas kommunikasjon?
- Hvilke erfaringer har pedagogen med samarbeid i forhold til bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon?

Som det fremgår i disse spørsmålene er målet med min masteroppgave å finne ut hvilke erfaringer fire pedagoger har med å benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon til barn i barnehagealder. Jeg vil også se nærmere på hvordan bruken av dette kan virke inn på barnas kommunikasjon.

1.2 Oppgavens strukturelle oppbygging

Masteroppgaven består i alt av 6 kapitler. I kapittel 1 gis det en innledning til oppgaven, videre beskrives bakgrunnen og målet for min masteroppgave. Deretter følger en beskrivelse av hvordan rapporten er bygd opp. I kapittel 2 er den teoretiske forankringen som er utgangspunkt for denne oppgaven beskrevet og det er grunnlaget for drøftingen av mine funn som er beskrevet i kapittel 5. Teorien går nærmere inn på begrepet kommunikasjon og ulike måter å forstå dette begrepet på. Deretter gjøres det rede for hva Alternativ og Supplerende kommunikasjon er og hvordan det kan arbeides med dette i barnehagen. Dette er teori som ses på som relevant for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 3 omhandler den forskningsmetodiske tilnærmingen som jeg har benyttet i denne oppgaven. Etter en beskrivelse av mine valg og den vitenskapsteoretiske tilnærmingen belyser jeg nærmere hvordan undersøkelsen er forberedt og en presentasjon av informantene blir gjort. Videre redegjøres det for hvordan denne undersøkelsen ble gjennomført, hvordan datamaterialet ble bearbeidet og hvordan analyseprosessen foregikk. Kapitlet avrundes med en beskrivelse av studiens kvalitetssikring, pålitelighet, gyldighet og overførbarhet, samt hvilke etiske refleksjoner som ligger til grunn. I kapittel 4 presenteres funnene som jeg innhentet i forskningen, de presenteres tematisk under kategoriene som ble funnet i analyseprosessen. Kapittel 5 er kjernen i denne oppgaven, hvor forskningens funn drøftes i lys av teoretiske forankringen som ble beskrevet i kapittel 2. Oppgaven avsluttes med en konklusjon i kapittel 6. Her trekkes trådene sammen, oppgavens funn og drøfting blir oppsummert, og sett i lys av studiens problemstilling og forskningsspørsmål som besvares i korthet.

2.0 Teoretisk forankring

I en kvalitativ forskningsprosess vil forskeren alltid ta med seg sin forforståelse inn i studien.

En del av denne forforståelsen vil være det teoretiske rammeverket (Nilssen, 2012, s. 26). I

dette kapitlet vil jeg beskrive det teoretiske rammeverket for denne forskningsoppgaven.

Dette er teori jeg ser som relevant for å belyse min problemstilling og mine

forskningsspørsmål. Det teoretiske rammeverket som blir presentert omhandler

kommunikasjon, et utvidet syn på kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. Videre vil det

presenteres teori om Alternativ og Supplerende kommunikasjon, ulike

kommunikasjonshjelpemidler og bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon i

barnehagen. Til slutt presenteres teori som omhandler samarbeid, i hovedsak

foreldresamarbeid og tverretatlig samarbeid.

2.1 Kommunikasjon

Ifølge Lind (2005) kan kommunikasjon ses på som et grunnleggende behov for alle

mennesker. Kommunikasjon er viktig for å kunne ta vare på seg selv og meddele sine behov,

tanker og følelser til andre mennesker. Det er også viktig å kunne kommunisere for å oppnå

nærhet og kontakt med andre mennesker, som er et annet grunnleggende behov. Dette

påpekes også av Beuckelman & Miranda (2013, s. 3) som beskriver at kommunikasjon er

nødvendig for læring, utvikling, ivaretagelse av seg selv, sosialt engasjement, utdanning og

jobb. Dette vil si at kommunikasjon er et vidt begrep som omhandler mye. Granlund og

Olsson (1988, s.17) har definert kommunikasjon slik:

Kommunikasjon er en overføring av et budskap fra et individ til et annet. Dette vide synet på kommunikasjon innebærer at alt som et individ gjør, ubevisst eller bevisst kan kommunisere noe bare det finnes en mottaker som bevisst eller ubevisst oppfanger budskapet og tolker det.

Denne definisjonen gir oss anledning til å ha et utvidet syn på kommunikasjon. Et slikt utvidet

syn er noe også Bateson (2005) har i sin forståelse av kommunikasjon. Han mener at alt et

menneske gjør, bevisst eller ubevisst er kommunikasjon. Det er ikke bare det skriftlige og

verbale språket som er kommunikasjon. Det totale kommunikasjonsbildet er mye større, og

omhandler kroppsspråk, uttrykkelse av ordene, gester, kontekst, med mer. Han påpeker at det

ligger mer bak budskapet enn bare selve budskapet, og at det er viktig å se det helhetlige

bildet kommunikasjonen foretar seg i. Det å ha et slikt åpent og vidt syn på kommunikasjon

har blitt kritisert av Blakar & Nafstad (2004). Kritikken omhandler at et slikt syn på

kommunikasjon er for vidt og generelt, og inkluderer nesten alt. For å begrunne denne

kritikken stiller de seg flere spørsmål, som følger: Hvis alt er kommunikasjon hvorfor trenger vi egentlig begrepet da? Er det ikke da bedre med et mer spesifisert atferds- eller kommunikasjonsbegrep? De mener at dette ofte er tegn på litt uklar og presis tenkning, og påpeker om begrepet kommunikasjon skal brukes så må det forklares hvilken forståelse man har av begrepet, og hvordan kommunikasjon skiller seg fra for eksempel atferd (Blakar & Nafstad, 2014, s. 159).

Et utvidet syn på kommunikasjon

I vår kultur er verbal tale den formen for kommunikasjon som er viet mest oppmerksomhet, dette fordi verbal tale er den vanligste formen for menneskelig kommunikasjon. Det er også denne formen for kommunikasjon som er oftest benyttet av hørende mennesker (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Et syn på kommunikasjon som bare omhandler verbal tale, mangler mange kommunikasjonsformer og representerer ikke det totale kommunikasjonsbildet. For som Bateson (2005) påpeker er kommunikasjon mye mer enn bare verbal tale. Det å kommunisere ved hjelp av verbal tale er ikke noe alle mennesker tilegner seg, på grunn av ulike årsaker (Espenakk, m. fl., 2007, s.23). De har på en eller annen måte problemer med å kommunisere med verbal tale. De menneskene som har vansker med å kommunisere ved bruk av verbal tale, benytter seg ofte av andre signaler som kroppsspråk, gester, sukk osv. I vår kultur hvor verbal tale er den formen for kommunikasjon som er viet mest oppmerksomhet, er ikke slike signaler nødvendigvis oppfattet som gyldige signaler for kommunikasjon.

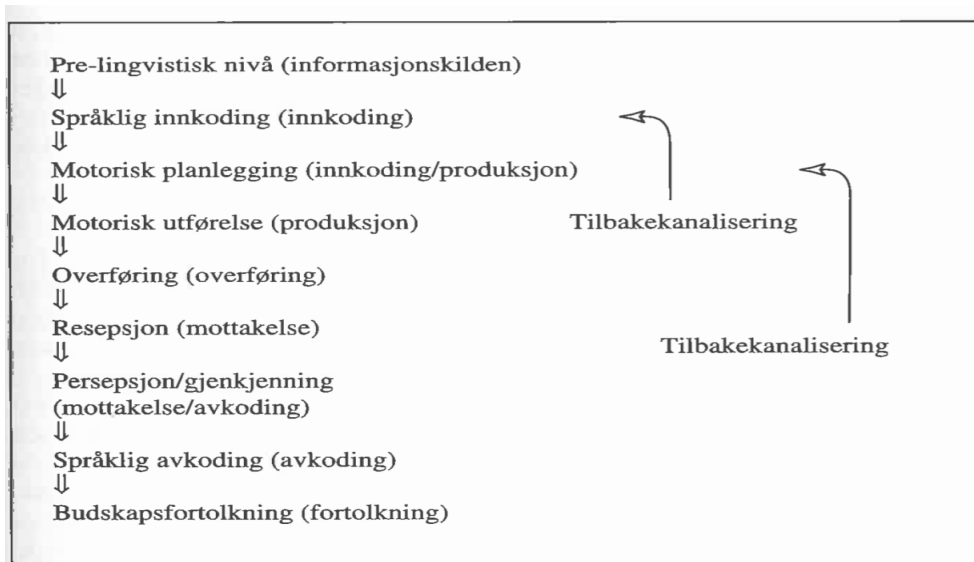
Signalene kan ofte bli oppfattet som utydelige eller usynlige signaler.

Kommunikasjonspartneren kan oppføre seg som at signalene ikke er forståelige, og ønsker at det blir brukt mer utbredte språklige måter, slik som verbal tale (Lorentzen, 2013, s. 40).

Signalene som kan bli oppfattet som utydelige eller usynlige kan være svært viktig for menneskene uten verbal tale. For signalene åpner mulighetene for kommunikasjonspartnerne og de kan se enhver bevegelse eller egenaktivitet som mulig kommunikasjon (Horgen, 2006, s. 46). Derfor kan det som Lorentzen (2013) påpeker være fruktbart å ha et utvidet syn på kommunikasjon, i møte med mennesker som av en eller annen grunn ikke har tilegnet seg kommunikasjon ved bruk av verbal tale. For i slike tilfeller må omgivelsene være åpne for at andre uttrykk enn verbal tale kan være kommunikative. Dette gir samtidig en utfordring til omgivelsene som må være ekstra oppmerksomme på hvilke uttrykk og signal som brukes for å formidle en intensjon, samtidig som de også må respondere hensiktsmessig på disse.

Kommunikasjonsvansker

En enkel beskrivelse av kommunikasjon er den velkjente lineære kommunikasjonsmodellen, som har tre elementer, en avsender som overfører et budskap til en mottaker. En utvidet form av denne modellen er beskrevet av Lind, Moen, Uri & Bjerkan (2000, s. 72), i deres beskrivelse består den av sju nivåer: informasjonskilden, innkoding, produksjon, overføring, mottakelse, avkoding og fortolkning. Selv om dette er en velkjent modell, har den sine svakheter i forhold til kommunikasjonsprosessen. Den mangler et helhetlig syn på hva kommunikasjon innebærer, modellen har et begrenset syn som fokuserer på det å sende og motta et budskap. Mens kommunikasjon er noe mellommenneskelig og budskapet er noe som blir til i et samspill mellom kommunikasjonsdeltakerne. I dette samspillet finner kommunikasjonsdeltakerne fram til en felles forståelse, eller som Lind (2005, s. 43) beskriver det så handler kommunikasjon om å gjøre noe til felles viten. Dette skjer i fellesskap og krever at kommunikasjonsdeltakerne er i et felles sosialt samspill. Selv om den lineære kommunikasjonsmodellen har sine svakheter, påpeker Lind, Moen, Uri & Bjerkan (2000, s. 74) at den kan være et godt utgangspunkt for klassifisering av kommunikasjonsvansker. Dette fordi modellen er bygd opp slik at det er mulig å skille systematisk mellom nivåene i den, og det gir mulighet til å finne ut konkret hva som kan være utfordringen i kommunikasjonsprosessen. Modellen inneholder som beskrevet sju nivåer, men når den brukes på språklig kommunikasjon er den ofte mer detaljert, og enkelte av elementene deles opp. Som den påfølgende figuren, hentet fra (s. 75) illustrer.



Figur 1.7. Den lineære kommunikasjonsmodellen anvendt på språklig kommunikasjon: nivåer i kommunikasjonsskjeden (basert på Crystal & Varley 1993:69)

Skal denne modellen brukes er det viktig å se kommunikasjon og språk som en helhet. For selv om en vanske kan knyttes til et nivå i modellen, vil denne vansken ofte påvirke andre nivå i modellen også. En person kan også ha vansker som fører til avvik på flere av nivåene i modellen samtidig (s. 74-76).

I den videre framstilling av modellen beskriver Lind, Moen, Uri & Bjerkan (2000, s. 76-79) de ulike nivåene i modellen. I det første nivået, det pre-lingvistiske nivået, bestemmer personen seg for hva han eller hun ønsker å kommunisere. Avvik på dette nivået hører inn under det psykologiske, og er noe som gir utslag i emosjonelle og mentale problemer, og har en varierende påvirkning på personens kommunikasjon. Det neste nivået er den språklige innkodingen, her bestemmer personen seg for hvilke ord som skal benyttes og hvordan dette skal settes sammen. På dette nivået handler avvikene om mediumavhengige avvik, og de kan vise seg både på innkodings- og avkodingsnivået. De to neste nivåene i modellen handler om den motoriske planleggelsen og utførelsen en person må gjøre for at det skal komme ut som verbal tale. Her relateres avvikene til at personen ikke greier å utføre en viljestyrt motorisk handling, eller at det er avvik i taleflyten, stemmebruken eller artikulasjonen. Nivåene som er beskrevet til nå er den første delen i modellen, og de handler om selve senderen av budskapet. De neste nivået i modellen er selve overføringen, dette er også noe som kan skape utfordringer i kommunikasjonsprosessen. Dette handler ikke om vansker som personene kan ha, men det kan for eksempel være vansker i omgivelsene rundt, som støy eller lange avstander.

I den siste delen av modellen handler nivåene om selve mottakeren i kommunikasjonsprosessen. Mottakeren kan også ha vansker som gjør at kommunikasjonen blir utfordrende. Dette kan være på resepsjonsnivået, som i all hovedsak handler om ulike former for hørselsavvik som kan gjøre det vanskelig å både ta imot et budskap og produsere tale. Alt etter hvor sterkt hørselshemmet personen er. Det kan også være ulike former for synsavvik som gjør det utfordrende å delta i en kommunikasjonsprosess. Persepsjon og gjenkjenningnivået er det neste nivået i modellen, avvikene på dette nivået handler om at hjernen ikke mester å koble sanseinntrykket til et kjent begrep. Kjenner man igjen begrepet kommer man til det neste nivået i modellen som er den språklige avkodingen. Her må mottakeren avkode det språklige inntrykket, og finne fram til betydningen i budskapet. Avvikene på dette nivået omhandler det samme som på innkodingsnivået. Det siste nivået i den utvida lineære kommunikasjonsmodellen er budskapsfortolkningen. Har

kommunikasjonsprosessen vært vellykket skal fortolkningen ideelt sett være det samme som intensjonen på det pre-lingvistiske nivået. Det vil si at avvikene i dette nivået også omhandler det samme som ble beskrevet i det pre-lingvistiske nivået, altså psykologiske vansker i forskjellige grader (Lind, Moen, Uri, & Bjerkan, 2000, s. 79-81).

2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon

For mennesker som har kommunikasjonsvansker er det noe som kan få konsekvenser for alle livsområder, uansett alderstrinn. Det kan påvirke menneskene sin deltakelse i naturlige læringssituasjoner, for kommunikasjon er noe som foregår i et miljø med sosial samhandling, og de kan dermed gå glipp av mye (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 2). Når en person har kommunikasjonsvansker trengs det en annen form for kommunikasjon, eller et supplement til deres eksisterende kommunikasjonsform. Slik at de kan gjøre seg forstått, og ta del i miljøer med sosial samhandling. Når det brukes andre former for å kommunisere på enn verbal tale, eller det trengs supplement til den verbale talen kalles dette Alternativ og supplerende kommunikasjon. Nærmere beskrevet utgjør Alternativ og supplerende kommunikasjon et supplement til allerede eksisterende tale, eller en erstatning for tale som ikke eksisterer (s. 7).

Det kan være mange grunner til at mennesker kan ha kommunikasjonsvansker og kan ha behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon for en periode av livet, eller hele livet. Kommunikasjonsvanskene er som oftest problemer med å forstå og produsere verbal tale, dette anses som en av de vanligste vanskene som blir oppdaget hos barn i førskolealder. Noen kan vokse av seg vanskene, men hos andre blir de vedvarende. Kommunikasjonsvanskene kan komme som en følge av en annen diagnose, for eksempel hørselstap, lærevansker, oppmerksomhetsvansker og utviklingsforstyrrelser. Da er ikke kommunikasjonsvansken den primære vansken. Kommunikasjonsvansken kan også være den primære vansken, og det å tilegne seg språk og kommunikasjon er deres hovedproblem. Da er det ingen gitt årsak til personens kommunikasjonsvansker. Det er vansker som oppstår uventet i forhold til hvordan utviklingen og funksjonene til personen er ellers (Espenakk, m. fl., 2007, s. 23). I Norge finnes det ingen eksakte tall på hvor mange mennesker som har behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Tetzchner & Martinsen (2002, s. 65) anslår med grunnlag i en amerikansk undersøkelse at det i Norge er det 16 000 mennesker i alle aldre som ikke har funksjonell tale på grunn av utviklingsmessige vansker. Det vil si at denne statistikken ikke omfatter personer som har behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon på grunn av ervervede skader. Dette tallet er ikke av nyere dato, men både International Society for

Augmentativ and Alternative Communication (ISAAC) i Norge (ISAAC Norge, 2015) og ”ASK-loftet” (Statped midt, 2015) benytter seg av dette tallet.

Hvem benytter seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon?

Det er ingen typisk ensartet gruppe som benytter seg av og har behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon. De som benytter seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon befinner seg i alle aldersgrupper og deres sosiale og kulturelle bakgrunn er ulik. Den eneste fellesfaktoren er at mennesker som har behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon trenger individuell tilpasning for å kunne kommunisere. Dette fordi deres verbale tale er midlertidig eller permanent utilstrekkelig for å tilfredsstille deres kommunikasjonsbehov (Beuckelman & Mirenda, 2013, s. 4). Tetzchner & Martinsen (2002) deler behovet for Alternativ og Supplerende kommunikasjon inn i tre: uttrykksmiddel, støttespråk og språkalternativ. Alt etter om personen har behov for et alternativt språk, eller om de har behov for å supplere sin eksisterende tale. De tre behovene blir delt inn i hovedgruppene som følger; uttrykksmiddelgruppen, støttespråkgruppen og språkalternativgruppen. Disse gruppene er delt inn etter hvilken funksjon den Alternative og Supplerende kommunikasjonen skal fylle i en persons hverdag.

Personer i uttrykksmiddelgruppen opplever et misforhold mellom forståelse av tale, og egen produksjon av tale. De har ofte god forståelse av talespråket, men har problemer med taleorganet som gjør at de ikke mestrer å produsere forståelig tale. Målsetningen for denne gruppen er at personer som opplever problemer med bruk eller forståelse av tale skal tilegne seg en alternativ kommunikasjonsform. For å utvikle en varig uttrykksform som benyttes i alle situasjoner gjennom hele livet. Personer som kan høre til denne gruppen er personer med cerebral parese, lærehemming, alvorlige språkvansker eller Downs syndrom (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66).

Støttespråkgruppen deler Tetzchner & Martinsen (2002, s. 67), inn i to, utviklingsgruppen og situasjonsgruppen. Utviklingsgruppen skal i hovedsak bare være en start for å utvikle eget talespråk. Målet er å fremme forståelsen og bruken av talespråket, og at de som driver opplæringen skal være et støttende stillas i utviklingen til en normal mestring av talespråket. Samtidig som forholdet mellom tale og den alternative kommunikasjonsformen skal tydeliggjøres og løse eventuelle sosiale problemer som kan oppstå i personens vanskeligheter med å uttrykke seg. Barn som har forsinket språkutvikling, men det forventes at de skal

begynne å prate er mest aktuelle innenfor denne gruppen. Situasjonsgruppen handler mer om å fremme utviklingen av bruken og forståelsen av talespråket. Denne gruppen består av mennesker som har verbalspråk, men kan ha vanskeligheter med å mestre artikulasjonen. Dette kan i ulike situasjoner føre til at de kan ha problemer med å gjøre seg forstått. Da vil det være en nødvendighet å supplere talen med for eksempel tegn, bilder, eller bokstaver.

Den siste gruppen, språkalternativgruppen, er kjennetegnet ved at menneskene bruker lite eller ingen tale når de kommuniserer. Her er målet at den alternative kommunikasjonen skal bli det språket de bruker for resten av livet, det skal bli deres morsmål. Når andre mennesker skal kommunisere med personer innenfor denne gruppen, må de også forholde seg til og bruke den alternative kommunikasjonen. Tiltakene retter seg mot både forståelse og bruk av den alternative kommunikasjonen. Personer med autisme og en eller annen form for lærehemming befinner seg innenfor denne gruppen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 68).

Ulike kommunikasjons hjelpemiddel

Når et menneske har behov for Alternativ og Supplerende Kommunikasjon, finnes det mange kommunikasjonsformer å velge i, og kommunikasjonsformen må velges ut i fra individets begrensninger og muligheter, samt at det må være tilpasset et helhetlig totaltilbud. Det kan velges mellom manuelle, grafiske, materielle tegn og nyere teknologiske hjelpemidler, alt etter hva som passer brukeren best (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8).

Manuelle hjelpemidler

Manuelle tegn omfatter tegnspråk og håndtegnsystemer, som for eksempel tegn-til-tale. Tegn-til-tale er en kommunikasjonsform som har grunnlag i det norske verbalspråket. Den verbale talen støttes av tegn som hentes fra det norske tegnspråket, men er ikke nødvendigvis knyttet til det verbale språket. Ved bruk av tegn-til-tale kommuniseres det med verbal tale sammen med kroppsspråk, mimikk og gester, samtidig som tegn benyttes på de mest meningsbærende ordene i setningen (Suhr & Rognild, 2009, s. 4). Grafiske tegn er også manuelle hjelpemidler og er de tegnene som er grafisk utformet, for eksempel blisstegn, piktogrammer, fotografi og Picture Communication Symbols (PSC). Blisstegn er den mest avanserte kommunikasjonsformen innenfor Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Det er en form for logografiske skrifttegn som ikke er basert på bokstavsammensetninger. Blisstegn er et system som ikke er mye brukt, og årsaken til dette kan være at det er for avansert, noe som skaper frustrasjon framfor bedring i kommunikasjonen. Mestrer en person som har behov for

Alternativ og Supplerende kommunikasjon et avansert tegnsystem, kan blisstegn være aktuelt. Benyttes det en enklere kommunikasjonsform enn det personen mester kan det føre til stagnasjon og hindre den språklige utviklingen generelt (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 14-16). Piktogrammer er en mindre avansert kommunikasjonsform som både foreldre og fagfolk synes er svært enkle å forstå. Det er stiliserte tegninger som danner hvite silhuetter på svart bakgrunn. I denne kommunikasjonsformen er ordforrådet begrenset og ordene er ikke beregnet på å bli kombinert til nye ord. Dette betyr at skal denne kommunikasjonsformen benyttes må piktogrammene suppleres med andre systemer som har mer generell bruk, for eksempel tegn-til-tale eller PCS (s. 16). PCS er den mest brukte kommunikasjonsformen i verden. På verdensbasis består PCS av 18.000 symboler som omhandler forskjellige tema. Det kan brukes på ulike datasystemer og symbolene finnes på 44 forskjellige språk (Beuckelman & Miranda, 2013, s. 53). PCS er enkle strektegninger hvor ordet står skrevet under tegningen. I norsk sammenheng består PCS av omtrent 3000 tegn. Denne kommunikasjonsformen har et større ordforråd enn mange andre kommunikasjonsformer og er lettere å forstå. På bakgrunn av dette, er PCS en kommunikasjonsform som stadig blir mer utbredt i Norge og andre nordiske land (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 17). Materielle tegn er en annen form for manuelle hjelpemidler og omfatter de tegnene som er laget av for eksempel tre eller plastikk. Noen av disse systemene er utformet til mennesker med sterk synshemming, så de kan skille tegnene taktilt (s. 25-27). Manuelle hjelpemidler er de tradisjonelle hjelpemidlene, de er mye brukt og fyller viktige funksjoner for mange brukere. De har imidlertid en del svakheter, det krever at samtalepartneren hele tiden er oppmerksom på det personen med hjelpemidlene gjør, så samtalepartneren får med seg alt som blir ytret. Det tar også mye tid å lage, i tillegg kan det også ta lang tid å bruke om man bruker for eksempel en bokstavgavle, og brukeren må stave hele ordet og setningene (s. 38). Det vil si at kommunikasjonen kan gå tregt, og brukeren kan lage ca. 15 ord i minuttet, dette krever også at samtalepartneren er tålmodig og tar seg tid til å få med seg personens ytringer (Bedrosian, Hoag, & McCoy, 2003, s. 800).

Tekniske hjelpemidler

De nyere teknologiske hjelpemidlene har kommet i takt med utviklingen vi har hatt i de siste årene. Teknologiske hjelpemidler er som regel ulike innretninger basert på datateknologi. Det som blir mest brukt i dag er forskjellige datamaskinbasert utstyr som har relativt lang levetid og har kommunikasjonsmaterieell som er rimelig, enten ved at de lastes ned eller kjøpes (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 39). Av det datamaskinbaserte utstyret finnes det flere

forskjellige typer maskiner, for eksempel rolltalk og ipad som har ulikt operativsystem. Rolltalk er et teknisk hjelpemiddel, en maskin basert på datateknologi, for personer som har nedsatt taleevne eller motorikk. Programmet på rolltalk består av felter med bilder, tekst eller foto. Ved å trykke på skjermen og et av feltene gjennomfører rolltalk den handlingen som blir valgt. En av disse handlingen kan for eksempel være å spille av en talemelding for å bidra til å skape kommunikasjon. I tillegg til å bidra til kommunikasjon har også rolltalk en rekke andre muligheter og kan for eksempel styre både rullestol og fjernkontroll til tv. Rolltalkmaskinen er basert på Windows sitt operativsystem (Abilia, 2013). Ipad er et nettbrett basert på MacIntosh sitt operativ system. Dette nettbrettet er ikke laget spesielt for personer som har nedsatt taleevne, men det kan kjøpes og lastes ned kommunikasjonsmateriell som kan brukes på nettbrettet. På denne måten kan også en Ipad eller et nettbrett fungere som et kommunikasjonshjelpemiddel for personer som har utfordringer med kommunikasjonen. At det finnes flere forskjellige typer maskiner med ulikt operativsystem kan skape en utfordring. For alle spesialprogrammer kan ikke brukes på alle operativsystem, men det eksisterer gode programmer til de fleste formål på alle maskinene (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 39). En annen utfordring med det datamaskinbaserte utstyret er at det ofte er ferdiglagde ytringer, eller at brukeren og nærpersionene rundt lagrer ytringer på maskinen som de tror passer personens kommunikasjonsbehov. Med et slikt system må altså personen med kommunikasjonsvansker eller nærpersionene rundt forutse det kommunikative behovet. Lagre setninger ut ifra det, og håpe at ytringene passer til de kommunikative situasjonene brukeren møter. Dette kan føre til at brukeren av systemet ikke har lagret de aktuelle ytringene som er relevant for ulike kommunikasjonsituasjoner som oppstår (Bedrosian, Hoag, & McCoy, 2003, s. 801).

2.3 Alternativ og Supplerende Kommunikasjon i barnehagen

I alle barnehager vil det finnes et eller flere barn som har kommunikasjonsvansker, enten vansker de vokser av seg, eller vansker som blir vedvarende. Uansett hvilken type vanske barnet har, så har alle rett til en funksjonell kommunikasjonsform (Hildebrand, 2014, s. 16). Barnehageloven (2005, §3) beskriver at alle barn i barnehagen skal få anledning til å få uttrykt sine meninger, få delta på sin egen hverdag og få jevnlig mulighet til å delta aktivt i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Det Barnehageloven derimot ikke beskriver er om barn har rett på å benytte seg av en Alternativ og Supplerende kommunikasjonsform om de har behov for dette. Dette tas heller ikke opp av Rammeplan for barnehagen. Opplæringsloven fikk derimot en ny paragraf (§ 2-16) i 2012, som gir elever rett

til å benytte seg av egen kommunikasjonsform og kommunikasjonshjelpemiddel i opplæringen. Når eleven har behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon (Sande & Kleppenes, 2014, s. 1; Opplæringsloven, 1998). Skal barn med kommunikasjonsvansker få anledning til å uttrykke seg å delta på sin egen hverdag er det viktig at de har en funksjonell kommunikasjonsform som de kan benytte seg av. En funksjonell kommunikasjonsform bidrar også til å unngå misforståelser og frustrasjon mellom barnet og dets nærpersioner. Misforståelser og frustrasjoner kan ofte være på grunn av at barnet og nærpersionen har problemer med å forstå hverandre og å kommunisere (Hildebrand, 2014, s. 16). I tillegg er det viktig at barnet har rett på å benytte seg av sin funksjonelle kommunikasjonsform, slik at barnet har krav på hjelpemidler og opplæring og får anledning til å kommunisere. Dette er som nevnt noe verken Rammeplanen for barnehagen eller Barnehageloven beskriver. Rammeplanen for barnehagen beskriver derimot dette med vansker, og påpeker at barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker, dette innebærer også barn som har kommunikasjonsvansker. For barn som har kommunikasjonsvansker eller andre typer vansker, kan det være et behov for å gi et spesielt tilrettelagt tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Et slikt spesielt tilrettelagt tilbud for barn med kommunikasjonsvansker kan for eksempel være Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Ved hjelp av Alternativ og Supplerende kommunikasjon kan barnet få en funksjonell kommunikasjonsform og muligheten til å kommunisere. Når barn skal benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen er det viktig at deres kommunikasjonsform er ut ifra deres forutsetninger, samtidig som det er tilpasset det helhetlige totaltilbudet barnet får i barnehagen og hos eventuelle andre samarbeidsinstitusjoner (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8). For at barnet skal få en funksjonell kommunikasjonsform finnes det, som beskrevet tidligere, mange former å velge mellom. Hvordan Alternativ og Supplerende kommunikasjon kan brukes i barnehagen blir beskrevet nærmere i neste avsnitt.

Bruksområder for Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen

Når Alternativ og Supplerende kommunikasjon skal benyttes i barnehagen er det flere ting som blir sentrale i arbeidet. Beuckelman & Miranda (2013, s.8) påpeker at et av hovedmålene med å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon er at de personene som benytter seg av det skal kunne delta aktivt i de kommunikasjonsituasjoner og aktiviteter de selv velger. I barnehagen er det også et mål at barnet lettere skal forstå hva nærpersionene vil formidle, og at barnet skal få anledning til å benytte seg av sin egen kommunikasjon (Hildebrand, 2014, s. 16). For at barn som benytter Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen skal

oppnå det målet, må barnehagepersonellet hjelpe barna til å øve og lære på det andre barn tilegner seg av seg selv (s. 25). Det finnes mange måter å bruke og jobbe med Alternativ og Supplerende kommunikasjon på, barnehagepersonalet må i samarbeid med foreldrene finne ut hva som passer best for hvert enkelt barn (s. 16). Beuckelman & Mirenda (2013, s. 228) påpeker at når man skal bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon sammen med barn er det vesentlig å fokusere på barnets styrker og ikke dets svakheter. Altså ta utgangspunkt i det barnet kan, og ikke jobbe ut ifra det barnet ikke mestrer. De beskriver videre at når man jobber sammen med barn som har behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon bør det jobbes ut ifra den forutsetningen om at alle barn har potensial til å utrette betydelige ferdighetsgevinster. Hildebrand (2014, s. 26) fremhever i tillegg at om hjelpemidler som dagsplan og håndtegn benyttes på hele barnegruppa, kan det gi ferdighetsgevinster for flere barn, og hun drar spesielt frem at fremmedspråklige barn kan ha et stort utbytte av det.

Selv om arbeidsmetodene må tilpasses hver enkelt barn ut ifra deres forutsetninger, er det viktig med en tidlig intervensjon i det spesialpedagogiske arbeidet sammen med barn som har kommunikasjonsvansker. Dette for å forhindre at vansken blir mer alvorlig, eller utvikling av eventuelle tilleggsvansker som følge av utfordringer med kommunikasjonen (Lie, 2014, s. 93). I tillegg beskriver Hildebrand (2014, s. 19-23) at noen arbeidsverktøy kan være aktuelle å benytte seg av uansett hvilke forutsetninger barnet har. Hun påpeker blant annet at alle barn med kommunikasjonsvansker bør ha et kommunikasjonspass. Et kommunikasjonspass er en beskrivelse av hvordan barnet kommuniserer og hvordan den som møter barnet kan og bør kommunisere med barnet. Her kan det være eksempler på hvordan barnet uttrykker seg ved hjelp av kroppsspråk, symboler, tegn eller lyder. Det bør også beskrives hvordan barnets nærpersoner kan hjelpe barnet slik at det forstår og kan bli forstått, og det bør være en kort presentasjon av barnet. Målet er at barnet skal få utviklet sin kommunikasjonsform best mulig, og at denne skal være tilgjengelig for bruk hele tiden. Noe annet som kan være aktuelt å bruke er dagsplan, dette er oftest en visuell eller taktil oversikt som viser aktivitetene som skal foregå for barnet i løpet av dagen. For at barnet skal få en mulighet til å medvirke på sin egen hverdag kan det være aktuelt å bruke valgtavle eller valgperm i gitte situasjoner. På denne står det ting og aktiviteter som barnet kan få eller gjøre, og det bør være aktiviteter og ting som er reelle og attraktive. Det som ikke er et reelt alternativ bør ikke være med. Hildebrand (2014, s. 21) beskriver videre at en av utfordringene å jobbe sammen med barn som har en annen kommunikasjonsform er å gi barnet et stort nok ordforråd. Det er viktig slik at barnet får mulighet til å kommunisere om ting som det er opptatt av, ønsker seg eller undrer

seg over. Barnet bør også ha mulighet til kommunisere om abstrakte hendelser, personer som ikke er der eller hendelser som har skjedd eller skal skje. For å bidra til dette kan en kommunikasjonsbok med symboler av slike abstrakte hendelser være et aktuelt hjelpemiddel. En kommunikasjonsbok kan være i papirversjon eller den kan være digital, og styres ved for eksempel peking eller øyepeking. Det krever mye jobb å bruke en slik kommunikasjonsbok, da er det viktig å ha tro på både barnet og nærpersonene og at de mestrer å bruke det.

Videre fremhever Hildebrand (2014, s. 31) at strukturerte jobbeøker er aktuelt for å sikre læring og utvikling, hun beskriver dette i forhold til barn som har autisme, men dette er noe som også kan relateres til barn som har kommunikasjonsvansker. Dette går ut på å ha individuelt tilpassede treningsøker for barnet, da gjerne på en skjermet plass som ikke har noen forstyrrende elementer. Målet med å ha strukturerte arbeidsøker er at barnet lærer og utvikler seg i forhold til for eksempel kommunikasjon med både bruk og forståelse, samspill, samarbeid og praktiske ferdigheter. Hvor hyppig og lange disse jobbeøktene skal være er noe som må bestemmes ut ifra barnets forutsetninger. Helland (2012, s. 602) beskriver dette som spesialundervisning, den delen av hjelpetiltaket som omhandler strukturerte opplegg der barnet får en eller annen form for ferdighetstrening. Dette kan for eksempel være trening av språkferdigheter eller sosiale ferdigheter. Beuckelman & Mirenda (2013, s. 228) fremhever at fagfolkene som jobber med Alternativ og Supplerende kommunikasjon bør basere arbeidsmetodene sine på de forutsetningene som ligger til grunn for en vanlig barnehagehverdag, og at deltakelse i den generelle hverdagen med resten av gruppa bør være målet. Noen av barna kan trenge omfattende støtte for å delta i den generelle barnehagehverdagen. Det å ha en slik tilnærming og benytte seg av slike arbeidsmetoder sammen med barna kan ifølge Beuckelman & Mirenda (2013, s. 228) resultere i positive resultater for barn med kommunikasjonsvansker. Det vil også bidra til å hindre stagnasjon og noe som kunne blitt en senere utvikling om barnet ikke hadde benyttet seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Arbeidsmetodene som er laget for å øke barns kommunikasjonsmuligheter, samt for å lære spesifikke kommunikasjons- og interaksjonsferdigheter er nødvendig å benytte for å få positive resultater.

Barnets kommunikasjonspartnere

Vedeler (1997, s.10) referer til Bruner (1984) sin teori om utvikling fra førspråklig til språklig kommunikasjon. Bruner hevder at kommunikasjonsferdigheter er noe som utvikles allerede fra barnets første levedag, men da i samspill med barnets nærpersoner. Videre tar han

utgangspunkt i at mennesker har et medfødt beredskap for å lære språk. Skal barnet lære språk krever det at barnets nærpersoner allerede fra starten av legger til rette for et stimulerende språkmiljø som gjør det mulig å tilegne seg og utvikle språket. Med andre ord har barnets kommunikasjonspartnere en viktig rolle allerede fra starten av. Som beskrevet hittil er det mange måter for et menneske å kommunisere med omverdenen på. Et menneske som har kommunikasjonsvansker bruker kanskje andre former for kommunikasjon enn verbal tale. I slike tilfeller må barnets kommunikasjonspartnere være åpne for at andre uttrykk enn verbal tale kan være kommunikative. På grunnlag av dette må barnets kommunikasjonspartnere, både foreldre, barnehagepersonell og andre nærpersoner være bevisst barnet sine uttrykk. Det blir sentralt for kommunikasjonspartneren å lære seg å fange opp barnas ulike kommunikative uttrykk og signaler, og bygge videre på disse i arbeidet med den språklige stimuleringen i hverdagen (Hjelmervik, 2014, s. 185). Når barn har kommunikasjonsvansker og behov for spesialpedagogisk hjelp kan det bli mange kommunikasjonspartnere å forholde seg til for barnet. Blant annet foreldre, barnehage, skole, avlastningstilbud og eventuelle andre instanser. Da er det sentralt at barnet forstår sine kommunikasjonspartnere, og at barnet selv kan gjøre seg forstått med sine kommunikative uttrykk. Det er avgjørende for hvordan hverdagen til barnet blir, og for hvordan barnet utvikler seg. Så det å forstå og i tillegg gjøre seg forstått bør være en felles sak for alle kommunikasjonspartnere til barnet, og helst på alle arenaer som barnet befinner seg (Horgen, 2010, s. 59). Pedagogens og kommunikasjonspartneren sin rolle i denne sammenhengen blir å forsøke å tolke barnets kommunikative uttrykk og barnets naturlige kommunikasjonsform. For så å bidra til å få barnets naturlige kommunikasjonsform til å bli en konvensjonell form for kommunikasjon (Guerin, 2010, s. 23).

En god kommunikasjon avhenger av kommunikasjonsferdighetene til hvert enkelt individ som deltar i kommunikasjonsprosessen. Når et individ har kommunikasjonsvansker og benytter seg av andre kommunikasjonsformer, vil det si at det individet må være istand til å håndtere og formidle sin intensjon med den aktuelle kommunikasjonsformen. Mens mottakeren må mestre å bruke og forstå barnets kommunikasjonsform. Forskning viser at med instruksjoner og opplæring kan kommunikasjonspartneren lære seg hvordan man skaper en god kommunikasjon sammen med noen som benytter seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon. For det er lite hensiktsmessig om barnet lærer seg Alternativ og Supplerende kommunikasjon, om barnets kommunikasjonspartnere ikke gjør det (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005, s. 195-196). I tillegg til at det er viktig at individene i kommunikasjonsprosessen har kommunikasjonsferdigheter, er det viktig at barnets ytringer

blir møtt av kommunikasjonspartneren. Når barnet får positive svarreaksjoner på sine kommunikative uttrykk oppmuntrer det til språklig aktivitet. Blir barnet oversett eller ikke tatt på alvor kan barnet føle seg som uønsket, kommunikasjon kan bli lite lystbetont og det kan føre til stagnasjon i den språklige utviklingen (Sjøvik, 2014, s. 177). Som beskrevet tidligere så kan kommunikasjonen til barn med kommunikasjonsvansker gå tregere, og ytringene kan ta lenger tid. Det er viktig for barnets kommunikasjonspartner å ha god tid, tålmodighet og konsentrasjon i kommunikasjonsprosessen. I tillegg er det viktig at kommunikasjonspartneren har økt kunnskap om barnets kommunikasjonshjelpemidler for å skape en vellykket kommunikasjon (Kiil, 2014, s. 60).

2.4 Samarbeid

Når et barn har kommunikasjonsvansker og har behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon kan det også være et behov for et spesielt tilrettelagt tilbud eller spesialpedagogisk hjelp. Dette for at barnets kommunikasjon skal bli ivaretatt spesielt på barnehagen, men også gjennom hele døgnet og på alle arenaer hvor barnet befinner seg. For å finne ut av hvilke tilbud og hvilken hjelp barnet skal få påpeker Hildebrand (2014, s. 16) at det blir sentralt å samarbeide med resten av barnehagepersonalet i barnehagen, foreldrene og eventuelt andre instanser som barnet er eller bør være tilknyttet. Av andre instanser er det flere som kan kobles inn for å finne ut hva som er det beste tilbudet for det aktuelle barnet. Eksempler på slike instanser kan være PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste), BUP (barne- og ungdomspsykiatrien), barnevernet, ergoterapeut, habiliteringstjenesten, Statped eller hjelpemiddelsentralen. Ved å ha et tett og godt samarbeid både innad i barnehagen, med foreldre og andre aktuelle instanser får man delt generell kunnskap, erfaringer og refleksjoner. Dette vil bidra til at alle parter kan høyne sin egen fagkompetanse, noe som bidrar til at alle parter utøver barnets beste (Kinge, 2012, s. 19). Hvis det lages gode rutiner for et slikt godt samarbeid hvor alle er inkludert kan dette fungere godt, men det kan være en utfordring å få til i praksis i en travel barnehagehverdag. Organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet for barnet er noe som alle fagfolkene i samarbeid med barnets foreldre må ta stilling til, og organisere ut ifra hva de mener gir det beste trivsels- og utviklingsmulighetene for barnet. Ivaretar man det vil det totale tilbudet til barnet, vil det oppleves som helhetlig og samsvarende for både barnet og foreldrene (Helland, 2012, s. 600-601). Når et barn har kommunikasjonsvansker og går i barnehagen, og kanskje i tillegg benytter seg av andre faglige instanser er det betydelig at det blir avsatt tid til et godt samarbeid. For å få innsikt i og forståelse for hvordan de andre faglige instansene fungerer og hvilke arbeidsmetoder de

har. Dette er viktig for å avklare dilemmaer som kan oppstå i samarbeidet, at generelt samarbeid blir prioritert kan også gjøre barnehagepersonellet og eventuelle samarbeidspartnere bedre rustet for å yte barnets beste. Det bidrar også til at barnehagepersonellet får et bedre utgangspunkt når de skal møte foreldrene, som kan oppleve situasjonen som utfordrende og vanskelig fordi deres barn har behov for spesialpedagogisk hjelp og støtte. Foreldrene har behov for å ytre sine bekymringer og har et behov for å få støtte, avlastning og hjelp i en slik situasjon, da er det viktig at de partene som arbeider rundt og sammen med barnet legger vekt på et godt samarbeid (Kinge, 2012, s. 18).

Foreldresamarbeid

I Barnehageloven (2005, § 1 Formål, 1. ledd) står det beskrevet at: ”Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling”. Rammeplanen for barnehagen fremhever at det er nedfelt i FN’s barnekonvensjon og Barneloven at det er foreldrene som har ansvaret for barnets oppdragelse og danning. Barnehagen skal være et kompletterende miljø til barnets hjem (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18). Med andre ord blir samarbeid med barnets hjem sentralt i arbeidet i barnehagen. Det blir kanskje ekstra viktig om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp og har kommunikasjonsvansker. For som Hildebrand (2014, s.16) påpeker så må de ansatte i barnehagen samarbeide med foreldrene blant annet for å finne ut hvilken kommunikasjonsform barnet skal benytte seg av, og hvilke hjelpemidler som er aktuelle for barnet å benytte. Kinge (2012, s. 20) beskriver at for et bedre samarbeid med foreldrene og hverandre er det viktig å ha nær kontakt partene imellom for å få innsikt i foreldrenes erfaringer og opplevelser. Samtidig som vi må lytte til å ta utgangspunkt i deres refleksjoner, tanker og ønsker for at barnet skal få best mulig hjelp. Et gjensidig berikende samarbeid mellom foreldre og fagpersonell er noe Lorentzen (2013, s. 32) også fremhever som viktig. Han beskriver at det bør være et samarbeid hvor det bygges på hverandres bidrag, og det er betydningsfullt å betrakte hverandre som eksperter på ulike sider av barnets utviklingsbetingelser og måter å kommunisere og å være i et samspill med andre på. Barnet utvikler seg sammen med sine nærpå personer, og på samme måte utvikler foreldrene seg sammen med kompetente fagpersoner.

Tverretatlig samarbeid

For at det helhetlige tilbudet til barnet i barnehagen skal ivaretas kreves det at barnehagen samarbeider med andre fagfolk og instanser. Helhetlig tenkning og tverrfaglighet bør være

essensielt. Barn som har kommunikasjonsvansker, deres foreldre og barnehagen kan ha behov for å benytte seg av den faglige kompetansen til andre instanser, og da blir et tverretatlig samarbeid sentralt. Ved å ha et samarbeid med andre instanser må man følge de etiske prinsippene og bestemmelsene om taushets- og opplysningsplikt og annet regelverk må overholdes (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 59). Hildebrand (2014, s. 16) beskriver at når barnet skal begynne med Alternativ og Supplerende kommunikasjon og det skal velges kommunikasjonsform er det flere instanser som kan kobles inn i denne prosessen. Dette kan for eksempel være: PPT, BUP, ergoterapeut, fysioterapeut, hjelpemiddelsentralen eller Statped. Dette for å besvare og finne ut av hva som passer best for barnet. For eksempel om barnet bør ha manuelle, tekniske, visuelle og/eller auditive hjelpemidler og på hvilken måte kommunikasjonsopplæringen skal foregå. For å finne ut av dette trengs det ulike fagkompetanse som kan belyse de forskjellige problemstillingene som må tas stilling til i oppstarten av Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Mørland (2014, s.98) beskriver også dette med tverretatlig samarbeid, hun påpeker at åpen kommunikasjon med rom for oppklarende spørsmål om det som kan virke åpenbart er sentralt i et godt tverretatlig samarbeid. Noe annet som er vesentlig er at de ulike instansene har fokus på fellesoppgaven, og ikke lar noe komme i konflikt med målet som er å utøve barnets beste. Torsteinson (2014, s. 59) fremhever at et tverretatlig samarbeid kan være kompletterende og bidra til at fagpersonene får et mer helhetlig perspektiv på hvilke individuelle behov barnet har og hvilke arbeidsmetoder som er mest aktuelle for barnet. Anerkjennelse av de ulike fagpersonene sin kompetanse er viktig, og egen prestisje bør ikke stå i veien for å utvikle faglig kompetanse som er for barnets beste.

2.5 Oppsummering av teoretisk forankring

I den teoretiske forankringen har det blitt sett nærmere på kommunikasjon gjennom et utvidet syn. Noe som kan være nødvendig ved bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon sammen med barn som har kommunikasjonsvansker. Hva Alternativ og Supplerende kommunikasjon er, hvilken funksjon og hvilket utbytte barn med kommunikasjonsvansker kan ha av det, er beskrevet. Det er redegjort for hvordan Alternativ og Supplerende kommunikasjon kan benyttes i barnehagen, og hva som er sentralt i ulike typer samarbeid når et slikt arbeidsverktøy benyttes. Med utgangspunkt i den teoretiske forankringen kan bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon gi et positivt utbytte for barn som har kommunikasjonsvansker i barnehagen.

3.0 Metode

En forskning starter alltid med en undring, at forskeren har et spørsmål som han eller hun ønsker å få et sikrere svar på. For å finne svaret på spørsmålet må forskeren gjøre en praktisk undersøkelse, for å finne ut hvordan det faktisk er i virkeligheten og hvilke forklaringer som belyser spørsmålet best. Hovedmålet med en slik forskning er å framskaffe kunnskap. For å framskaffe denne kunnskapen, må forskeren samle inn data, da er metode et hjelpemiddel som kan hjelpe forskeren til å få et svar på sitt spørsmål (Jacobsen, 2005, s. 13-24). I dette kapittelet vil det bli beskrevet hvilke valg jeg gjorde i forhold til metode, den vitenskapsteoretiske tilnærmingen vil også bli beskrevet. Videre vil informantene bli presentert, og det blir beskrevet hvordan intervjuguiden ble utformet og hvordan analyseprosessen ble utført. I slutten av dette kapittelet vil jeg drøfte forskningsoppgavens pålitelighet og troverdighet, og forskningens etiske spørsmål.

3.1 Valg av metodisk tilnærming

Ved valg av metodisk tilnærming er det alltid problemstillingen som er avgjørende for hvilken metode forskeren velger å benytte seg av. I pedagogiske studier har det vært en tradisjon for å velge problemstillinger som besvares ved hjelp av kvalitative forskningsmetoder (Moen & Karlsdottir, 2011, s. 9). Denne metoden gir en nærhet til feltet, som gir forskeren mulighet til å skaffe informasjon som ville vært utfordrende å skaffe hvis det ble brukt en kvantitativ metode, som prøver å holde en viss distanse til informantene (Kleven, 2011, s. 19). I en kvalitativ metode er noen av kjennetegnene at forskeren går i dybden på et lite, relativt ensartet og geografisk begrenset felt (Moen & Karlsdottir, 2011, s. 9). I denne forskningsoppgaven er målet å finne ut av problemstillingen: ”Hvilke erfaringer har fire pedagoger med spesialpedagogisk bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon til barn i barnehagealder?”. For å få tak i informantenes erfaringer ble det naturlig å benytte seg av en kvalitativ metode i denne forskningsoppgaven. Tilnærmingen min ble kvalitative intervju av et utvalg informanter som hadde erfaring med å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Dette gjorde at jeg som forsker fikk en nærhet og dybde til feltet, og fikk mulighet til å løfte fram pedagogenes erfaringer og perspektiv omkring temaet.

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen symboliserer et viktig grunnlag for den kvalitative metoden. Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen har betydning for hva forskeren søker svar på, og etablerer utgangspunktet for forståelsen til forskeren (Thagaard, 2013, s. 37). Hvilken tilnærming forskeren velger gjøres med utgangspunkt i problemstillingen og det forskeren

ønsker svar på. Målet med min masteroppgave var å få et dypere innblikk i hvilke erfaringer og opplevelser informantene hadde til temaet for oppgaven. Dette beskriver Kvale & Brinkmann (2009, s. 33) som en fenomenologisk tilnærming. Forskerens interesse i en fenomenologisk tilnærming er å beskrive menneskers opplevelser og erfaringer omkring et fenomen som omhandler deler av deres hverdag. Med bakgrunn i dette ble det naturlig at min studie skulle bygge på en fenomenologisk tilnærming. Den fenomenologiske tilnærmingen har vært utbredt innenfor kvalitativ forskning. De beskriver videre at det handler om at det er en interesse for å forstå et sosialt fenomen ut ifra informantenes erfaringer og perspektiver. Med grunnlag i en forståelse om at den virkelige virkeligheten er den informantene opplever (s.45). Målet med en fenomenologisk tilnærming er å forstå den enkelte informants opplevelse av fenomenet, samtidig som forskeren prøver å få en forståelse av hvordan flere informanter erfarer det samme fenomenet (Postholm, 2010, s. 41). Kvale & Brinkmann (2009, s. 49) poengterer at det er beskrivelser av spesifikke situasjoner og handlinger som samles inn, med et slikt datamateriell er det lettere å få en forståelse for hvordan informantene erfarer fenomenet. Det gir forskeren anledning til å finne betydninger på et konkret plan, framfor generelle beskrivelser.

3.3 Forforståelse

Selv om forskeren gjennom en fenomenologisk tilnærming skal prøve å forstå informantenes opplevelse og erfaringer omkring et fenomen, vil all forståelse være bestemt av en forforståelse (Wormnæs, 1996, s.209). Jacobsen (2005, s. 69) beskriver at forforståelse er antagelser alle mennesker har om hvordan verden er. Denne forforståelsen er lært igjennom livet, og noe som ofte tas for gitt. Dette er noe som vil prege valgene en forsker tar i sin forskerprosess, noe velges bort og noe vil framheves, det som er viktig er at disse valgene bør gjøres klare. Forskeren må være bevisst på hvorfor disse valgene er gjort. Derfor har jeg igjennom hele forskningsprosessen prøvd å være bevisst min forforståelse og valgene jeg har tatt i løpet av prosessen. I dette forskningsprosjektet vil forforståelsen min være preget av min utdanningsbakgrunn, en bachelorgrad i førskolelærer og en mastergrad i spesialpedagogikk. I tillegg har jeg en del arbeidserfaring innenfor det spesialpedagogiske feltet fra en avlastningsbolig for barn og unge, og litt erfaring med bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehage fra praksisfeltet. Thagaard (2013, s. 206) beskriver at det å ha kjennskap til forskningsfeltet kan prege forskningen ved at jeg som forsker blir mindre observant, og ikke klarer å skille forskningen fra mine egne erfaringer. Samtidig påpeker hun også at det kan være positivt å ha kjennskap til forskningsfeltet, for dette gir et godt grunnlag

til å forstå det som skal forskes på. Jeg opplevde det å ha en viss kjennskap til feltet gjennom min arbeidserfaring og utdanning, ga meg et bedre grunnlag for å forstå det jeg forsket på. Jeg hadde ikke en følelse av at det gjorde meg mindre observant, og at jeg ikke klarte å skille forskningen fra mine tidligere erfaringer. For i denne forskningen var det nye tema og nye problemstillinger som skulle forskes på. Dette gjorde at jeg som forsker med mine erfaringer, opplevelser og teoretiske kunnskaper lettere kunne forstå datamaterialet som jeg samlet inn (Postholm, 2010, s. 26).

3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ifølge Ryen (2002, s. 15) er intervju er den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning. I vår kultur har vi erfaringer med intervju gjennom media, hvor det blir brukt til å framstille nyheter og i blant annet i underholdningsprogrammer. Et kvalitativt forskningsintervju krever mer eksakt kunnskap enn den vi har tilegnet oss gjennom vår kultur (Thagaard, 2013, s. 97). Dalen (2011, s. 13) påpeker at det kvalitative forskningsintervjuet egner seg for å få en dypere innsikt i informantenes egne erfaringer og opplevelser. Eller som Kvale & Brinkmann (2009, s. 23) beskriver så er målet med et kvalitativt forskningsintervju å samle inn skildringer ved informantenes hverdagsliv for å kunne tolke betydningen av deres erfaringer. I kvalitativ metode er intervju med enkeltpersoner den arbeidsmetoden som er oftest benyttet (Thagaard, 2013, s. 99). Dette er også mest hensiktsmessig for denne oppgaven da dette er en oppgave med relativt få informanter, og interessen ligger i å finne ut av hva erfaringene til den enkelte pedagog er. Dette er faktorer som Jacobsen (2005, s. 142) påpeker som sentral når forskeren skal benytte seg av intervju med enkeltpersoner.

3.5 Utarbeiding av intervjuguide

Ved bruk av et kvalitativt intervju som forskningsmetode, bør forskeren utarbeide en intervjuguide. Dette gjøres for å ha en oversikt over de ulike temaene som skal dekkes i intervjuet, på denne måten er også forskeren sikker på at alle temaene som han eller hun ønsker å belyse blir tatt opp i løpet av intervjuet (Jacobsen, 2005, s. 145). Et kvalitativt intervju kan i den ene ytterkanten være helt strukturert, mens på den andre ytterkanten er det veldig ustrukturert og er nesten som en uformell samtaleform (Kleven, 2011, s. 38). I min oppgave ble det mest hensiktsmessig å bruke den fremgangsmåten som er mest benyttet i kvalitativ metode, det semi-strukturerte intervjuet. Et slikt semi-strukturert intervju er en samtale mellom informant og forsker, og samtalen styres av de fastlagte temaene forskeren har i sin intervjuguide (Thagaard, 2013, s. 98). Intervjuguiden med de fastlagte temaene kan også inneholde forslag til spørsmål. Intervjuet blir som oftest transkribert, og lydopptakene og

transkripsjonene utgjør datamaterialet for den påfølgende analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

For å utarbeide min intervjuguide (se vedlegg 3) tok jeg utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. For som Dalen (2011, s. 26) påpeker så handler utarbeidelsen av en intervjuguide om å gjøre om studiens problemstillinger om til fastlagte temaer med underliggende spørsmål. Min intervjuguide bygget på følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

- Hvilke erfaringer har fire pedagoger med spesialpedagogisk bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon til barn i barnehagealder?
- Hvordan kan bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon virke inn på barnas kommunikasjon?
- Hvilke erfaringer har pedagogen med samarbeid i forhold til bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon?

Det jeg startet med var å bestemme meg for de fastlagte hovedtemaene, så jeg på denne måten kunne sikre meg å få datamateriale som omhandlet mine forskningsspørsmål. Hovedtemaene jeg valgte meg ble bakgrunnsopplysninger, erfaringer, bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon, og samarbeid. Deretter tok jeg utgangspunkt i teoretisk kunnskap om temaene, slik at jeg fikk laget spørsmål som var aktuelle i forhold til teorien og hadde relevans i forhold til de forskningsspørsmålene jeg ønsket å belyse. Da jeg laget spørsmålene til intervjuguiden benyttet jeg meg av traktprinsippet (Dalen, 2011, s. 26). Hvor jeg i den første delen av intervjuguiden hadde generelle spørsmål om informantenes utdanning og yrkeserfaring, for at informanten skal føle seg avslappet. Deretter, i del to, ble fokuset mer rettet mot de mest sentrale temaene for intervjuguiden, hvilke erfaringer pedagogene har om temaet og hvordan de opplever bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen. I den siste delen av intervjuet åpnes trakten igjen, og her ble spørsmålene igjen litt mer generell og rettet mot pedagogens erfaringer om samarbeid i forhold til Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen. Den samme intervjuguiden med de samme spørsmålene ble brukt til samtlige informanter. Jeg valgte å ikke sende ut min intervjuguide til informantene på forhånd. De fikk bare informasjon om problemstillingen til denne oppgaven. Ulempen med dette kan være at informantene føler at de ikke er godt nok forberedt på forhånd av intervjuet. Samtidig er det også en del fordeler med å ikke sende ut intervjuguiden på forhånd. Dette sikrer at informantene kommer med de spontane svarene til mine spørsmål, og ikke svarer det de tror jeg ønsker å høre. Det kan også sikre en mer naturlig flyt i samtalen,

da informantene ikke vet hvordan intervjuguiden er utformet og er ikke opptatt av at denne skal følges fra start til slutt. På tross av at jeg ikke sendte ut min intervjuguide på forhånd, opplevde jeg ikke i etterkant at noen av mine informanter var dårlig forberedt til intervjuet. Inntrykket mitt er at de ikke hadde noe problem med å svare på noen av spørsmålene og de hadde en god forståelse av hva det ble spurt om.

3.6 Utvalg

For å sikre et mest mulig representativt utvalg og kvalitetssikre forskningen, er det i denne oppgaven brukt et strategisk utvalg. Dette vil si at informantene er valgt ut ifra deres kvalifikasjoner og egenskaper i forhold til tema på oppgaven (Thagaard, 2013, s. 60). Kriteriene for det strategiske utvalget i denne oppgaven er at informantene har en pedagogisk utdanning og har praktisk erfaring med å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Et pluss var om de hadde kunnskap om Alternativ og Supplerende kommunikasjon i form av kurs eller utdanning, men dette var ikke en nødvendighet. For å belyse problemstillingen best mulig, var også et av kriteriene at informantene skulle ha tilhørighet i ulike barnehager/institusjoner. For å finne informanter til min studie brukte jeg en form for det Thagaard (2013, s. 62) beskriver som ”snøball-metoden”. Ved at jeg først tok kontakt med en fagperson som jeg hadde kjennskap til som jobber med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Jeg spurte om hun ville være informant og om hun kunne anbefale meg noen andre eventuelle informanter med samme kvalifikasjoner. Jeg fikk også anbefalt en aktuell informant av min veileder. En sårbarhet ved å bruke en slik ”snøball-metode” er at man kan få et utvalg av informanter som er innenfor samme fagmiljø. Som kan gjøre at forskeren ikke får innhentet ulike perspektiver på temaet. Det å bruke en slik ”snøball-metode” opplevde jeg som en styrke for min forskning. For det gjorde at jeg fikk informanter som hadde den kunnskapen og de kvalifikasjonene som var nødvendig for å kunne belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Det er ulike meninger om hvor mange informanter en kvalitativ studie bør ha, Jacobsen (2005, s. 171) påpeker at forskeren ikke kan undersøke særlig mange personer, og at en øvre grense på 20 er tilstrekkelig. Dette begrunner han med at både datainnsamling og analyse av data tar lang tid, og for at forskeren skal klare å gjøre dette på en fornuftig måte må det ikke være for mange informanter. Mens Postholm (2010, s. 43) påpeker at i en mindre forskningsstudie slik som denne er det egnet å velge det lavest anbefalte antall informanter. Da refererer Postholm (2010) til Dukes (1984) og Polkinghorne (1989) som har en nedre

grense på tre – fem informanter. I min oppgaven ble det brukt fire informanter som hadde tilhørighet på ulike arbeidsplasser, tre informanter i ulike barnehager og en informant på hjelpemiddelsentralen. Dette ble gjort for å få en bredde i min innsamlede data og få muligheten til å belyse problemstillingen best mulig med ulike erfaringer og perspektiver.

Presentasjon av informantene

I den følgende tabellen vil informantene bli presentert, i tabellen vil Alternativ og Supplerende kommunikasjon bli forkortet med ASK:

Informanter	Utdanning	Stilling	Erfaring
Informant 1	- Førskolelærerutdanning, og første og andreavdeling spesialpedagogikk. - Studie i barn og unges psykiske helse. - Foreldre og kollegaveiledning, Marte Meo og ICDP. - Kurs i ASK i kommunal regi, oppbygging av program og bilder.	- Spesialpedagog i kommunal barnehage	- Barnehagesektoren i ca. 15 år. - Et par år i skole. - Litt erfaring fra avlastningsbolig
Informant 2	- Utdannet som førskolelærer - Grunnleggende kurs i boardmaker.	- Pedagogisk leder i kommunal barnehage	- 8 år i barnehagesektoren
Informant 3	- Barnevernspedagogutdanning, hovedfag i spesialpedagogikk.	- ASK-rådgiver hos hjelpemiddelsentralen	- 5 år i barnehagesektoren - 13 år i skolesektoren med barn med autisme - 1 år i bolig med psykisk utviklingshemmede
Informant 4	Førskolelærerutdanning, mastergrad i spesialpedagogikk Kurs i boardmaker, lagning av PCS-symboler Tegnspråkkurs	Spesialpedagog i kommunal barnehage.	- 20 år i barnehagesektoren - 1 år på hjem for døve, som hadde tilleggspoblemer som autisme eller Downs syndrom.

3.7 Gjennomføring av intervju

Alle mine fire intervju ble utført i løpet av februar 2015. Førstegangskontakten med informantene ble gjort via telefon og mail, mens den resterende kontakten ble foretatt via mail. Samtlige intervju var individuelle intervju, og ble gjennomført på informantens sin arbeidsplass. Alle intervjuene ble også foretatt inne på et avskilt rom, hvor informant og jeg

var skjermet fra barn og andre ansatte på arbeidsplassen. Dette opplevde jeg som en fordel da dette bidro til at jeg hele tiden hadde informantens oppmerksomhet, og vi ble heller ikke avbrutt av det som foregikk rundt oss. Jacobsen (2005, s. 147) påpeker at ingen settinger er helt nøytrale, og at alle settinger vil påvirke intervjuet i en eller annen form. Han beskriver videre at mange forskere foretar intervjuet i en slik skjermet kontekst, for å unngå forstyrrelser og avbrytelser.

Tekniske hjelpemidler

Dalen (2011, s. 28) anbefaler å bruke opptaksutstyr ved gjennomføring av et intervju, for da får man tatt vare på informantens egne uttalelser. Jeg brukte båndopptaker i alle mine intervju for å få tatt vare på informantenes uttalelser og for å få med meg all informasjon som ble formidlet under intervjuene. Jacobsen (2005, s. 148) beskriver også at bruk av båndopptaker fører også til at jeg som forsker hele tiden kan ha fokus på informanten og dens uttalelser. Det skaper en bedre flyt i samtalen ved at jeg kan lytte og opprettholde øyekontakt med informanten, i stedet for å konsentrere meg om å notere alt som blir sagt. I tillegg kan jeg i den endelige forskningsrapporten få med direkte, ordrette sitater som kan gi en ekstra tyngde i den ferdige oppgaven. Jacobsen beskriver videre at bruk av båndopptaker er noe som også kan påvirke datainnsamlingen negativt. På grunn av at informantene kan reagere på at de blir tatt opp på bånd. Dette kan føre til at de ikke vil si noe, for de kan være skeptiske til teknologien (s.148). Ingen av mine informanter hadde problemer med å bli tatt opp på bånd, jeg føler heller ikke at bruk av båndopptaker var noe som påvirket datainnsamlingen negativt. Tjora (2012, s.138) påpeker et annet negativt perspektiv ved bruk av båndopptaker, han beskriver at teknologien er ikke alltid til å stole på. Lydopptaket kan være dårlig fordi det er mye bakgrunnsstøy eller lav lyd. Teknologien kan også svikte, og opptaket kan bli borte. For å unngå dette valgte jeg som beskrevet å sitte inne på et skjermet rom, så det ikke skulle være noen forstyrrende elementer. Jeg valgte også å bruke to båndopptakere, i tilfelle den ene skulle svikte. Båndopptakerne ble også testet på forhånd av intervjuet, så jeg skulle være sikker på at alt fungerte. I tillegg til dette skrev jeg notater og refleksjoner underveis i intervjuet. Dette for at jeg ikke skulle glemme alle hendelsene jeg registrerte underveis i intervjuet. At forskeren noterer ned hendelser og refleksjoner underveis, beskrives av Dalen (2011, s. 42) som feltnotater eller memos.

Forskerrollen

I følge Postholm (2010, s. 25) er forskeren med sin bakgrunn det viktigste forskningsinstrumentet. Forskerens rolle er også noe som vil prege gjennomføringen av intervjuet. Postholm poengterer også at forskeren bør forholde seg rolig, slik at informanten opplever at det er et trygt miljø. Et trygt miljø kan skapes på flere måter, og som forsker er det viktig å være bevisst sitt kroppsspråk og sin væremåte (s.82). I følge Dalen (2011, s. 32) er det viktigste at forskeren har evnen til å lytte, og mestrer å vise en ekte interesse ovenfor det informanten forteller. Dette gjøres ved at forskeren anerkjenner sin informant. Både ved å stille spørsmålene og lytte slik at informanten føler at det er trygt å dele sine erfaringer, samt at det som fortelles er interessant for forskeren. Dette var noe jeg forsøkte å være bevisst i alle de fire intervjuene, og bekreftet det informantene sa ved hjelp av blick, kroppsspråk og verbal kommunikasjon. Underveis i intervjuet stilte jeg også informantene oppfølgingsspørsmål der hvor dette var naturlig, eller jeg kom på noe mer jeg lurte på. I tillegg bekreftet jeg underveis det informantene hadde sagt, da vi kom inn på samme tema flere ganger, gjentok jeg det de hadde sagt og spurte om de hadde noe mer å tilføye. Ved å gjøre dette fikk jeg bekreftet ovenfor informantene at jeg lyttet på det de formidlet og at jeg var oppriktig interessert i å høre på deres erfaringer og opplevelser.

3.8 Bearbeidelse av datamaterialet

I kvalitative studier starter bearbeidelsen av datamaterialet og analyseprosessen tidlig, forskeren benytter seg av ulike fortolkningsprosesser underveis, og dette starter allerede i intervjusituasjonen. Her observerer og reflekterer forskeren over de verbale og ikke-verbale uttrykkene som informanten har. Som nevnt er en nedtegnelse av disse observasjonene og refleksjonene viktig for å huske alt som blir sagt. Reaksjoner som forskeren gjør seg under intervjuet kan også ha stor analytisk verdi, derfor er det viktig at slike reaksjoner tas vare på og nedtegnes (Dalen, 2011, s. 56-57).

Transkribering

Er datamaterialet innhentet med båndopptaker vil en videre bearbeidelse av materialet være å transkribere lydopptakene, for at lyd skal overføres til tekst (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 33). Dette gjøres for å strukturere datamaterialet slik at det blir enklere å få en oversikt, og for at datamaterialet skal bli bedre egnet for analyse.

Transkripsjon av datamaterialet er også en start på analyseprosessen, for i dette arbeidet får forskeren en bedre oversikt over hvilke funn som er gjort og hvilke svar dette kan gi (Kvale &

Brinkmann, 2009, s. 188). Dette krever at forskeren gjennomfører transkriberingen på egen hånd, noe som påpekes av både Dalen (2011, s. 55) og Kvale & Brinkmann (2009, s. 189) som gunstig. Da forskeren gjør transkriberingen selv er det lettere for forskeren å bli kjent med sitt eget datamateriale, men også å lære noe om sin egen intervjustil. Med bakgrunn i dette valgte jeg å transkribere alle mine intervju på egenhånd, da dette var noe jeg hadde både tid og anledning til. Det ble gjort fortløpende, så opplevelsen av intervjuet og mine inntrykk ikke skulle bli glemt. Ved å transkribere intervjuene selv kunne jeg også starte på analyseprosessen under transkriberingen, og gjøre meg noen analytiske tanker om hvilke svar jeg samlet inn under intervjuene.

Analyse

Det neste steget i bearbeidelsesprosessen er analyse av det innsamlede datamaterialet. I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å ta utgangspunkt i den analytiske tilnærmingen Grounded Theory. Dette er en metode utviklet av Glaser & Strauss (1967). Postholm (2010, s. 87) påpeker at analysestrategiene innenfor Grounded Theory kan være et gunstige å benytte seg av for forskeren som skal forstå og analysere fenomener studert med en fenomenologisk tilnærming. Tilnærmingen tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet, empirien skal være styrende for arbeidet, og det skal ikke være noen teoretisk innblanding. Dette er essensen i Grounded Theory (Dalen, 2011, s. 41). Nilssen (2012, s. 103) påpeker at det er ingen fastsatt mal til hvordan analyseprosessen skal utføres, og at analyseredskapene er individuelle og skal brukes som et hjelpemiddel for å åpne datamaterialet. Det gjelder også min studie, hvor jeg har tatt utgangspunkt i Grounded Theory og brukt analyseredskapene som et hjelpemiddel. Empirien i studiet har vært styrende slik som i Grounded Theory, men det har vært en vekselvirkning mellom empiri, for forståelse og teori. Analyseprosessen i forskningen min har i stor grad vært preget av koding, som er et helt sentralt trekk innenfor Grounded Theory, og det er utviklet flere nivåer i kodingen. De ulike nivåene er beskrevet som åpen-, aksial- og selektiv koding (Dalen 2011, s. 63-67; Postholm 2010, s. 88). Hensikten med å ha ulike kodingsnivåer er å komme fram til en overordnet forståelse av datamaterialet, og framstille fenomenet som studeres på en helhetlig måte som representerer forskningsfeltet (Dalen, 2011, s. 62).

Åpen koding

Den åpne kodingen handler om at forskeren går grundigere gjennom feltnotatene og det transkriberte datamaterialet, og navngir eller koder fenomenene og ytringene som er samlet

inn i intervju. Dette gjør at forskeren kan samle datamaterialet på nye måter (Dalen, 2011, s. 62). Ved å bruke åpen koding starter forskeren prosessen med å redusere datamaterialet slik at det blir mer oversiktlig og håndterlig. Spesifiseringen av datamaterialet fortsetter videre i de to neste nivåene i kodingsprosessen, for etter den åpne kodingen kan forskeren sitte igjen med mange koder og det kan være ganske uhåndterbart (Nilssen, 2012, s. 79). I mitt forskningsprosjekt gjorde jeg den åpne kodingen ved å først grundig lese gjennom det transkriberte datamaterialet og notatene jeg tok under intervjuet. I denne prosessen forsøkte jeg å legge til side min forforståelse for å få med meg alt som ble ytret, og ikke utelate viktig informasjon. Dette for å prøve å finne essensen i de svarene informantene ga meg, uten at det skulle bære preg av mine tidligere erfaringer. I denne prosessen begynner jeg som forsker allerede å skape meg en oppfatning av hvilke kategorier datamaterialet inneholder, og hvordan kategoriene forholder seg til hverandre. For å skille de kategoriene jeg fant i den åpne kodingsprosessen brukte jeg ulike farger og markerte hver sin kategori med hver sin farge på det transkriberte materialet. I tillegg noterte jeg utfyllende stikkord i margen underveis. På denne måten ble det lettere for meg å skille kategoriene klart og tydelig hver for seg. Ved å gjøre dette kom jeg i den åpne kodingen frem til hovedkategoriene:

- Pedagogens erfaring med Alternativ og Supplerende kommunikasjon
- Bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon
- Utbytte av Alternativ og Supplerende kommunikasjon
- Barnehagepersonalets rolle
- Samarbeid

Disse kategoriene vil bli presentert samlet i en tabell i kapittel 4, sammen med kategoriene fra den aksiale- og selektive kodingen.

Aksial koding

Det neste steget i analyseprosessen er den aksiale kodingen, her skal kodene fra den åpne kodingen grupperes i temaer eller kategorier slik at datamaterialet blir mer håndterlig. I denne prosessen blir hovedkategoriene relatert til sine underkategorier, dette gjør at forklaringene av fenomenet blir mer pålitelig og fullkommen. Dette krever at forskeren allerede har noen kategorier, dette er som beskrevet noe forskeren skaper seg en oppfatning av allerede under den åpne kodingen (Nilssen, 2012, s. 79). Målet i den aksiale kodingen er i følge Postholm (2010, s. 89) at forskeren skal spesifisere kategoriene som er funnet i den åpne kodingsprosessen. Altså se en sammenheng mellom hovedkategoriene som allerede er funnet

og underkategoriene, slik at datamaterialet blir mer håndterbart. Nilssen (2012, s. 85) påpeker at målet er å sitte igjen med noen få kategorier som kan belyse studiens forskningsspørsmål. Etter den aksiale kodingen satt jeg igjen med flere underkategorier, blant annet: *Opplevelse av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon, Ulike arbeidsmetoder og kommunikasjonshjelpemiddel, Strukturerte arbeidsøker, Medvirkning og deltakelse i egen hverdag, Gode rollemodeller, Foreldresamarbeid og Tverretatlig samarbeid*. Alle underkategoriene som jeg fant i denne kodingsprosessen vil bli presentert samlet i en tabell i kapittel 4, sammen med kategoriene fra den åpne- og selektive kodingen.

Selektiv koding

Det siste nivået i kodingsprosessen er den selektive kodingen. Dette handler om at forskeren skal finne en kjernekategori som representerer forskningen sitt hovedtema. Kjernekategorien forbinder både underkategoriene fra den åpne kodingen og hovedkategoriene fra den aksiale kodingen, slik at den kan danne en helhet i forskningen (Postholm, 2010, s. 90). Altså en fellesnevner som er gjennomgående i alle kategoriene. Gjennom den selektive kodingen fant jeg en kjernekategori som representerte både underkategoriene og hovedkategoriene. Kjernekategorien i min forskningsstudie ble: *Opplevelse og utbytte av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen*. Denne kjernekategorien bandt sammen alle kategoriene og skapte en rød tråd i forskningen min.

3.9 Kvalitet i kvalitativ forskning

I alle forskningsprosesser er det behov for å kvalitetssikre forskningen. Dette er viktig for da kan forskeren med større sikkerhet sikre at forskningen er troverdig. Dalen (2011, s. 93) beskriver at i en kvantitativ studie forutsetter en kvalitetssikring at innsamling og analyse av data kan etterprøves nøyaktig av andre forskere. Et slikt krav er vanskelig å stille i en kvalitativ studie, fordi man har denne nærheten til feltet og datainnsamlingen foregår i et samspill mellom forsker og informant. Dalen påpeker videre at på tross av dette så må kvalitetssikring også behandles i kvalitativ forskning. Forskeren må bare nærme seg spørsmålet om kvalitet på en annen måte (s.93). Derfor har jeg i denne oppgaven valgt å belyse studiens kvalitet ved å se på forskningens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.

Pålitelighet

Forskningens pålitelighet handler om hvor troverdig studien er. Dette kvalitetssikres ofte ved å sjekke om andre forskere kan reprodusere de samme resultatene ved et annet tidspunkt

(Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). En nøyaktig etterprøving av datainnsamling og analyse vil som beskrevet være vanskelig i en kvalitativ studie. På grunn av dette må forskeren kvalitetssikre studiens pålitelighet på andre måter når det benyttes en kvalitativ metode. Dette kan blant annet gjøres ved at forskeren beskriver hvert ledd i forskningsprosessen veldig nøyaktig. Ved å gjøre dette kan en annen forsker i prinsippet gjennomføre den aktuelle forskningen på nytt med de samme forskningsbrillene (Dalen, 2011, s. 93). Dette bekreftes av Postholm (2010, s. 131) som påpeker at påliteligheten kan kvalitetssikres ved at forskningsprosessen dokumenteres av forskeren, slik at den kan diskuteres og godkjennes. I denne oppgaven har jeg forsøkt å redegjøre for valgene jeg har tatt igjennom hele forskningsprosessen på en detaljert måte. Samtidig som jeg har beskrevet min forforståelse og interesse for temaet i oppgaven, for å gi et innblikk i hvilken innsikt og bakgrunnskunnskap jeg hadde om temaet og hvorfor jeg valgte å forske på akkurat Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Dette bidrar til en synliggjøring av hva som kan ha preget mine analyser og tolkninger underveis i forskningsprosessen. Påliteligheten kan også kvalitetssikres ved hjelp av vedlegg som intervjuguide og samtykkeerklæring (se vedlegg 2 & 3). Vedleggene er med på å dokumentere hvilken informasjon informantene har fått, og hvilke tema og spørsmål som ble tatt opp i intervjuet. Thagaard (2013, s. 203) påpeker at forskerens relasjon til informanten er også noe som påvirker studiens pålitelighet. Derfor er også relasjonen min til informantene beskrevet for det kan ha betydning for hvilke data jeg som forsker får samlet inn.

Gyldighet

Gyldighet dreier seg om metoden er hensiktsmessig til å undersøke det den skal undersøke . Om metoden undersøker det den er ment å undersøke, om forskerens data faktisk gir svar på det fenomenet som var ønskelig å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 251). En vanlig måte å sjekke om metoden har undersøkt det den skal undersøke, er ved å sjekke gyldigheten i funnene som er gjort. Dette gjøres ved å undersøke om informantene kjenner seg igjen i de resultatene som blir presentert (Jacobsen, 2005, s. 215). Dette beskrives av Postholm (2010, s. 132) som member checking. Dette innebærer at informantene får lese forskerens transkriberte materiale og tolkninger av deres erfaringer og opplevelser. Med bakgrunn i dette valgte jeg å sende ut mine transkripsjoner av intervjuet og noen tolkninger av resultatene til samtlige informanter. Da kunne de gi meg tilbakemelding på om de kjente seg igjen i resultatene. Alle informanter svarte at de kjente seg igjen i resultatene som ble presentert for dem. Ved å gjøre dette fikk jeg anledning til å sjekke om det var noe informantene eventuelt ikke var enige i og om det var gyldighet i datamaterialet som jeg samlet inn. Ettersom informantene kjente seg

igjen i materialet som ble presentert for dem skaper dette en større gyldighet i min forskningsoppgave.

Overførbarhet

Hensikten med en kvalitativ metode er ikke å generalisere, generalisering vil også være utfordrende etter som forskeren ved bruk av en kvalitativ metode tar for seg et lite og relativt ensartet forskningsfelt. Hensikten med bruk av en kvalitativ metode er å forstå og utdype et fenomen. På tross av dette vil en forsker som bruker kvalitativ metode en gang i løpet av prosessen oppdage at informantene av og til ytrer de samme erfaringene og opplevelsene. Gjør dette at forskeren kan overføre kunnskapen til andre som er i samme situasjon? (Jacobsen, 2005, s. 223). Postholm (2010 s. 131) understreker at den kunnskapen som produseres i en kvalitativ forskning er knyttet til et bestemt sted og tidspunkt. Selv om kunnskapen er knyttet til et bestemt sted og en bestemt tid kan kunnskapen være til nytte for og overføres til andre som er i samme situasjon. For at en slik overføring av kunnskap skal være mulig må forskeren ha så detaljerte beskrivelser som mulig i sin forskning. Dette bidrar til at leseren av forskningen kan dra paralleller mellom sin egen situasjon og situasjonen som er beskrevet i forskningen. Dette kan føre til at funnene som er gjort kan oppleves som nyttig og overførbare for leseren. Denne nytteverdien av funnene kaller Stake & Trumbull (1982, s. 1-12) for naturalistisk generalisering. Har funnene en slik nytteverdi for leseren kan de bidra til nye måter å se og tolke fenomenet på. I denne forskningsrapporten har jeg hele tiden forsøkt å gi så grundige og detaljerte beskrivelser som mulig, for at noe av kunnskapen som er framskaffet kan overføres til lesere som er i samme situasjon. Målet med min forskning er å sette fokus på bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen. Ønsket er at denne oppgaven kan ha en overførbarhet og nytteverdi for andre spesialpedagoger og øvrige ansatte som jobber i barnehage. Ved at de kan kjenne seg igjen i situasjoner som er beskrevet i denne oppgaven, og bruke kunnskapen om fenomenet i sitt eget arbeid med barn som har behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon.

3.10 Etiske overveielser

I en kvalitativ metode, som i alle andre metoder er det flere forskningsetiske avveielser som må tas stilling til. Ved å benytte seg av en kvalitativ metode og intervju som arbeidsmetode er man ute etter å forske på, å få en dypere innsikt i informantenes erfaringer og opplevelser. Det å forske på menneskers erfaringer og opplevelser medfører en kompleksitet, og de etiske overveielsene er noe forskeren må ta i betraktning under hele forskningsprosessen (Kvale &

Brinkmann, 2009, s. 80). Ved bruk av en kvalitativ metode hvor forskeren går i dybden på feltet, vil det opprettes en direkte kontakt med informantene og det blir en nærhet til feltet (Thagaard, 2013, s. 13). Ved å ha denne nærheten til feltet, er det ekstra viktig at jeg som forsker tenker på de etiske overveielserne under hele forskningsprosessen. Det gjør at informantenes konfidensialitet er sikret, og ingen av informasjonen de utgir kan spores tilbake til dem. Når forskeren benytter seg av kvalitativ metode behandles ofte personopplysningene ved hjelp av datamaskinbasert utstyr, ved at man for eksempel som i denne forskningen tar opp intervjuet ved bruk av båndopptaker. Da er prosjektet meldepliktig til personvernombudet for forskning, NSD, slik at ”lovpålagte plikter knyttet til internkontroll og kvalitetssikring av egen forskning” blir ivaretatt (Personvernombudet, 2012). På grunn av dette sendte jeg i starten av prosjektet inn et meldeskjema til NSD. Svaret mottok jeg i slutten av januar, hvor jeg fikk beskjed om at mitt prosjekt var meldepliktig i forhold til personopplysningsloven, og at behandlingen tilfredsstiller kravene i forhold til denne (se vedlegg 1).

Frivillig deltagelse og informert samtykkeerklæring

I en forskning skal det alltid være frivillig deltagelse fra informantene, som kan avslutte sin deltagelse når som helst i prosjektet. Det handler om at deltagelsen skal være uten ytre press og uten begrensninger av personlig handlefrihet (Dalen, 2011, s. 100) Dette sikres ved å sende ut en samtykkeerklæring til informantene og for at et slikt samtykke skal være gyldig må det være frivillig, uttrykkelig og informert. Dette innebærer at det må være forståelig for informantene hva samtykket gjelder og hvilke konsekvenser deltagelse på det aktuelle forskningsprosjektet gir. I en slik samtykkeerklæring er det også vanlig med et informasjonsskriv hvor informantene blir informert om hva prosjektet handler om, og hvordan opplysningene som blir samlet inn skal bli brukt og behandlet etterpå (Personvernombudet, 2012). Samtykkeerklæringen (se vedlegg 2) , hvor det er beskrevet hva denne studien handler om og hva deltagelse innebærer, ble sendt ut på mail i god tid før selve intervjuet. Da fikk informantene anledning til å lese gjennom den på forhånd, og stille spørsmål til meg eller veileder om noe skulle være uklart. I tillegg til at de fikk den på mail, tok jeg også med en utskrift på selve intervjuet, slik at informantene kunne skrive under på samtykkeerklæringen. Alle fire informanter signerte erklæringen, samtlige samtykket også til at det ble brukt båndopptaker under intervjuet.

Konfidensialitet

Ved bruk av en kvalitativ metode behandles ofte personopplysninger ved hjelp av datamaskinbasert utstyr, ved at man for eksempel tar opp intervjuet eller filmer observasjonen. Da må prosjektet meldes til NSD, personvernombudet for forskning. Slik at ”lovpålagte plikter knyttet til internkontroll og kvalitetssikring av egen forskning” blir ivare tatt (Personvernombudet, 2012). Når man behandler personopplysninger ved hjelp av datamaskinbasert utstyr er det ekstra viktig å sikre konfidensialitet. For å sikre at personopplysningene er vanskelig eller umulig å få innsyn i for uvedkommende. Dette gjøres ved å anonymisere informantene som er med i forskningsprosjektet. Dette gjør at personopplysningene er ikke-identifiserbare. Da må forskeren fjerne de direkte identifiserende opplysningene som navn og fødselsnummer. Dette er ofte ikke tilstrekkelig og de indirekte identifiserbare opplysningene som yrke, bosted, barnehage, avdeling, etnisitet, m.m., må også fjernes (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). I mitt forskningsprosjekt ble informantene anonymisert ved å ikke si noen identifiserende og indirekte identifiserbare opplysninger på lydopptaket av intervjuet, med unntak av stilling og utdanning. Det ble heller ikke skrevet noen identifiserende og indirekte identifiserbare opplysninger på transkripsjon av intervjuet. I tillegg ble informantene anonymisert ved at de ble kalt informant 1,2,3 og 4 i denne oppgaven.

4.0 Funn

I dette kapitlet presenteres funnene fra denne forskningsprosessen. Først gjøres det kort rede for hvilken arbeidserfaring informantene har med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Deretter belyser jeg hvordan informantene bruker Alternativ og Supplerende kommunikasjon som et arbeidsverktøy, og hvilket utbytte de opplever at det har for barn med kommunikasjonsutfordringer. Videre vil det bli beskrevet hvilken rolle barnehagepersonalet har når det brukes Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen. Til slutt blir det presentert hvordan informantene opplever at samarbeidet i forhold til Alternativ og Supplerende kommunikasjon fungerer.

Funnene vil bli presentert under hovedkategoriene og underkategoriene som jeg kom fram til i analyseprosessen. Under hver kategori vil informantens utsagn bli presentert ved oppsummering og noen direkte sitat. Alle disse kategoriene, samt kjernekategori for denne forskningsoppgaven blir presentert i følgende tabell under, i tabellen blir Alternativ og Supplerende kommunikasjon forkortet med ASK:

Kjernekategori: Opplevelse og utbytte av å bruke ASK	
Hovedkategorier	Underkategorier
Pedagogens erfaring med ASK	<ul style="list-style-type: none">- Arbeidserfaringer- Opplevelse av å bruke ASK
Bruk av ASK	<ul style="list-style-type: none">- Utfordringer med å bruke ASK- Ulike arbeidsmetoder og kommunikasjons hjelpemiddel- Strukturerte arbeidsøker
Utbytte av ASK	<ul style="list-style-type: none">- Medvirkning og deltakelse i egen hverdag- Språkmiljø i barnehagen
Barnehagepersonalets rolle	<ul style="list-style-type: none">- Gode rollemodeller- Gode kommunikasjonspartnere
Samarbeid	<ul style="list-style-type: none">- Innad i barnehagen- Foreldresamarbeid- Tverretattlig samarbeid

4.1 Pedagogens erfaring med Alternativ og Supplerende kommunikasjon

Arbeidserfaringer

I samtlige intervju startet jeg og informantene å prate om hvilke erfaringer de hadde med å jobbe med Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen. Det var ganske ulikt hvor lang arbeidserfaring de fire informantene hadde med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Informant 2 og 4 hadde jobbet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon et års tid i barnehagesammenheng, og begge påpekte at de var i startgropa

enda og stadig lærte nye ting. Informant 4 påpeker i tillegg at hun har benyttet de samme hjelpemidlene som hun bruker i arbeidet, i tidligere pedagogisk arbeid, uten at hun visste at det het Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Mens informant 1 og 3 hadde lenger arbeidserfaring med Alternativ og Supplerende kommunikasjon, og hadde benyttet seg av dette arbeidsverktøyet i flere år. Dette viser at deres arbeidserfaring er ulik.

Opplevelse av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon

Selv om det var ganske ulikt hvor lenge de hadde jobbet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon påpekte alle informantene at de stort sett bare hadde positive erfaringer og opplevelser med å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon i det pedagogiske arbeidet med barn. Informant 2 sier blant annet dette:

Jeg ser jo egentlig bare positivt med å bruke det. Jeg ser at barnet er mindre frustrert enn det var i starten og det ser ut som det er lettere for barnet å uttrykke seg. Kommunikasjonen har blitt lettere.

Det positive er også noe som informant 1 legger vekt på i sin opplevelse av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon, og hun forteller blant annet dette:

Hvis jeg bare tenker på meg og barnet, så merker jeg jo at det er et godt redskap i forhold til barna, det blir en forståelse og de kan si ifra om ting.(...) Jeg jobbet med et barn som hadde ervervet hjerneskade, men var kognitivt sterk. For han ble bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon en livsnødvendighet, for det var hans måte å kommunisere på.

Informantene beskriver altså positive opplevelser med å benytte Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen, og formidler at dette er et godt arbeidsverktøy. Et arbeidsverktøy som skaper bedre forståelse i kommunikasjonen, det blir mindre frustrasjon og kommunikasjonen oppleves som lettere.

For å understreke det positive med å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon forteller informantene om hva de synes er viktig i arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen. Samtlige informanter fremhever at det er viktig fordi det gir barna et språk. For at det skal gi barna et språk er det viktig at det blir prioritert i barnehagen, og at alle nærpå personer får opplæring i Alternativ og Supplerende kommunikasjon, slik at alle bruker det. Viktig at resten av personalet blir inkludert i arbeidet. Samt at barnet får opplæring i sitt eget språk og sine kommunikasjonsmuligheter. Informant 1 formidler følgende:

For meg er det jo at det gir barnet et språk da. Gjør at barna kan få kommunisere, og at barna kan bli forstått. Det er respekt for barnet. Det er et krav eller behov som de barna skal ha, det

er på en måte logisk at vi skal benytte Alternativ og Supplerende kommunikasjon. (...) Det med opplæring av hele personalet, og at det er tilgjengelig og synlig liksom. Det er noe som man må få til.

Informant 4 beskriver viktigheten av at alle i hele barnehagen bruker det:

Viktig at det ikke bare blir spesialpedagogen som kan kommunisere med barnet, at det blir integrert i hele, ikke bare på avdelingen, men i hele personalgruppen. Viktig å bruke det i alle settinger, uansett om barnet er der eller ikke. (...) Det er jo det samme med talen, man stopper jo ikke å prate, selv om barnet ikke gjør det, man fortsetter og fortsetter. Så må man finne gode måter å organisere dette på. (...) Når du kommer til kort med talen, så må du jo velge alternative måter å kommunisere på.

I tillegg fremhever samtlige informanter viktigheten av å hele tiden ha det tilgjengelig. Det å være flink til å ha med kommunikasjonsmateriellet over alt i alle situasjoner. Ha en automatikk i at det automatisk er med i samlingsstunden, på badet, og over alt til alle barna, slik at det brukes hele tiden. Dette gjør de blant annet ved å hele tiden ha noe rundt halsen, for eksempel en snor med PCS-bilder, av rutinesituasjoner, måltid, leker, og lignende. Da har de kommunikasjonsmateriellet tilgjengelig hele tiden, og dette kan også inspirere de andre i personalgruppa til å bruke det. Barna som har behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon bør også ha sin kommunikasjon tilgjengelig hele tiden. Informantene beskriver altså at Alternativ og Supplerende kommunikasjon er viktig, fordi det gir barnet med kommunikasjonsutfordringer et språk. For at det skal gi barnet et språk, er det viktig at hele personalet blir inkludert i arbeidet slik at alle bruker det i alle situasjoner.

4.2 Bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon

Utfordringer med å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon

Når jeg og informantene i løpet av intervjuet snakker om hvordan de arbeider med Alternativ og Supplerende kommunikasjon er det en enighet fra alle informanter om at det er noen utfordringer med å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon. En av disse er at det tar tid både for barn og voksne. Som for eksempel informant 1 fremhever i forhold til barnet:

Det tar tid å lære seg. For skal barnet lære seg å snakke vanlig språk uten Alternativ og Supplerende kommunikasjon så tar jo det gjerne et par år. Skal barnet lære seg å kommunisere ved hjelp av bilder og tegn, og er sen, så kanskje det tar 4-5-6 år. (...) Så må du på en måte tilpasse, finne ut hva er det som passer barnet, for du må sjekke i forhold til syn og hørsel, og i forhold til motorikk hva som passer og hva barnet kan og ikke kan.

Informant 2 og 4 påpeker også dette med tiden, men har mer fokus på at det tar tid å lage kommunikasjonsmaterieill for barnet, fordi dette er noe som må lages selv. Det tar tid å finne

bilder og eller symboler, skrive ut, klippe og laminere. Derfor er det viktig at dette er med i den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtakene, at dette er noe som tar tid men noe barnehagen satser på. Alt dette er noe som informantene opplever som tidkrevende. Informant 3 beskriver det samme, med et litt annet fokus:

En utfordring ved Alternativ og Supplerende kommunikasjon er jo om de voksne har tid til å bruke det. Om de har tid til å sette seg ned å lage kommunikasjonsmateriell.

En annen utfordring som samtlige informanter trekker fram under intervjuene er det med å få med hele personalgruppa på å bruke det, at det skal være flere enn spesialpedagogene eller de som er mest med barna som bruker det. Informant 4 beskriver det sånn:

Det å få med seg hele teamet på det. Jeg har prøvd ulike metoder på det, men nå har jeg bare sagt at nå har dere vært på kurs, så nå må dere bare bruke det. Nå er det ingen grunn til at personalet ikke skal gjøre det. De må bare gjøre det, for da er de rollemodeller.

Informant 3 beskriver dette med en annen vinkling:

Utfordring med å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon er jo de voksne det.

Kunnskapen til de personalet, om de tør å være borti, om de har tid. At de viderefører og overfører til de andre, at det ikke er bare en som kan det, men alle.

Ut i fra disse funnene kan man se at informantene også opplever utfordringer ved å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon, både at det er et tidkrevende arbeidsverktøy og at det er utfordrende å få med hele personalgruppa på å bruke det.

Ulike arbeidsmetoder og kommunikasjonshjelpemiddel

Videre i intervjuene kommer vi inn på hvordan informantene jobber med og bruker den Alternative og Supplerende kommunikasjonen i barnehagen. Samtlige informanter viser en enighet om at det er viktig å starte tidlig og enkelt og etter hvert gradvis utvikle kommunikasjonssystemet slik at barnet kan kommunisere om alt. Informant 2 forteller blant annet dette:

Da vi startet begynte vi bare med ett eller annet, vi satt ikke bare og ventet. Vi måtte bare begynne helt enkelt, så har vi jo utvidet litt etter hvert.

Informant 1 fremhever også viktigheten av å starte tidlig:

Viktig at vi begynner tidlig, for vi vet jo egentlig ikke helt hvor lang tid det tar, da er det viktig med den nitidige jobbingen som vi holder på med.

Videre forteller informantene om hvilke ulike materiell og hjelpemidler de benytter seg av i arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Samtlige informanter benytter seg av PCS, tegn, konkreter, kommunikasjonspass, valgperm og dagsplan. De synes PCS er et veldig bra hjelpemiddel, det er nøytrale bilder med nøytral bakgrunn og da blir det likedan til

alle barna. I tillegg trekker Informant 1 frem at de har benyttet seg av både rolltalk, Ipad og øyepeking som hjelpemidler der hun jobber. Informant 4 beskriver hvordan hun opplever bruken av hjelpemidler:

Det er på mange måter naturlig med tegn, så synes jeg at det er mer komplisert å bruke bilder. Og særlig når jeg skal kombinere det to.. Så jeg synes det er lettest å bruke tegn, det er der jeg er tryggest.

Informant 3 har litt bredere erfaring med bruken av flere ulike hjelpemidler og formidler:

Det som er mest kjent er jo boardmakersystemet (PCS), ASK-grunnpakke med ferdige symboler og ferdige tematavler. I tillegg finnes det symbolspråk som heter symbolmate, med symbolstick som er tobii sitt. Forskjellen på boardmaker og symbolmate det er vel egentlig litt sånn på funksjonsnivå. Det finnes også tekniske løsninger som iPad med kommunikasjonsløsninger eller rolltalk maskiner. Eller har vi den lightwriteren som er et lite tastatur du kan skrive på, så kommer det opp på baksiden, eller med lyd, men da må du kunne skrive. Så har vi en øyepiketavle.

Informantene fremhever altså viktigheten av å starte tidlig og trekker frem flere ulike hjelpemiddel som kan benyttes i arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon.

Strukturerte arbeidsøkter

Informantene forteller mer konkret om hvordan de bruker Alternativ og Supplerende kommunikasjon akkurat på sin arbeidsplass. Alle informanter påpeker at de prøver at den Alternative og Supplerende kommunikasjonen skal være en del av hverdagen til alle barna. Så de bruker blant annet dagsplan til alle barna i samlingsstunden, og bruker boardmaker (PCS) bilder til sangkort. Da får alle barna lov til å bli kjent med kommunikasjonsformen til det aktuelle barnet, og i tillegg kan de andre barna også dra nytte av det blir brukt til alle barna. Selv om informantene prøver at den Alternative og Supplerende kommunikasjonen skal være en del av hverdagen til alle barna, har barna de jobber sammen med også behov for både ene- og gruppeundervisning for å lære seg å benytte og forstå sin kommunikasjonsform og utvikle språket og det sosiale samspillet. Informant 3 fremhever viktigheten av strukturerte jobbeøkter:

Begynne så tidlig som mulig med strukturerte jobbeøkter. Gjøre barnet vant til å jobbe, vant til å lære, 2 – 3 økter om dagen, hvor det er en-til-en, eller med andre barn også, eller i store grupper etter hvert.

Videre framhever informantene at de prøver å jobbe med det strukturert, starter tidlig for å finne ut hva som passer barnet best og hvilke individuelle tilpasninger som må til både for

barnet og de voksne. Så bygger de på videre slik at barnet kan få en funksjonell kommunikasjonsform. Informant 2 beskriver:

Det å ha struktur på det da, det er viktig, og gjøre ting enkelt (...) Så utvide litt etter hvert, for å forsterke. Vi har begynt med faste jobbetider hver dag. Da har vi litt forskjellige økter. To av dagene får barnet velge mellom to aktiviteter, og de to andre dagene er det bestemt to tinger han skal igjennom.

Dette viser at informantene opplever at strukturert arbeid er viktig når man jobber med Alternativ og Supplerende kommunikasjon sammen med barn som har kommunikasjonsvansker. Dette for at barnet skal bli vant til å jobbe, slik at det kan utvikle en funksjonell kommunikasjonsform.

4.3 Utbytte av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon

Medvirkning og deltakelse i egen hverdag

Informantene understreket gjennom intervjuene at de opplever at barn som har kommunikasjonsvansker har et utbytte av å benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Det viser seg at samtlige informanter opplever at det å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon gjør at kommunikasjonen blir lettere. Barna lærer å ta initiativ, de får muligheten til å velge og ha en innflytelse på sin egen hverdag. De får muligheten til å kommunisere. De voksne opplever også å forstå barnet bedre, pluss at det gjør kommunikasjonen bedre i forhold til andre barn, og de kan også dra nytte av at Alternativ og Supplerende kommunikasjon benyttes i barnehagen. Informant 1 uttrykker blant annet dette:

Barna kan kommunisere. De unngår kanskje frustrasjon, fordi at vi greier å kommunisere, så de kan si ifra om hva som er feil, og hva som er galt. De får en oversikt over egen dag. Det er jo språket deres da, så det er jo alt som er bra i forhold til det å ha et språk.

Informant 3 opplever at barna har et bra utbytte av Alternativ og Supplerende kommunikasjon, hun beskriver:

Det er veldig bra, det er ingen grunn til å la være å bruke det. Det er veldig få tilfeller hvor vi sier at det ikke er hensiktsmessig med papirversjonen i alle fall. (...) Det er viktig og uten kommunikasjon så blir det lite læring. Hvis de ikke får brukt seg, så blir det jo en kognitivt svikt etter hvert, så kan det bli stagnasjon. Ikke bare det at de ikke utvikler seg, men de får jo ikke brukt hodet til noen ting. Da lærer de også veldig lite.

I tillegg til at barnet som bruker Alternativ og Supplerende kommunikasjon har utbytte av det, understreker også informantene at de andre barna kan ha utbytte av at dette verktøyet benyttes i barnehagen. Flere informanter opplever en smitteeffekt. Informant 2 forteller for eksempel:

Jeg ser jo at barnet ikke er så frustrert lenger, så da tar de andre barna mer kontakt med barnet. Barnet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon tar også kontakt med de andre på en fin måte. Opplever også at barnet har mer sosialt samspill med de andre barna. (...) Vi har faktisk to barn til som på en måte har hengt seg litt på. Den ene pedagogen har tatt litt ansvar for å lage litt kommunikasjonsmaterieell for dem, både bilder og dagsplan. Så vi prøver på en måte å bruke det litt til de som trenger det.

Informant 4 opplever at det å få til det sosiale samspillet og dynamikken mellom barn-barn er ikke helt der enda, men det er noe som kan komme på sikt. For barnet hun forteller om har nylig startet med den Alternative og Supplerende kommunikasjonen. Hun beskriver:

De andre barna kan jo gjerne begynne med en ting, men så haster de videre. Så det er noe med å få den dynamikken og samspillet. Det blir ikke nå mye toveiskommunikasjon, og det handler umodenhet i tegnene til barnet. Da må jo de voksne være støttespillere, så når de voksne er tett på så er det jo en kommunikasjon der.

Samtidig opplever hun at de andre barna er ivrige på å benytte seg av kommunikasjonsformen til barnet og ønsker å ha med seg barnet i leken. Så de ønsker å lære og ønsker at barnet skal være deltagende og leke sammen med dem. Disse funnene viser at informantene har en opplevelse av at barna har et utbytte av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Kommunikasjonen blir lettere for barnet selv, og andre barn og voksne rundt.

Språkmiljø i barnehagen

Samtlige informanter har også en opplevelse av at språkmiljøet i barnehagen blir bedre av å benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon. De opplever at det blir et større fokus på språk i hverdagen. Informant 4 forteller blant annet:

Jeg ser at flere av barna inne på den avdelingen der vi bruker det aktivt hver dag har fått et økt ordforråd. Det kan være den naturlige språkutviklingen selvfølgelig, men det har kommet fort.

Det har også blitt et større ønske om kompetanse hos de voksne, og de ønsker å lære mer.

Informantene opplever også selv at de har blitt mye mer opptatt av akkurat språk etter de begynte med Alternativ og Supplerende kommunikasjon, og det har fått en større plass i deres hverdag. Med et større fokus på språk i hverdagen blir også informantene mer bevisst språket rundt seg, og har lettere for å se etter utfordringer med kommunikasjonen hos barna.

Informant 1 uttrykker det slik:

Jeg tror vi kan oppdage kommunikasjonsvansker fordi vi har mye mer fokus på det da. At vi ser litt ekstra etter det. Men jeg tror nok også at vi kan gjøre noe med det tidligere da, fordi vi har arbeidsverktøyet.

4.4 Barnehagepersonalets rolle

Rollemodeller

Barnehagepersonalets rolle er noe som blir sentralt i arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon, så dette var også noe informantene utvekslet erfaringer om under intervjuet. De formidler viktigheten av å få med hele personalet på å bruke dette arbeidsverktøyet, for da kan alle voksne være gode rollemodeller og gode kommunikasjonspartnere til barnet. Dette er noe informantene opplever som en utfordring, og det er alltid noen som er flinkere enn andre til å benytte seg av det. Informant 2 beskriver for eksempel:

Vi jobber masse med å få det inn til alle, det er ikke så lett. Men jeg prøver å minne på alle, at vi må prøve å bruke tegnene til alle og bruke dem selv også. I tillegg er det viktig å ha noen som brenner for det, noen som ser at dette er en bra ting for alle barna.

Dette er også noe Informant 1 fremhever:

Vi som jobber nærmest er jo flinke, de er jo flinke de andre også, men om spespedgjengen hadde vært borte, så tror jeg ikke det hadde blitt på samme måte nei. Det må brukes hele tiden, for det kan ikke være noe som er fra kl 10.00 – 14.00 sammen med spesialpedagogen, det må være helhetlig.

For å inkludere resten av barnehagepersonalet har Informant 4 blant annet begynt å gi sine kollegaer kommunikasjonsmaterieell når hun går ut fra avdelingen. For eksempel en ring med bilder på. Sitter de ved måltidet, så gir hun dem for eksempel kategorien måltid. Så må de benytte seg av kommunikasjonsmateriellet i tillegg til talen. Dette viser at informantene ønsker at alle i barnehagen skal være med å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon, men det er en utfordring å få med seg alle, og det er alltid noen som er flinkere enn andre.

Kommunikasjonspartnere

Det er også andre arbeidsoppgaver som blir sentrale for barnehagepersonalet når det jobbes med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Informant 3 trekker blant annet frem dette med tålmodighet, og beskriver:

Man må jo være litt tålmodig da. så tålmodig at man har tid til å finne frem hjelpemidler til barnet, eller vente på at barnet klarer å svare. Men klarer man å være tålmodig så er det jo kjempebra, for da kan barnet få mestring og få et ord med i laget eller få sagt noe.

Informant 1 fremhever i tillegg til å være tålmodige så må man også være bevisst de kommunikative uttrykkene til barnet, og formidler dette:

Det er noe jeg tenker vi må være bevisst på hele tiden. Å vente på signalene til barna, og lete etter signalene, og forske liksom hva betyr det? Og benevne, gjenta, og gjenta, alle sånne ting.

Informant 3 påpeker flere ting som er viktige og sentrale for barnehagepersonalet og deres rolle i arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Hun tror at mange barn som har behov for dette verktøyet blir overkjørt og at vi som voksne ikke er flinke nok til å være tålmodige og vente på at de skal svare. Hun påpeker at det er viktig å ha tro på at barna har noe de skulle sagt, for det er jo mange barn som overbeviser oss om at det er noe de vil formidle.

4.5 Samarbeid

Innad i barnehagen

Når det gjelder samarbeid i forhold til Alternativ og Supplerende kommunikasjon trekker informantene frem at det er sentralt og viktig med et godt samarbeid både innad i barnehagen, med foreldrene og med andre instanser. Dette for å få det helhetlige arbeidet, at barnet kan ha med seg sin kommunikasjon over alt på alle arenaer som det befinner seg på. Når informantene kommer nærmere inn på samarbeidet innad i barnehagen påpeker som nevnt samtlige informanter at det kan være utfordrende å få med hele personalgruppa på å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Informant 3 forteller:

De fleste er jo positiv til at det skjer. Men det er mange som vegrer seg, synes det er skummelt, unormalt og uvant. Så man må bare bli vant til det da, ha med seg kommunikasjonsformen uansett. For eksempel, ingen får ha samlingsstund uten å ha med seg noe fysisk, bilder, tegn, eller noe.

Informant 1 påpeker også at blant annet spesialpedagogikk teamet er flinkere til å bruke det enn andre. Da beskriver hun:

Det er fortsatt en vei å gå for at alle skal bruke det. Men det er såne ting som hele tiden må snakkes om, bevisstgjøres, og repeteres, og minnes på. For hvis vi ikke gjør det, så detter det liksom bort.

I tillegg trekker Informant 1 frem at de har en språkgruppe på barnehagen, en fokusgruppe. Der er det med en fra hver gruppe på barnehagen, der snakker de om språk og bruken av det i barnehagen. Disse funnene viser at informanter vektlegger et godt samarbeid i barnehagen for å inkludere alle i personalgruppa, men det er utfordrende å få med seg alle.

Foreldresamarbeid

Videre kommer informantene nærmere inn på hvordan samarbeid med barnas foreldre fungerer når et barn benytter seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Samtlige informanter opplever at foreldresamarbeidet stort sett fungerer godt, og at foreldrene opplever at Alternativ og Supplerende kommunikasjon er bra for barnet. De opplever at det er et godt

samarbeid og at foreldrene er villige til å lære å være med på det barnehagen gjør. Informant 2 beskriver blant annet dette:

Jeg og moren var faktisk på kurs i lag med boardmaker. Så hun er veldig interessert og engasjert. De bruker å sånne bilder hjemme. Det fungerer veldig godt altså. De er opptatt av barnets beste og barnets kommunikasjon. De ser at barnet trenger Alternativ og Supplerende kommunikasjon, og de ser at barnet har bruk for det.

Informant 1 beskriver at hun også har opplevd den andre siden:

Jeg hadde jo et foreldrepar som syntes det var veldig tull da og mente at de lappene bare var tull og at vi måtte komme i gang med å bruke data. Men de har kommet tilbake i ettertid, og fortalt at de har skjønnet viktigheten av å bruke det, og skjønner hvorfor det gikk så sent.

Informantene beskriver også viktigheten av foreldrene blir inkludert, at de får anledning til å være med på kurs, at de får opplæring og muligheten til å benytte seg av det hjemme. Det går ikke å si at foreldrene er slapp, sløv og lite lærevillig, hvis det ikke er tilrettelagt for at foreldrene skal være inkludert i arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Funnene viser at informantene i all hovedsak opplever at foreldresamarbeidet er noe som fungerer godt, men det er også mulig å oppleve at foreldrene ikke er like engasjerte og samarbeidsvillige.

Tverretatlig samarbeid

I tillegg til samarbeid innad i barnehagen og foreldresamarbeid, er også tverretatlig samarbeid noe som tas opp av informantene. Informantene trekker fram at de jobber med flere ulike instanser, som for eksempel: ergoterapeut, fysioterapeut, habiliteringstjenesten, synspedagoger, andre barnehager med kompetanse på Alternativ og Supplerende kommunikasjon, hjelpemiddelsentralen, med flere. Dette blant annet for å tilrettelegge sittestilling, hjelpemidler og lignende. Informant 4 beskriver blant annet:

Nå har vi vært så heldig å bli veiledet av en annen barnehage med kompetanse på Alternativ og Supplerende kommunikasjon. I tillegg har det logopediske senter kommet inn i bildet, og statped. Ergoterapitjenesten har jo også litt på Alternativ og Supplerende kommunikasjon Så nå snart skal vi ha et møte det vi skal avklare hvem gjør hva, hva er veien videre og hva satser vi på.

Disse funnene viser at det er flere andre instanser som er sentrale å samarbeide med når et barn benytter seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Dette både for å få veiledning, samt hjelp til å tilrettelegge på best mulig måte etter barnets forutsetninger.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet skal jeg drøfte funnene jeg har gjort i denne studien i lys av den teoretiske forankringen. Det vil bli drøftet ut ifra de kategoriene som jeg fant i analysedelen og som jeg benyttet i funndelen. Målet med mitt masterprosjekt er å få en dypere innsikt i informantenes erfaringer om å benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen. I tillegg til å se nærmere på hvordan bruken av dette arbeidsverktøyet kan virke inn på barn med kommunikasjonsvansker sine kommunikasjonsferdigheter.

5.1 Pedagogens erfaring med Alternativ og Supplerende kommunikasjon

Opplevelse av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon

Det kommer frem i funnene (jfr. kapittel 4.1) at informantene har positive erfaringer og opplevelser med å benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen. De opplever det som et arbeidsverktøy som bidrar til at kommunikasjonen mellom barnet og dets kommunikasjonspartnere blir lettere, det blir mindre frustrasjon og det skaper mer forståelse. Det gir barnet muligheten til å uttrykke seg og gjør at barnet kan kommunisere med omverdenen. Dette samsvarer med det Tetzchner & Martinsen (2002, s. 7) beskriver i sin forståelse av hva Alternativ og Supplerende kommunikasjon er. De fremhever at et menneske benytter seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon for å gjøre seg forstått og ta del i situasjoner med sosial samhandling. Dette tyder på at for barn som har utfordringer med kommunikasjonen kan Alternativ og Supplerende kommunikasjon være et godt verktøy for å bedre kommunikasjonen.

Hvorfor barnet har kommunikasjonsutfordringer og hvilke kommunikasjonsvansker barnet kan ha er noe som varierer (Espenakk, m. fl., 2007, s. 23; Lind, Moen, Uri & Bjerkan, 2000, s.74). Dette kan klassifiseres nærmere ved hjelp av den utvida lineære kommunikasjonsmodellen beskrevet av Lind, Moen, Uri & Bjerkan (2000, s. 75). Denne modellen er et godt utgangspunkt for å klassifisere kommunikasjonsvanskene, for her kan det systematisk skilles mellom nivåene. Ved å skille mellom nivåene kan man se om utfordringene knytter seg til et eller flere av nivåene i modellen. I en slik klassifisering er det også vesentlig å ha et utvidet syn på kommunikasjon å se det som en helhet, slik som Bateson (2005) blant annet gjør i sin forståelse av kommunikasjon. Innen kommunikasjon hører alt sammen og en vanske på et nivå, kan føre til utfordring på flere av nivåene samtidig. Samtidig som det er sentralt at alle barn er forskjellige og har forskjellige behov. Når barnet har

utfordringer med kommunikasjonen og har behov for hjelp og støtte i hverdagen vil hjelpetiltakene være ulike og tilpasset etter barnets individuelle forutsetninger. Det vil derfor være sentralt å se på kommunikasjon og språk som noe helhetlig. Dette gjelder også for barn som har behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon, hvorfor behovet er der og hvilke hjelpetiltak barnet trenger vil være forskjellig og et helhetlig perspektiv på språk er sentralt (Beuckelman & Mirenda, 2013, s. 4; Tetzchner & Martinsen, 2002). Dette kommer også fram i funnene i denne oppgaven (jfr. kapittel 4.1). Funnene viser at Informant 1 så på Alternativ og Supplerende kommunikasjon som en livsnødvendighet for et barn hun jobbet med. Dette ble barnets form for kommunikasjon, og barnets eneste måte å uttrykke seg på. Denne informanten fremhever også at det å benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon er en respekt for barnet, og det er et krav eller et behov som barna skal få oppfylt. Hadde denne informanten hatt et syn på kommunikasjon som bare inneholdt verbalt tale, ville kanskje hennes opplevelse av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon stilt seg annerledes.

Skal barn som har kommunikasjonsutfordringer få dette kravet eller behovet om å uttrykke seg oppfylt i barnehagen er det betydningsfullt at det blir beskrevet i barnehagens sentrale føringer. Barnehageloven (2005, § 3) beskriver at alle barn skal få anledning til å uttrykke seg og delta i sin egen hverdag. Skal barn som har kommunikasjonsvansker få anledning til å uttrykke seg og delta i egen hverdag, vil det som funnene viser bli viktig at barnet får opplæring til å lære mer om sitt alternative språk og sine kommunikasjonsmuligheter. Noe som er sentralt i den sammenheng er at verken Barnehageloven eller Rammeplan for barnehagen beskriver noe om barnets rett til å benytte seg av en alternativ kommunikasjonsform om de har behov for dette. Det kan stilles spørsmål til om hvorfor Alternativ og Supplerende kommunikasjon ikke er vektlagt i sentrale føringer for barnehagen. Det er like viktig for barn som har kommunikasjonsvansker å uttrykke seg og delta i sin egen hverdag som det er for alle andre barn og voksne. Skal barnet med kommunikasjonsvansker få anledning til å benytte seg av sin egen kommunikasjonsform å ha rett på hjelp, er det vesentlig at Alternativ og Supplerende kommunikasjon blir vektlagt i de sentrale føringene og lovverket til barnehagen. En sentral føring som derimot har en paragraf som omhandler Alternativ og Supplerende kommunikasjon er Opplæringsloven. Den fikk i 2012 en ny paragraf (§2-16) som gir elever rett til å benytte seg av egen kommunikasjonsform og kommunikasjonshjelpemiddel i opplæringen. Opplæringsloven dekker også barn under opplæringspliktig alder som har behov for spesialpedagogisk hjelp, dette innebærer blant

annet barn i barnehagen. Dette er beskrevet under § 5-7 i Opplæringsloven, som presiserer at barn under opplæringspliktig alder som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp har rett på denne hjelpen (Opplæringsloven, 1998). Barnehagebarnet kan ha krav på å benytte seg av sin alternative kommunikasjonsform gjennom disse paragrafene i opplæringsloven, det er imidlertid bemerkelsesverdig at det ikke er nevnt i de sentrale føringene for barnehagen. Har et barn kommunikasjonsvansker og behov for å uttrykke seg med et alternativt språk er det viktig at både barnet, foreldrene og barnehagepersonellet har kunnskap om hva barnet har krav på.

5.2 Bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon

Utfordringer ved å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon

Informantene formidler at de opplever flere utfordringer med å benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen (jfr. kapittel 4.2). En av utfordringene samtlige informanter fremhever er dette med at det tar tid å benytte seg av dette arbeidsverktøyet, både for barn og voksne. Dette kan ses i lys av hva både Tetzchner & Martinsen (2002, s. 38) og Bedrosian, Hoag & McCoy (2003, s. 800) beskriver i forhold til manuelle hjelpemidler. Manuelle hjelpemidler er noe som tar tid å lage for barnehagepersonellet, det tar også tid for barna å benytte seg av det og det krever tålmodighet fra barnets kommunikasjonspartnere. I denne sammenhengen blir perspektivet som Informant 3 formidler i forhold til den samme utfordringen interessant. Hun påpeker at utfordringen er jo om de voksne har tid til å benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon, og om de tar seg tid til å sette seg ned å lage kommunikasjonsmateriell. Dette kan tyde på at det å ikke ha tid til alt i barnehagen er noe som også preger bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Samtidig som det blir viktig for barnehagepersonellet og kanskje spesielt spesialpedagogen å sette av tid til å arbeide med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Lages det gode rutiner for et godt samarbeid hvor alle er inkludert kan det fungere godt, men i en travel barnehagehverdag viser det seg ofte at dette er vanskelig å få til i praksis (Helland, 2012, s. 600). På bakgrunn av disse funnene kan det virke som at det er hensiktsmessig både for spesialpedagogen og resten av personalgruppa å sette av tid til å arbeide med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Fordi det tar lang tid å lage et kommunikasjonsmateriell, samt å benytte seg av det i praksis for barna. Settes det ikke av tid til slikt arbeid, kan arbeidet fort oppleves som en utfordring.

Samtidig som det er viktig at spesialpedagogen setter av tid til å arbeide med Alternativ og Supplerende kommunikasjon er det betydningsfullt at hele barnehagepersonalet er inkludert i

arbeidet. Personalet bør bli inkludert i både bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon og lagingen av blant annet kommunikasjonsmateriell. Dette er vesentlig slik at arbeidsoppgavene blir fordelt på alle som jobber med og rundt det aktuelle barnet. Av funnene (jfr. kapittel 4.2 & 4.4) viser det seg at dette også er noe som ses på som en utfordring av mine informanter. Det å inkludere hele barnehagepersonalet, å få med seg alle på å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon, og at kommunikasjonsmateriellet skal brukes og være tilgjengelig hele tiden. Dette ses på som viktig fordi at den Alternative og Supplerende kommunikasjonen skal være med å gi barna med kommunikasjonsutfordringer et helhetlig språk. Det samsvarer med Beuckelman & Mirenda (2013, s. 4) som beskriver at Alternativ og Supplerende kommunikasjon kan bidra til at barna får tilfredsstilt sitt kommunikasjonsbehov. Samtidig som barna får mulighet til å gjøre seg forstått og ta del i miljøer med sosial samhandling (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Informantene fremhever at de ønsker at det skal være flere enn spesialpedagogen og de som jobber nærmest barnet som skal benytte seg av den Alternative og Supplerende kommunikasjonen. For de er det sentralt at det benyttes på hele barnehagen og av alle i personalgruppen. Informantene fremhever også viktigheten av å hele tiden ha kommunikasjonsmateriellet tilgjengelig slik at det blir en rutine på at dette er noe som skal brukes hele tiden. På denne måten kan det bli helhetlig og alle andre barn og voksne i barnehagen kan kommunisere med det aktuelle barnet. Dette kan belyses av det blant annet Horgen (2010, s. 59) påpeker med tanke på barnets kommunikasjonspartnere. Hun beskriver at det bør være en felles sak for alle barnets kommunikasjonspartnere at de skal forstå barnets kommunikasjon. På bakgrunn av dette kan det se ut som det er hensiktsmessig at alle i hele personalgruppa blir inkludert i arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon både bruken og laging av kommunikasjonsmateriell. I tillegg til at personalgruppa blir inkludert virker det som at det også blir viktig at de selv er villige til å benytte seg av dette arbeidsverktøyet om det er et barn i barnehagen som har behov for det. Funnene kan også tyde på at det er vesentlig at kommunikasjonsmateriellet er tilgjengelig hele tiden i alle settinger, slik at barnet har sin kommunikasjon tilgjengelig hele tiden. Dette kan bidra til at det spesialpedagogiske tilbudet til barnet som benytter seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon oppleves som helhetlig for barnet, foreldrene og dets nærpersoner. I tillegg får barnet muligheten til å kommunisere og bli forstått av alle i barnehagen som er en del av barnets hverdag.

Ulike arbeidsmetoder og kommunikasjons hjelpemiddel

Informantene uttrykker at i arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon er det vesentlig å starte tidlig og enkelt, så gradvis utvikle arbeidsverktøyet etter hvert. Det kan gi barnet en mulighet til å kommunisere om alt det som er ønskelig. Dette bekreftes av Lie (2014, s. 193) som påpeker at tidlig intervensjon er viktig i det spesialpedagogiske arbeidet sammen med barn som har kommunikasjonsvansker. Dette blir viktig for å hindre at vansken til barnet blir mer alvorlig, eller at barnet utvikler tilleggsvansker som følge av kommunikasjonsvansken. I arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen er det flere ulike hjelpemidler og materiell barnehagepersonellet kan benytte seg av. Det viser seg av funnene (jfr. kapittel 4.2) at samtlige informanter benytter seg av PCS, tegn, konkreter, kommunikasjonspass, valgperm og dagsplan. PCS dras også frem som et bra hjelpemiddel av informantene, da dette er nøytrale bilder og noe som blir likt for alle barna. Beuckelman & Mirenda (2013, s. 53) beskriver at PCS er den mest brukte alternativ og supplerende kommunikasjonsformen i verden. De manuelle hjelpemidlene som informantene fremhever i mine funn beskriver Tetzchner & Martinsen (2002, s. 38) som mye brukt og hjelpemidlene fyller viktige funksjoner for mange som benytter seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Hildebrand (2014, s. 19-23) beskriver at noen av hjelpemidlene slik som kommunikasjonspass, valgperm og dagsplan er aktuelle uansett når man jobber med barn som har behov for Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Det gir barnet muligheten til å gjøre seg forstått og barnets nærpå personer kan forstå barnet. I tillegg til at barnet får en oversikt over sin egen hverdag gjennom dagsplan, får det mulighet til å medvirke på sin egen hverdag gjennom blant annet valgtavle eller valgperm. Dette kan indikere at det er ulike hjelpemidler innenfor Alternativ og Supplerende kommunikasjon som er aktuelle å benytte i barnehagen. Uansett hvilke hjelpemidler som benyttes viser funnene at det er av betydning å starte tidlig for å utvikle kommunikasjonen, og forhindre stagnasjon eller tilleggsvansker.

Selv om det er mange ulike arbeidsmetoder og hjelpemidler å velge imellom blir det vesentlig å velge hjelpemidler ut ifra barnets individuelle forutsetninger og det helhetlige tilbudet. Slik at det velges ut fra hva som er egnet for barnet, og at barnet får tilfredsstilt sitt kommunikasjonsbehov og en utvikling av sin kommunikative kompetanse. Det vil være av betydning at hjelpemidlene ikke velges ut ifra hva spesialpedagogene og barnehagepersonellet er trygg på. Tetzchner & Martinsen (2002, s. 14-16) fremhever at mer avanserte hjelpemidler kan være aktuell om barnet mestrer dette. Hjelpemidlene bør ikke være for enkle slik at de hindrer den språklige utviklingen generelt og bidrar til stagnasjon. Det er av betydning at

barnehagepersonalet er villige til å bruke ulike hjelpemidler og lære seg disse. En av mine informanter påpeker at for hun er det mer naturlig med tegn i kommunikasjon med barnet for dette er noe hun har masse erfaring med og er trygg på. Hun synes det blir mer komplisert å bruke bilder (PCS). Senere påpeker hun at hos det barnet hun jobber med nå er det en umodenhet i tegnene og dette er noe som preger dynamikken, samspillet og toveiskommunikasjonen med resten av barnegruppa. Hun opplever at det for barnet er vesentlig med voksne støttespillere for å skape kommunikasjon. Et sentralt spørsmål som kan stilles da, er om det hadde stilt seg annerledes for både informanten, barnet og barnegruppa om andre hjelpemidler hadde vært benyttet, eller om PCS hadde blitt like mye brukt som tegn. Dette er vanskelig å svare på, da både barnehagen og barnet er helt i oppstartfasen med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Dynamikken, samspillet og toveiskommunikasjonen kan være noe som kommer etter hvert med utviklingen. Det hadde være interessant å se nærmere på om situasjonen hadde stilt seg annerledes ved en annen bruk av hjelpemidlene eller bruk av andre hjelpemidler.

Strukturerte arbeidsøker

Det kommer frem i funnene (jfr. kapittel 4.2) at barna som benytter seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon har behov for strukturerte arbeidsøker for å lære seg å benytte og forstå sin kommunikasjonsform og utvikle sin kommunikasjonsferdigheter. Informantene formidler at de da benytter seg av både ene- og gruppeundervisning, slik at barnet blir vant til å jobbe og vant til å lære. Dette kan belyses av det Hildebrand (2014, s. 31) beskriver om strukturerte jobbeøker. Hun påpeker at dette er en aktuell arbeidsmetode for å sikre læring og utvikling hos barnet. Målet med en slik strukturert arbeidsmetode er at barnet skal utvikle seg i forhold til kommunikasjon, samspill og praktiske ferdigheter. Beuckelman & Miranda (2013, s. 228) fremhever at målet med å arbeide med slike strukturerte jobbeøker bør være at barna kan delta i den generelle barnehagehverdagen sammen med resten av gruppa. Arbeidsmetodene er laget for å øke barns kommunikasjonsmuligheter, og lære barna spesifikke kommunikasjons- og interaksjonsferdigheter. Selv om deltakelse i barnehagehverdagen sammen med resten av gruppa kan kreve omfattende strukturert jobbing, vil det bare kunne resultere i positive resultater hos barn med kommunikasjonsvansker. Det kan bidra til å hindre stagnasjon, og det er nødvendig å benytte seg av strukturerte arbeidsøker for å utvikle positive resultater. Med bakgrunn i dette kan det tyde på at å jobbe strukturert og ha organisert undervisning for barn med kommunikasjonsvansker er vesentlig for å få positive resultater. Det er aktuelt å jobbe på en slik måte for at barnet skal lære seg å

kommunisere og utvikle sine samspill- og interaksjonsferdigheter. Det blir sentralt at barnet gjennom den strukturerte jobbingen kan lære seg å kommunisere og på bakgrunn av dette får muligheten til å uttrykke seg og delta i sin egen hverdag.

5.3 Utbytte av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon

Medvirkning og deltakelse i egen hverdag

Samtlige informanter fremhever at de opplever at barn med kommunikasjonsvansker har et utbytte av å benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon (jfr. kapittel 4.3). De opplever at barna får muligheten til å kommunisere, kommunikasjonen blir lettere, barna lærer seg å ta initiativ og får muligheten til å medvirke på sin egen hverdag. I tillegg forstår informantene barna bedre, og det gjør at kommunikasjonen mellom barnet med kommunikasjonsvansker og andre barn blir bedre. En av informantene fremhever at hun ser ingen grunn til å ikke benytte seg av dette arbeidsverktøyet, for det er i veldig få tilfeller at det ikke er hensiktsmessig med en eller annen form for hjelpemidler. Hvilket utbytte informantene opplever at barna har av Alternativ og Supplerende kommunikasjon samsvarer med hva Beuckelman & Miranda (2013, s. 8) beskriver som målet med å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon er. Et av hovedmålene er at de personene som benytter seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon skal kunne delta aktivt i selvvalgte kommunikasjonssituasjoner og aktiviteter. I tillegg er et av målene når Alternativ og Supplerende kommunikasjon benyttes i barnehagen at barnet lettere skal forstå hva nærpersonene vil formidle og at barnet skal få anledning til å benytte seg av sin kommunikasjonsform (Hildebrand, 2014, s. 16). Funnene viser at informantene opplever at Alternativ og Supplerende kommunikasjon gir samme utbytte som det å ha et verbalt språk gir. Den ene informanten fremhever at uten kommunikasjon blir det lite læring, barna får ikke ”brukt seg” uten kommunikasjon og de kan føre til en kognitiv stagnasjon. Barna får ikke brukt hodet sitt, og dette kan føre til at det blir lite læring.

Funnene viser også at informantene opplever at også resten av barnegruppa kan ha utbytte av at det brukes Alternativ og Supplerende kommunikasjon på barnehagen. To av informantene forteller blant annet om at de har opplevd en smitteeffekt. Ved at de har benyttet arbeidsverktøyet til et barn i barnehagen, så har flere barn hengt seg på og fått et godt utbytte av den Alternative og Supplerende kommunikasjonen de også. Dette er i tråd med Hildebrand (2014, s. 26) som beskriver at kommunikasjonshjelpemiddel som for eksempel dagsplan og håndtegn benyttes i mange barnehager på hele barnegruppa. For det er mange barn, og hun

drar spesielt frem fremmedspråklige barn, som kan ha et utbytte av at Alternativ og Supplerende kommunikasjon brukes på hele barnegruppa.

Dette funnet kan indikere at å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen kan gi et positivt utbytte både for barnet som har kommunikasjonsutfordringer, og andre barn i barnehagen. Det virker som det bidrar til at kommunikasjonen mellom barn-barn og barn-voksen blir bedre, og det gir barnet med kommunikasjonsutfordringer en anledning til å medvirke å delta på egen hverdag. Barna får muligheten til å kommunisere, som er noe som kan ses på som et grunnleggende behov for alle mennesker (Lind, 2005).

Språkmiljø i barnehagen

Samtidig som informantene opplever at barna har et positivt utbytte av å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon, opplever informantene også at språkmiljøet i barnehagen blir bedre av å benytte seg av dette arbeidsverktøyet. Informantene formidler at fokuset på språk blir større i hverdagen. Informantene opplever at det blir et større ønske om kompetanse hos de andre voksne, og de er både lærevillige og nysgjerrige. Språket har fått en større plass i hverdagen, informantene har blitt mer bevisst språket rundt seg og har kanskje lettere for å oppdage barn som har kommunikasjonsutfordringer. En av informantene har også en opplevelse av at ordforrådet til alle barna blir større når det benyttes Alternativ og Supplerende kommunikasjon.

Ut i fra disse funnene kan det tyde på at å benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon til barn som har kommunikasjonsvansker gir et bedre språkmiljø i barnehagen og for alle barna. For fokuset på språk blir større enn det var før. Når barn i barnehagen har kommunikasjonsvansker eller andre typer vansker kan det være aktuelt å sette inn tiltak og et spesialpedagogisk tilbud for å bidra til at barnet utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). På denne måten blir en av arbeidsoppgavene til barnehagepersonellet å sette inn tiltak og arbeide med kommunikasjon og språk sammen med barn som har kommunikasjonsvansker. Da kan det som beskrevet tidligere være aktuelt med blant annet strukturerte arbeidsøker for å sikre læring og utvikling (Hildebrand, 2014, s.31). Ved å sette inn slike tiltak, og arbeide strukturert med kommunikasjon blir barnehagepersonalet mer bevisst språkmiljøet i barnehagen. De blir også mer bevisst på hvordan språket brukes i barnehagen, og hva som er utfordringer med språket og hva som ikke er det. Med bakgrunn i dette vil det være naturlig at informantene opplever at det blir et

større fokus på språk i hverdagen og at språkmiljøet blir bedre. Fordi barnehagepersonalet må arbeide strukturert med språk og kommunikasjon for å bidra til at barnet med kommunikasjonsvansker utvikler en funksjonell kommunikasjonsform.

5.4 Barnehagepersonalets rolle

Rollemodeller

I alle barnehager er barnehagepersonalet rollemodeller for barna, for å bidra til utvikling, læring og mestring hos barna. Av funnene (jfr. kapittel 4.4) kommer det frem at informantene synes det er viktig at alle i personalgruppa er med på å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon, slik at alle voksne kan være gode rollemodeller og kommunikasjonspartnere til barn som har kommunikasjonsvansker. Selv om informantene ser viktigheten av at hele personalet er inkludert i arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon, opplever samtlige informanter at det er en utfordring å få med hele personalet.

At hele barnehagepersonalet og alle voksne opptrer som gode rollemodeller samsvarer med Vedeler (1997, s. 10), som referer til Bruner (1984). Han beskriver at hvis barnet skal lære språk krever det at barnets nærpersoner allerede fra starten av tilrettelegger for et stimulerende språkmiljø. Barnets nærpersoner inkluderer også barnehagepersonalet, med andre ord har barnehagepersonalet en viktig rolle for den språklige utviklingen til barnet. Dette vil gjelde hele barnehagepersonalet, da hele barnehagepersonalet samhandler og kommuniserer med barna som er i barnehagen. Med bakgrunn i dette kan det virke som det er vesentlig at hele personalgruppen er inkludert i arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon, slik at alle nærpersonene barnet har i barnehagen kan være gode kommunikasjonspartnere. Det gir også barnet mulighet til å gjøre seg forstått og forstå alle aktuelle kommunikasjonspartnere i barnehagen, og som Horgen (2010, s.59) påpeker er dette noe som bør være et felles mål for alle. For å inkludere resten av personalgruppa er det vesentlig at spesialpedagogen også er en god rollemodell for sine medarbeidere. Dette er viktig for å inspirere resten av personalet til å bruke de kommunikasjonshjelpemidlene som er i barnehagen, og skape en god kultur på at dette er noe som skal brukes hele tiden, i alle situasjoner. Det er vesentlig at barnet med kommunikasjonsvansker har sin kommunikasjonsform tilgjengelig hele tiden. Da kan det for eksempel være aktuelt å gjøre slik informant 4 beskriver, å gi kollegaene sine kommunikasjonsmaterieell når hun går ut fra avdelingen, for da må de benytte seg av kommunikasjonsmateriellet i tillegg til talen. Det kan også være aktuelt at barnehagen danner språkgrupper for de ansatte, der de har fokus på språk

og bruken av dette i barnehagen, slik som informant 1 forteller at de har. Dette kan bidra til at flere blir inspirert og ser viktigheten i at Alternativ og Supplerende kommunikasjon brukes når barnet har kommunikasjonsvansker, men at det også kan ha et positivt utbytte for andre barn i barnehagen.

Kommunikasjonspartnere

Det å være tålmodig er også noe som informantene ser på som vesentlig for å være en god kommunikasjonspartner. Tålmodighet er viktig for at barnet kan få muligheten til å kommunisere det barnet vil. Som påpekt tidligere kan det ta tid for barnet å benytte seg av disse kommunikasjonshjelpemidlene. Da opplever informantene det som sentralt at en god kommunikasjonspartner er tålmodig, og tar seg tid til å vente på at barnet svarer. Dette bekreftes av Tetzchner & Martinesen (2002, s. 38) som påpeker at ved bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon, og spesielt manuelle hjelpemidler kreves det at samtalepartneren hele tiden er oppmerksom på hvordan barnet bruker hjelpemidlene og hva barnet uttrykker. Bredrosian, Hoag, & McCoy (2003, s. 800) understreker at kommunikasjonen gå litt tregere enn med verbal tale, for brukeren kan ved hjelp av manuelle hjelpemidler lage ca. 15 ord i minuttet.

Noe annet som fremheves av informantene for å være en god kommunikasjonspartner til barn som har kommunikasjonsutfordringer, er å være bevisst de kommunikative uttrykkene til barna. Det blir sentralt både å vente og å lete etter signalene til barna. Dette bekreftes av Lorentzen (2013) som påpeker at å ha et utvidet syn på kommunikasjon er sentralt i møte med barn som har kommunikasjonsutfordringer. Dette for at omgivelsene skal være bevisst de kommunikative uttrykkene som barnet bruker for å formidle intensjon og samhandling. Hjelmervik (2014, s.185) fremhever at det blir vesentlig å fange opp signal fra barnet og bygge videre på de kommunikative uttrykkene i det faglige arbeidet med språklig stimulering i hverdagen. I tillegg til at det blir viktig å fange opp barnets kommunikative uttrykk er det også vesentlig at kommunikasjonspartneren mestrer å bruke barnets kommunikasjonsform (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005, s. 195-196). Har barnet en Alternativ og Supplerende kommunikasjon, men kommunikasjonspartnere som ikke mestrer det vil det bli lite kommunikasjon, sosialt samspill og språklig stimulering i hverdagen.

Med bakgrunn i dette kan det tyde på at for å være en god kommunikasjonspartner til barn som har kommunikasjonsutfordringer er det vesentlig å ha et utvidet syn på kommunikasjon å

se på kommunikasjon som noe helhetlig. For å være åpen for at mer enn verbal tale kan være kommunikative uttrykk. Det er betydningsfullt at disse uttrykkene blir fanget opp for å skape kommunikasjon, sosial samhandling og språklig stimulering sammen med barnet. Samtidig blir det viktig at en god kommunikasjonspartner er tålmodig, for å gi barnet muligheten til å kommunisere om det barnet vil.

5.5 Samarbeid

Innad i barnehagen

I alt arbeid i barnehagen vil et godt samarbeid innad i barnehagen være vesentlig for å sikre barnets beste. Funnene (jfr. kapittel 4.5) viser at informantene vektlegger et godt samarbeid, og de synes det er viktig at hele personalgruppa er inkludert i arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Dette er som allerede beskrevet noe som informantene opplever som utfordrende. Dette fordi at mange vegrer seg, synes det er uvant og skummelt å begynne å bruke andre kommunikasjonsformer og hjelpemidler sammen med barna. Kinge (2012, s. 18-19) understreker også viktigheten av et tett og godt samarbeid. Dette vil bidra til at alle parter kan høyne sin egen fagkompetanse som bidrar til at barnehagepersonellet utøver barnets beste. Hun beskriver at det er viktig at det blir avsatt tid til generelt samarbeid for å blant annet avklare eventuelle dilemmaer som kan oppstå i samarbeidet. Da står også barnehagepersonalet bedre rustet til å møte foreldrene som kan oppleve situasjonen som utfordrende og vanskelig. Informantene vektlegger at de som jobber rundt det aktuelle barnet og blant annet det spesialpedagogiske teamet er bevisste på å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen. For å inkludere resten av personalgruppa kan det være hensiktsmessig å gjøre slik informant 1 beskriver. Hun beskriver at det er hele tiden viktig å snakke om sine arbeidsmetoder, å bevisstgjøre hverandre, at det repeteres og minnes på. I tillegg trekker hun fram at i hennes barnehage har de en språkgruppe for de voksne, hvor de har fokus på språk og snakker om bruken av det i barnehagen.

Foreldresamarbeid

Barnehageloven (2005, § 1, Formål, 1.ledd) beskriver at barnehagen skal samarbeide med barnets hjem ivareta barnets behov for omsorg og lek, samt fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Rammeplan for barnehagen fremhever også at barnehagen skal være et kompletterende miljø til barnets hjem. Samarbeid med barnets hjem, foreldresamarbeid er altså noe som blir sentralt i arbeidet i barnehagen. Det kommer frem av funnene at informantene vektlegger et godt foreldresamarbeid i arbeidet med Alternativ og

Supplerende kommunikasjon. Funnene viser at informantene har en god opplevelse av foreldresamarbeidet. Samtlige informanter har en opplevelse av at foreldrene er lærevillige og synes Alternativ og Supplerende kommunikasjon er et bra verktøy for barna deres. Informant 2 trekker blant annet fram at hun opplever at foreldrene er opptatt av barnets beste, og barnets kommunikasjon, og de ser at barnet deres trenger dette arbeidsverktøyet. Hvordan arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon skal organiseres og hvilken kommunikasjonsform barnet skal bruke er noe som må velges i samarbeid med foreldrene. Dette for å skape et helhetlig tilbud til barnet, og for å finne ut hva som gir barnet de beste trivsels- og utviklingsmulighetene (Helland, 2012, s.601; Hildebrand, 2014, s.16). Selv om organiseringen av arbeidet er noe som bør gjøres i samarbeid med foreldrene, fremhever informant 1 at hun også har opplevd den andre siden av foreldresamarbeid. Hun forteller at hun hadde et foreldrepar som mente at barnehagens arbeidsmetoder bare var tull, og at bruken av PCS var unødvendig og de måtte komme i gang med tekniske hjelpemidler. I møte med slike foreldrepar kan det være utfordrende å ha et gjensidig berikende samarbeid med foreldrene. Lorentzen (2013, s.32) fremhever at et slikt samarbeid bør bygges på hverandres bidrag og det er vesentlig å betrakte hverandre som eksperter på ulike sider av barnet. Dette kan være utfordrende om foreldrene mener at barnehagen sine arbeidsmetoder bare er tull. Dette kan føre til at barnet ikke får dette helhetlige tilbudet som er ønskelig, og at barnet ikke får tilgang på sin kommunikasjon på de arenaer barnet oppholder seg. Altså barnet får kanskje ikke muligheten til å benytte seg av sin kommunikasjon overalt og kommunisere når det ønsker. Ut ifra disse funnene kan det virke som det er vesentlig at foreldrene blir inkludert i barnehagens arbeid, slik at de får en innsikt i barnehagens arbeidsmetoder, og at kommunikasjonsutviklingen til barnet blir helhetlig. Som en av informantene fremhever så går det ikke å si at foreldrene er vanskelig å samarbeide med og lite lærevillige hvis det ikke er tilrettelagt for at foreldrene skal være inkludert i arbeidet. Det kan tyde på at om dette blir gjort og foreldrene får være med på kurs, være med på å lage kommunikasjonsmateriell, å være inkludert i barnehagens arbeid. Det er da stor sjanse for at barnehagens samarbeid med foreldrene vil fungere godt, og at foreldrene ser viktigheten av at Alternativ og Supplerende kommunikasjon brukes også hjemme om barnet har kommunikasjonsutfordringer.

Tverretatlig samarbeid

Noe annet som er vesentlig for å ivareta det helhetlige tilbudet til barnet er samarbeid med andre fagfolk og instanser. Dette er også noe som kommer frem av funnene, informantene trekker frem at de jobber med flere ulike instanser for å sikre at barnet får et best mulig tilbud.

Aktuelle samarbeidspartnere informantene drar frem er: ergoterapeut, fysioterapeut, habiliteringstjenesten, synspedagoger, statped, med flere. I hovedsak samarbeider de med andre instanser for å få veiledning i forhold til Alternativ og Supplerende kommunikasjon, men også for å tilrettelegge sittestilling, ulike hjelpemidler og lignende slik at det blir individuelt tilpasset. Når et barn har behov for spesialpedagogisk hjelp og støtte kan det være aktuelt å benytte seg av den faglige kompetansen til andre instanser. Dette bekreftes av Hildebrand (2014, s. 16) som fremhever at når barnet skal begynne med Alternativ og Supplerende kommunikasjon kan det være sentralt å koble inn flere faglige instanser i denne prosessen. Dette for å finne ut hva som passer best for barnet, og for å skape et mest mulig helhetlig tilbud for barnet og foreldrene. Mørland (2014, s. 98) beskriver at for å skape et godt tverretatlig samarbeid er det viktig med åpen kommunikasjon og at det er rom for oppklarende spørsmål som kan virke åpenbare. Torsteinson (2014, s.59) fremhever at anerkjennelse av de ulike fagpersonene sin kompetanse er viktig, og at egen prestisje ikke bør stå i veien for å utvikle faglig kompetanse som er for barnets beste. Dette kan tyde på at et godt tverretatlig samarbeid er av betydning for å sikre et helhetlig tilbud til barn som har kommunikasjonsvansker. For å sikre et godt samarbeid med andre instanser er det betydningsfullt at anerkjennelse av de ulike fagpersonene sin kompetanse står sentralt. Samtidig som det er viktig med rom for oppklarende spørsmål som for enkelte kan ses på som en selvfølge. Vektlegges ikke et godt tverretatlig samarbeid kan det føre til at barnet ikke får et godt helhetlig tilbud som det har krav på, for å utvikle seg på best mulig måte. Det kan virke som det er av betydning at barnehagepersonalet vektlegger å benytte andre instanser når de trenger annen fagkompetanse, for å sikre et helhetlig godt spesialpedagogisk tilbud for barn med kommunikasjonsvansker. Det kan bidra til at barnet får de beste mulige trivsels- og utviklingsmulighetene i barnehagen og i hjemmet.

6.0 Oppsummering og avslutning

I oppgavens innledning beskrev jeg at målet med denne forskningsoppgaven var å få en dypere innsikt i bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen. For å finne ut av dette utarbeidet jeg problemstillingen:

- Hvilke erfaringer har fire pedagoger med spesialpedagogisk bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon til barn i barnehagealder?

For å belyse problemstillingen nærmere utarbeidet jeg to forskningsspørsmål, hvor det ene omhandlet barns utbytte av å benytte Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Det andre forskningsspørsmålet dreier seg om hvordan samarbeidet fungerer når det brukes Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen. For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene intervjuet jeg fire informanter, som fortalte om sine opplevelser og erfaringer. Funnene jeg gjorde meg i datamaterialet, den teoretiske forankringen og drøftingen danner grunnlaget for den påfølgende oppsummeringen. Med utgangspunkt i det, samt problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg trekke frem følgende funn:

Første hovedfunn omhandler pedagogens erfaringer med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Alle informanter har positive erfaringer med å benytte seg av dette arbeidsverktøyet. De opplever det som et godt verktøy for å bedre kommunikasjonen til barn med kommunikasjonsvansker, og understreker at dette er et behov som barna skal få oppfylt. På tross av dette er ikke barns rett på å benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon omtalt verken i Rammeplan for barnehagen eller Barnehageloven, dette ble drøftet i denne oppgaven. Kommunikasjon er ifølge (Lind, 2005) et grunnleggende behov for alle mennesker. For mennesker med kommunikasjonsvansker kan det være vanskelig å få oppfylt dette behovet uten en alternativ eller supplerende kommunikasjonsform. For barn i barnehagen kan det derfor være av betydning at deres rett på å benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon er omtalt i barnehagens sentrale føringer, slik at det blir et større fokus på det. Samtidig som foreldrene og barnehagepersonalet kan utvikle bedre kunnskap om hva barnet har krav på.

Andre hovedfunn belyser hvordan informantene opplevde å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen, og hvilken rolle barnehagepersonalet får i arbeidet. Det kommer tydelig fram i funnene at informantene synes det er viktig å starte tidlig, samt jobbe ut ifra barnets forutsetninger når det benyttes Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Informantene fremhever at de benytter seg av strukturerte arbeidsøker for at barna skal lære

og forstå sin kommunikasjonsform, og utvikle sine kommunikasjon- og samspillsferdigheter. Beuckelman & Mirenda (2013, s. 228) påpeker at å jobbe strukturert er av betydning for å skape positive resultater, det kan blant annet bidra til å hindre stagnasjon. Informantene fremhever også at det er en del utfordringer ved å jobbe med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Det er blant annet tidkrevende både for barn og voksne, i tillegg oppleves det som en utfordring å få inkludert hele personalgruppa i arbeidet. Med bakgrunn i funnene kan det virke som det er viktig å sette av tid til å arbeide med Alternativ og Supplerende kommunikasjon, samtidig som det blir en sentralt at hele personalgruppa er inkludert i arbeidet. Da kan alle som jobber i barnehagen kan være gode rollemodeller og kommunikasjonspartnere for barn med kommunikasjonsvansker, så barna kan kommunisere når som helst, hvor som helst og med hvem som helst i barnehagen.

Tredje hovedfunn omhandler hvilket utbytte barn har av å benytte Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Informantene formidler at deres erfaring er at barn med kommunikasjonsvansker har et positivt utbytte av Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Barna får anledning til å kommunisere, medvirke og delta på egen hverdag. Dette samsvarer med Beuckelman & Mirenda (2013, s. 8) sin beskrivelse av målet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Som er at mennesker som benytter seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon skal få delta aktivt i selvvalgte kommunikasjonssituasjoner. Informantene opplever også at å benytte seg av Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen kan ha et positivt utbytte for resten av barnegruppa. Dette er i tråd med Hildebrand (2014, s.16) som påpeker at det å benytte seg av for eksempel dagsplan og håndtegn på hele barnegruppa kan gi et positivt utbytte til flere barn. Samtidig som informantene opplever at alle barna i barnehagen kan ha et positivt utbytte av Alternativ og Supplerende kommunikasjon, opplever de også at barnehagen har fått et bedre språkmiljø enn de hadde før de begynte med Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Ut ifra disse funnene kan det virke som benyttelse av Alternativ og Supplerende kommunikasjon i barnehagen kan gi alle barna et positivt utbytte. Samtidig som det kan bidra til at barnehagen får et bedre språkmiljø.

Fjerde hovedfunn handler om hvordan samarbeidet fungerer innad i barnehage, med foreldrene og tverretatlige instanser når det benyttes Alternativ og Supplerende kommunikasjon. Informantene fremhever at de opplever å ha et godt samarbeid med alle parter, og at det er av betydning både for å gjøre hverandre god og for at barnet med

kommunikasjonsvansker skal få et helhetlig tilbud. Dette er i tråd med blant annet Kinge (2012 s. 18-19), Lorentzen (2013, s. 32) & Mørland (2014, s. 98) som poengterer at det er viktig å vektlegge et godt samarbeid. For det kan bidra til å høyne egen fagkompetanse, gi barnet de beste trivsels- og utviklingsmulighetene, og oppklare det som for noen kan virke som åpenbare spørsmål. Vektlegges ikke et godt samarbeid, kan barnet få en opplevelse av at tilbudet ikke er helhetlig, og det kan føre til at barnet ikke får tilgang til sin kommunikasjon overalt og anledning til å kommunisere når det ønsker.

I denne studien ble det brukt et relativt lite utvalg informanter for å gå i dybden på forskningsfeltet. Dette fører til at det blir vanskelig å generalisere ut ifra funnene. For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine har jeg sett nærmere på hva funnene mine sier som en helhet og hva de kan indikere. Det kommer tydelig fram av hovedfunnene at informantene har gode erfaringer med å bruke Alternativ og Supplerende kommunikasjon til barn i førskolealder. De opplever at Alternativ og Supplerende kommunikasjon kan virke positivt inn på barn med kommunikasjonsvansker, så lenge arbeidet blir lagt opp etter barnas individuelle forutsetninger. I tillegg opplever informantene at bruken av Alternativ og Supplerende kommunikasjon også kan virke positivt inn på hele barnegruppa. Det vektlegges av informantene at et godt samarbeid både innad i barnehagen, med foreldre og tverretatlige instanser, er vesentlig for at arbeidet med Alternativ og Supplerende kommunikasjon skal fungere. I de respektive barnehagene har informantene gode erfaringer omkring samarbeid, og opplever at dette er noe som stort sett fungerer godt med alle parter. Det kan tyde på at et godt samarbeid er betydningsfullt for at barn med kommunikasjonsvansker skal få et godt helhetlig spesialpedagogisk tilbud, og anledning til å benytte seg av sin alternative eller supplerende kommunikasjonsform over alt.

Med tanke på veien videre hadde det vært interessant å gjøre en mer omfattende studie om Alternativ og Supplerende kommunikasjon med flere informanter. Noe som kunne gitt større grunnlag for å gi konklusjoner om at Alternativ og Supplerende kommunikasjon er et godt verktøy for barn med kommunikasjonsvansker. Det ville også vært interessant å se nærmere på hvordan litt eldre barn som benytter Alternativ og Supplerende kommunikasjon opplever at dette fungerer for dem og hva som blir viktig for dem i læreprosessen. Dette kunne bidratt til økt kompetanse om hvordan pedagogen på best mulig måte kan tilrettelegge utvikling- og læringsprosessen med Alternativ og Supplerende kommunikasjon ut ifra hva barnet med kommunikasjonsvansker synes er viktig.

Referanseliste

- Abilia. (2013). *Talefrihet - Muligheter med Rolltalk*. Risør: Abilia.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet Mai 11, 2015 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Barnehaageloven. (2005, Juni 17). *Lovdata*. Hentet Februar 21, 2013 fra LOV-2005-06-17-64: <http://www.lovdata.no/all/tl-20050617-064-001.html>
- Bateson, G. (2005). *Mentale Systemers Økologi - Steps*. København: Akademisk Forlag.
- Bedrosian, J. L., Hoag, L. A., & McCoy, K. F. (2003). Relevance and Speed of Message Delivery Trade-Offs in Augmentative and Alternative Communication. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46 (4), s. 800-817.
- Beuckelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & Alternative Communicatio* (4.utgave.). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Blakar, R. M., & Nafstad, H. E. (2004). Kommunikasjon, etikk og motivasjon. I H. E. Nafstad, *Det omsorgsfulle mennesket - et psykologisk alternativ* (s. 150-175). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2.utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010, Juli 7). *Anonymisering og aidentitetifisering*. Hentet Desember 2014 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/God-forskningspraksis/Anonymisering/>
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottem, E., (...) Utgård, T. (2007). *Språkveilederen*. Bredtvet kompetansesenter.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldline.
- Granlund, M., & Olsson, C. (1988). *Kommunisera Mera. Ett kursmaterial. Teoribok*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Guerin, L. G. (2010). *Totalkommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (5. utgave., s. 594 - 611). Oslo: Cappelen Damm As.
- Hildebrand, K. B. (2014). *Førskolebarn med ASD*. Oslo: Autismeforeningen i Norge.

- Hjelmervik, E. (2014). Det hørselshemmede barnet. Kommunikasjon og språk - tilrettelegging i barnehagen. I B. I. Hvidsten, *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 173-189). Bergen: Fagbokforlaget.
- Horgen, T. (2010). Det nære språket - språkmiljø. I T. Horgen, K. Slåtta, & A. Gjermestad, *Multifunksjonshemming - Livsutfoldelse og læring* (s. 57-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket - Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ISAAC Norge. (2015). *Hva er ASK?* Hentet April 2015 fra <http://www.isaac.no/hva-er-ask/>
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser - Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utgave.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Inntroduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utgave.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kent-Walsh, J., & Mcnaughton, D. (2005, September). Communication Partner Instruction in AAC: Present Practices and Future Directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 21 (3), s. 195-204.
- Kiil, M. D. (2014). *Å bli tatt på alvor*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kleven, T. A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utgave., s. 27-49). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utgave., s. 9-27). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lie, B. (2014). Språkvansker hos førskolebarn. I V. D. Nilsen, R. Haugen, B. Lie, & A. Vogt, *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen* (s. 182-196). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lind, M. (2005). Språk som handling og tekst . I K. E. Kristoffersen, H. G. Simonsen, & A. G. Sveen, *Språk - en grunnbok* (s. 39-63). Oslo: Universitetsforlaget.

- Lind, M., Moen, I., Uri, H., & Bjerkan, K. M. (2000). *Lingvistikk og språkpatologi*. I M. Lind, I. Moen, H. Uri, & K. M. Bjerkan, *Ord som ikke vil - Innføring i språkpatologi* (s. 13-95). Oslo: Novus Forlag.
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn* (2.utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mørland, B. (2014). Barnehagen - en del av det profesjonelle støtte- og hjelpeapparatet. I P. Sjøvik, *En barnehage for alle - spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utgave., s. 81-99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T., & Karlsdottir, R. (2011). Innledning. I T. Moen, & R. Karlsdottir, *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-15). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998, November). *Lovdata*. Hentet Mai 2015 fra LOV-1998-07-17-61: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Personvernombudet. (2012). *Krav til samtykke*. Hentet Desember 2014 fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>
- Personvernombudet. (2012). *Om oss: Personvernombudet for forskning*. Hentet Desember 2014 fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste: http://www.nsd.uib.no/personvern/om/om_oss.html
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utgave.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet - Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sande, A., & Kleppenes, A.-M. (2013). *Opplæringslova i møte med elever med behov for ASK*. Høgskolen i Vestfold.
- Sjøvik, P. (2014). Språk- og samspillsvansker hos barn i førskolealderen. I P. Sjøvik, *En barnehage for alle - Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3.utgave., s. 172-202). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stake, R., & Trumbull, D. (1982). Naturalistic generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7 (1), s. 1-12.
- Statped midt. (2015). *Hvem kan ha behov for ASK?* Hentet April 2015 fra Forekomst: <http://ask-loftet.no>
- Suhr, G. I., & Rognild, W. (2009). *Jeg vet nå at hun kan tenke!* Statped Nord.

- Tetzchner, S. V., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode* (4. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utgave.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Torsteinson, H. (2014). Individuell utviklingsplan - et hjelpemiddel i hverdagen. I B. I. Hvidsten, & B. I. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s. 53-61). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vedeler, L. (1997). *Lek og kommunikasjon - i de første utviklingsår*. Namsos: Namsen Trykk.
- Williams, B. (2000). More than an exception to the rule. I M. Fried-Oken, & H. Besani Jr, *Speaking up and spelling it out: Personal essays on argumentative and alternative communication* (s. 245-254). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Wormnæs, O. (1984). *Vitenskapsfilosofi*. Drammen: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg 1: Svar fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 26.01.2015

Vår ref: 41499 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41499	<i>Bruk av Alternativ Supplerende Kommunikasjon i barnehagen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Cathrine Andersen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 22.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41499

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 22.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Personvernombudet registrerer at det kan bli aktuelt å observere barn i en barnehage, men at observasjonsstudien ikke medfører innsamling og registrering av personopplysninger om barna. Denne delen vil derfor ikke medføre meldeplikt, men personvernombudet anbefaler at foreldre gis skriftlig informasjon dersom det skal foretas en observasjonsstudie.

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til deltakelse i prosjektet: Bruk av Alternativ Supplerende Kommunikasjon i barnehagen.

Bakgrunn og formål

Jeg studerer master i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole og NTNU, og skal nå skrive min avsluttende masteroppgave. Min master skal handle om bruken av Alternativ Supplerende Kommunikasjon (ASK) i barnehagen, og hvordan bruken av dette virker inn på barnas kommunikasjon. For å finne ut av dette har jeg følgende problemstilling: ”Hvilke erfaringer har fire pedagoger med spesialpedagogisk bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon til barn i barnehagealder?”. For å få svar på denne problemstillingen skal jeg gjennomføre dybdeintervju. Ettersom du er pedagog og har erfaring innenfor feltet har du blitt forespurt om å delta på dette prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer å være med på et intervju, som vil vare ca. en time. Dette intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd om informanter samtykker til dette. Tid og sted for intervjuet er noe vi blir enige om sammen, dersom det er ønskelig å være med på prosjektet. Fokuset for dette intervjuet vil være ASK og dine erfaringer knyttet til bruken av dette arbeidsverktøyet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningene i dette prosjektet vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som har tilgang til disse opplysningene. Datamaterialet jeg samler inn vil bli behandlet på en sikker måte, og opplysningene som publiseres er anonymisert slik at ingen skal gjenkjenne eventuelle opplysninger om deg i den ferdige oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 22.05.2015, lydopptakene og transkripsjonene vil da bli slettet og notater vil bli makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig deltakelse på dette studiet og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn, og uten at dette vil få noen konsekvenser. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til prosjektet ta gjerne kontakt med meg på telefon: 92646312 eller mail: cathrine_lerfald@hotmail.com, eller min veileder Else Johansen Lyngseth på telefon: 99464095 eller mail: ejl@dmmh.no.

Forskningsetiske retningslinjer følges i dette prosjektet og det er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh

Cathrine Andersen

Masterstudent i spesialpedagogikk

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide – master.

Informasjon om master (bakgrunn, formål)

Bakgrunnen for dette intervjuet er at jeg studerer master i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole og NTNU, og skal nå skrive min avsluttende masteroppgave. Problemstillingen til dette prosjektet er følgende: ”Hvilke erfaringer har fire pedagoger med spesialpedagogisk bruk av Alternativ og Supplerende kommunikasjon til barn i barnehagealder?”

Bakgrunnsopplysninger

Kan du fortelle meg litt om din faglige bakgrunn?

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor mange år har du jobbet i barnehage?
- Annet?

Erfaringer

- Hva slags praktisk arbeidserfaring har du innenfor å jobbe med ASK sammen med barn som har kommunikasjonsvansker?
- Kan du beskrive din opplevelse av å bruke ASK sammen med barn som har kommunikasjonsvansker?
- Kan du gi en kort beskrivelse av de barna du har jobbet med i forhold til arbeidsverktøyet ASK?
- Hva synes du er viktig i arbeidet med ASK?

Bruk av ASK

- Hvilke erfaringer har du med ulike ASK-materiell som arbeidsverktøy?
- Hvordan opplever du bruk av ASK som et kommunikasjonsverktøy i ditt pedagogiske arbeid med barn?
 - På hvilken måte opplever du at ASK virker gunstig for barnet?
 - Ser du noen utfordringer med å bruke ASK i ditt pedagogiske arbeid med barn?
- Hvordan jobber du med ASK for barn med kommunikasjonsvansker i denne barnehagen?

- Sammen med hvem
- Barn – voksen/ barn – barn
- I gruppe stor/liten
- Hvordan virker bruken av ASK inn på barnets kommunikasjonsferdigheter?
- Hvordan virker bruken av ASK inn på dynamikken, fellesskapet og kommunikasjonen i barnegruppa?
- Hva har bruken av et slikt redskap å si for barn-barn og barn-voksne samhandlingen?
- Hva gir bruken av ASK generelt i en barnehagehverdag?
 - Opplever du at det blir et større fokus på språk i hverdagen?
 - Hvordan opplever du at bruken av ASK virker inn på kommunikasjonen blant barn og voksne?
 - Oppdager dere kommunikasjonsvansker tidligere ved å bruke ASK som et kommunikasjonsverktøy?

Samarbeid

- Hvordan blir foreldrene inkludert i bruken av ASK-verktøyet?
 - Får de opplæring og anledning til å benytte seg av ASK-verktøyet hjemme?
- Hvordan opplever du at samarbeidet med foreldrene fungerer når barnet har behov for ASK?
- Hvilke erfaringer har du i forhold til det tverrfaglige samarbeidet med andre instanser når du benytter deg av ASK?
 - Hvilke andre instanser samarbeider dere med?
- Hvordan erfarer du at bruken av ASK fungerer for resten av personalgruppa?
 - Får de opplæring og anledning til å benytte seg av det?
 - Hvem i personalgruppa er det som eventuelt benytter seg av det?

Oppsummering

- Oppsummering av funn
- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?