

Ida Kristine Moen

Alternativ og supplerende kommunikasjon og barn med Downs syndrom

Hvilke erfaringer har to spesialpedagoger med alternativ og supplerende kommunikasjon hos barn med Downs syndrom?

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Eli Raanes

Mai 2022

Ida Kristine Moen

Alternativ og supplerende kommunikasjon og barn med Downs syndrom

Hvilke erfaringer har to spesialpedagoger med alternativ og supplerende kommunikasjon hos barn med Downs syndrom?

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Eli Raanes
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

«For de fleste mennesker med Downs syndrom vil fordommer og dårlig tilrettelegging i samfunnet være mye mer begrensende enn det et ekstra kromosom er»

Randi Ødegaard
Norsk nettverk for Downs syndrom

Sammendrag

Denne studien gir et innblikk i to spesialpedagoger sine erfaringer knyttet til bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) hos barn med Downs syndrom. Dette ut fra temaet kommunikasjon i møte med barn med Downs syndrom. Problemstillingen som danner utgangspunktet for studien, er:

Hvilke erfaringer har to spesialpedagoger med alternativ og supplerende kommunikasjon hos barn med Downs syndrom?

Jeg har utarbeidet to forskningsspørsmål for å avgrense og belyse problemstillingen. Forskningsspørsmålene omhandler hvordan ASK bidrar til å støtte kommunikasjon, og hvordan elevene kommuniserer med sine kommunikasjonspartnere. Studien baseres på en kvalitativ forskningsmetode, hvor intervju blir brukt som datainnsamlingsmetode. Informantene i denne studien er to spesialpedagoger med erfaringer i bruk av ASK hos barn med Downs syndrom. Studiens teorigrunnlag tar for seg begrepene kommunikasjon, alternativ og supplerende kommunikasjon og Downs syndrom.

Studiens funn viser at ASK støtter kommunikasjonsevnen gjennom at elevens språk blir mer forståelig for kommunikasjonspartnere. I tillegg bidrar ASK til større oppmerksomhet hos eleven, da ASK er en visuell måte å kommunisere på. Videre funn viser at ASK hjelper elevene med å kunne påvirke andre i form av å for eksempel utføre en handling, samt at det er behov for ASK til tross for at elevene selv ikke alltid uttrykker seg ved hjelp av dette. Elevene i denne studien har forskjellig tilnærming til ASK, som viser til ulike måter og behov for å benytte seg av ASK for å gjøre seg forstått. Dette påvirker også hvordan kommunikasjonen mellom elevene og deres medelever er. Begge informantene uttrykker at de har en god kommunikasjon med sine elever, og at kommunikasjonen er avhengig av den gode relasjonen de har. ASK blir i hovedsak benyttet av spesialpedagogene, som kan begrunnes i opplæringsloven §2-16, hvor elevene har en lovfestet rett til opplæring i ASK. Videre funn viser at elevens interesseområde blir vektlagt i kommunikasjon, da dette kan bidra til økt bruk av ASK, samt bedre læring. I tillegg har forståelse av elevene og elevenes forståelse av andre en viktig rolle i kommunikasjon med andre. Funn viser også at bruk av ASK kan skape en spesiell kontakt mellom kommunikasjonspartneren og eleven.

Abstract

This study gives insight into two special education teachers experiences with the use of augmentative and alternative communication towards children with Down syndrome. This based on the theme of communication when meeting children with Down syndrome. The topic question that forms the basis of the study is:

Which experiences do two special education teachers have with augmentative and alternative communication towards children with Down Syndrome?

I have prepared two research questions to delimit the topic question. The research questions deals with how the use of AAC supports communication, and how the pupils communicate with their conversational partner. The study is based on a qualitative research method, where interviews are used as a method of collecting data. The informants in this study are two special education teachers who are experienced in the use of AAC towards children with Down syndrome. The theoretical basis of the study elaborates on the terms communication, augmentative and alternative communication and Down syndrome.

The findings of this study shows that use of AAC supports the pupil's ability to communicate, by making the pupils verbal communication more comprehensible for their conversational partners. AAC also contributes to the pupil's alertness to AAC which is a visual way of communication. Furthermore, the study findings show that AAC helps the pupils affect others to carry out an action as an example, and that AAC is needed even though the pupils do not always use it to express themselves. The pupils in this study have different approaches to the use of AAC, that shows different needs and ways of using AAC to make themselves understood. This also affects how the communication between these pupils and their fellow pupils takes place. Both informants express that their communication with the pupil functions well, and that their communication is dependent on their good relationship. AAC is mainly used by special education teachers, justified by opplæringsloven §2-16, which states that the pupils have the right to tutoring in ASK. The study shows that the pupils' interests are emphasized in the communication, and that this can make ground for greater use of AAC and better learning. A mutual understanding between the pupil and others is also shown to be of importance. Additionally, the study shows that use of AAC can create an extraordinary and special contact between the communication partner and the pupil.

Forord

Å være ferdig med å skrive masteroppgave i spesialpedagogikk er en seiersfølelse. Endelig kan jeg stolt kalle meg for spesialpedagog! Det har vært mangfoldige timer foran skjermen for å gjennomføre prosjektet, og det har vært frustrasjon, tårer og mange nedturer. Likevel har jeg satt pris på hele prosessen rundt masterprosjektet, den har jo tross alt ført meg i mål. Takk til meg selv, for å ha gjennomført masteroppgaven.

De aller viktigste personene jeg vil takke i denne studien, er mine to fantastiske informanter, som stilte til intervju og ga et innblikk i sine erfaringer. Uten dere hadde det ikke vært mulig.

Takk til veilederen min, Eli Raanes, for konstruktiv kritikk og et godt samarbeid.

Takk til Linnea. Min kjære lillesøster, som ble født med Downs syndrom, hvor fordommer fra samfunnet ble møtt deg fra starten av. Du har inspirert meg til å velge en utdanning som vil hjelpe mennesker i samme situasjon som deg, og til å skrive en masteroppgave rettet mot akkurat din målgruppe og dine utfordringer. Jeg er veldig glad i deg!

Takk til samboeren min, Ola, som har holdt ut med meg og som har støttet og motivert meg gjennom hele prosessen.

Trondheim, mai 2022

Ida Kristine Moen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Abstract	III
Forord	IV
Innholdsfortegnelse	V
1.0 Innledning	1
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	1
1.2 <i>Problemstilling og avgrensning</i>	2
1.3 <i>Oversikt over oppgaven</i>	2
2.0 Teori	5
2.1 <i>Kommunikasjon</i>	5
2.1.1 <i>Hva er kommunikasjon?</i>	5
2.1.2 <i>Kommunikative utfordringer</i>	6
2.2 <i>Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)</i>	7
2.2.1 <i>Hva er ASK?</i>	7
2.2.2 <i>Ulike funksjoner ved ASK</i>	9
2.2.3 <i>Kommunikativ kompetanse</i>	11
2.2.4 <i>Kommunikasjonspartnerens rolle i kommunikasjon med ASK-brukere</i>	12
2.3 <i>Barn med Downs syndrom</i>	13
2.3.1 <i>Hva er Downs syndrom?</i>	13
2.3.2 <i>Downs syndrom og språklige utfordringer</i>	13
2.4 <i>Skole og opplæring</i>	14
2.4.1 <i>Love og rettigheter</i>	14
2.4.2 <i>Pedagogiske tiltak ved kommunikative utfordringer</i>	15
2.4.3 <i>Sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling</i>	16
3.0 Design og metode	17
3.1 <i>Valg av forskningstilnærming</i>	17
3.2 <i>Fenomenologi</i>	18
3.3 <i>Valg av datainnsamlingsmetode</i>	18
3.3.1 <i>Intervju</i>	18
3.4 <i>Utvalg av informanter</i>	19
3.5 <i>Forberedelse til intervju</i>	19
3.6 <i>Gjennomføring av intervju</i>	20

3.7 Forarbeid mot analyse	20
3.7.1 Transkribering	21
3.8 Reliabilitet og validitet	21
3.8.1 Reliabilitet	21
3.8.2 Validitet	22
3.9 Egen forforståelse	22
3.10 Etske refleksjoner	23
3.10.1 Informert og fritt samtykke	23
3.10.2 Konfidensialitet og anonymitet	23
4.0 Analyse og drøfting	25
4.1 Opplæring av ASK	26
4.1.1 Å støtte opp under utviklingen av en fungerende kommunikasjonsform	26
4.1.2 Forståelse av kommunikasjon	28
4.1.3 Opplæring i ASK med utgangspunkt i elevens interesse	29
4.1.4 Å bygge et fellesskap der ASK kan brukes	31
4.2 Bruk av ASK	32
4.2.1 Det er elevens språk	32
4.2.2 Kommunikasjon med medelever	34
4.2.3 Det handler om forståelse	36
4.2.4 Kommunikativ utvikling skjer i relasjoner	37
4.3 Betydningen av ASK	39
4.3.1 Bruk av ASK til å få oppmerksomhet og til å formidle mening	39
4.3.2 ASK i møte med andre	40
4.3.3 Å bruke ASK selv om eleven ikke aktivt uttrykker det selv	42
4.3.4 Det er viktig å vedlikeholde ASK	43
5.0 Oppsummering og avslutning	45
6.0 Referanser	47
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	
Vedlegg 3: Intervjuguide	

1.0 Innledning

Temaet i denne oppgaven omhandler kommunikasjon, avgrenset til kommunikasjon mellom barn med Downs syndrom som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon i hverdagen, og deres kommunikasjonspartnere. Å kommunisere er noe vi alle gjør enten vi vil eller ikke, og derfor er dette temaet aktuelt å se nærmere på. Jeg har valgt å undersøke spesialpedagogers erfaringer i hvordan de tar i bruk alternativ og supplerende kommunikasjon i møte med, og i samtale med elevene sine.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Å kommunisere handler blant annet om å skape en felles forståelse for det som blir sagt, hvor man utveksler signaler som kan være i form av verbal tale, ved kroppsspråk eller visuelle bilder eller symboler (Næss, 2015, s. 16). Når man har et manglende talespråk, kan det å skape felles forståelse i kommunikasjonen være vanskelig. Ved manglende talespråk er det derfor viktig å finne en måte å kommunisere på som vil hjelpe med å kunne uttrykke ønsker og behov. FN's barnekonvensjon, som omhandler barns rettigheter, sier at alle barn har rett til å si sin mening, og å bli lyttet til (Barnekonvensjonen, 2003, s. 13). Det er med andre ord en menneskerett å få lov til å uttrykke sine ønsker og behov. FN's konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne sikrer at det settes inn tiltak for mennesker med nedsatt funksjonsevne, slik at de har mulighet til å utøve sin ytringsfrihet og meningsfrihet (CRPD, 2008, s. 18). Under artikkel 21 står det at man skal legge til rette for bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon for mennesker som behøver dette (CRPD, 2008, s. 19). Alternativ og supplerende kommunikasjon er å kommunisere på andre måter enn talespråket, og blir brukt for personer med manglende eller nedsatt taleevne (Statped, 2021b). Det er en uttrykksmåte som hjelper å uttrykke ønsker, meninger og behov. Å kunne uttrykke seg i form av å gi ord til følelser, fortelle om ting som interesserer og uttrykke egne behov henger tett sammen med opplevelse av selvstendighet (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 3). I tillegg er det avgjørende for personens språklige, sosiale og faglige utvikling (Statped, 2021b). Internasjonal forskning viser at det i Norge er ca. 10000 personer mellom 0-19 år som har behov for en alternativ og supplerende kommunikasjon (Statped, 2021b). Hvordan kommuniserer man med personer som benytter seg av en annen uttrykksmåte enn den man er kjent med?

I Midtnorsk debatt sin artikkel, «*Hva ville skjedd med Agnes i dag?*», blir det stilt spørsmål rundt hvordan man kommuniserer med barn og unge med funksjonsnedsettelse som behøver ekstra hjelp til å formidle seg i hverdagen (Fylkesnes & Husby, 2022). Agnes ble i sin tid regnet som «åndssvak» og hadde behov for hjelpemidler for å kommunisere, men fikk ikke tilgang til det. I dagens samfunn florerer det av hjelpemidler å velge mellom, alt fra enkle tegn til avansert teknologi som krever både tid og innsats å lære seg. Dette kan være grunnen til at mange synes det er lettere å snakke for og til barnet, enn å snakke med barnet (Fylkesnes & Husby, 2022). Tetzchner og Martinsen (2002, s. 3) problematiserer også at personer med manglende evne til å uttrykke seg ofte blir undervurdert og at man derfor snakker på en måte som er ovenfra og ned. På verdensdagen for Downs syndrom skriver Randi Ødegaard (2022)

et debattinnlegg i Vårt land, «*Barna vi nekter en stemme*». Selv om alle barn har de samme rettighetene, vil barn med funksjonsnedsettelse bli møtt på en annen måte, med et stigma, med lave forventninger (Ødegaard, 2022). Hun nevner også at selv om barn med Downs syndrom ofte har en forsinket språklig utvikling, vil de kunne forstå, tenke og ha noe å si, selv om de har en dårligere evne til å uttrykke seg (Ødegaard, 2022). Dette er bakgrunnen for hvorfor jeg har lyst til å skrive om barn med behov for en alternativ og supplerende kommunikasjon, og å sette søkelyset på holdninger tilknyttet behov for hjelpemiddel for å uttrykke seg. Formålet med denne studien er å gi innblikk i to spesialpedagogers erfaringer knyttet til bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon i møte med elevene sine. Jeg håper denne studien kan være et relevant bidrag i fagfeltet.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Jeg vil sette søkelys på hvordan barn med Downs syndrom, som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon, kommuniserer med ulike personer; eksempelvis spesialpedagog, andre lærere, andre barn og foreldre. Altså personer med mangel på erfaring i bruk av ASK, og personer med høy kompetanse i bruk av ASK.

Gjennom studien ønsker jeg å belyse behovet for alternativ og supplerende kommunikasjon. På bakgrunn av tema og formålet med studien, har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har to spesialpedagoger med alternativ og supplerende kommunikasjon hos barn med Downs syndrom?

For å avgrense og belyse problemstillingen, har jeg valgt å utarbeide to forskningsspørsmål jeg vil finne svar på:

Hvordan støtter ASK kommunikasjon?

På hvilken måte kommuniserer elevene med sine kommunikasjonspartnere?

Hovedfokuset i studien er informantenes erfaringer når det kommer til alternativ og supplerende kommunikasjon hos sine elever med Downs syndrom. For å gi svar på problemstillingen, har jeg valgt å avgrense oppgaven i form av to forskningsspørsmål. ASK er viktig for å sikre seg at personen har mulighet til å uttrykke sine ønsker, behov, tanker og følelser (Statped, 2021c). Derfor er det viktig at personer som ikke har mulighet til å uttrykke ønsker og behov ved hjelp av tale, får mulighet til å benytte seg av ASK ved behov. Elevene i denne studien har ulike tilnærminger til bruk av ASK i hverdagen, fordi de har ulike behov og nytte av det. Dette har ført meg til forskningsspørsmålene, hvor jeg vil finne ut av hvordan ASK bidrar til å støtte kommunikasjonen, samt hvordan elevene kommuniserer med kommunikasjonspartnerne sine.

1.3 Oversikt over oppgaven

Masteroppgaven består av til sammen 5 kapitler. Kapittel 1, studiens innledning, har redegjort for valg av tema, presentert problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 2

består av studiens teoretiske grunnlag. Her vil jeg ta for meg tre sentrale begrep som jeg mener vil sette lys på og gi et godt svar på problemstillingen. I kapittel 3 presenteres studiens forskningsmetode, hvor forskningsprosessen beskrives. Kapittel 4 er en presentasjon av analyse og drøfting av empirien, hvor funnene blir drøftet opp mot relevant teori. I siste kapittel, kapittel 5, oppsummeres studien og studiens funn.

2.0 Teori

I dette kapitlet kommer studiens teorigrunnlag. Her vil jeg komme med en redegjørelse av teori og forskning som er aktuell for å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Først gjør jeg rede for begrepet kommunikasjon, hvor jeg videre trekker inn alternativ og supplerende kommunikasjon. Deretter ser jeg på hva Downs syndrom er, og sammenhengen med språklige utfordringer. Til slutt tar jeg for meg lovverk og pedagogiske tiltak i skolen.

2.1 Kommunikasjon

2.1.1 Hva er kommunikasjon?

«Communication is a complex process that rests on various types of knowledge and skills” (Light, 1989, s. 139).

Det kan være mange definisjoner på kommunikasjon. Rommetveit (1972, s. 31) vektlegger at kommunikasjon handler om å ha en intensjon om å gjøre noe kjent for mottakeren, hvor man da kommuniserer med andre, men at man også kan kommunisere med seg selv. Han mener at det kun er snakk om kommunikasjon dersom det er en aktiv innkoding og avkoding (Rommetveit, 1972, s. 32). Innkodingen har en intensjon om å gjøre noe kjent for mottakeren, og avkodingen handler om å ta imot beskjeden (Rommetveit, 1972, s. 31). Dette kan eksempelvis være å legge søpla foran døra for å huske at du må ta den med ut, som er en form for kommunikasjon med seg selv. Røkenes og Hanssen (2012, s. 215) vektlegger definisjonen ut fra det latinske verbet *communicare*, som betyr å gjøre noe felles. Kommunikasjonen er mellommenneskelig ved at man bringer noe fra sin egen verden og gjør det tilgjengelig for andre, slik at mening blir skapt i fellesskap (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 215). Både mottakeren og senderen av budskapet er med på å skape en mening (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 215). Å skape mening i fellesskap er noe Næss (2015, s. 16) mener skjer gjennom det å ha en felles oppmerksomhet. I kommunikasjon handler det om å skape felles oppmerksomhet, at man styrer andres oppmerksomhet eller lar sin egen oppmerksomhet styre, og at man er bevisst på at man deler oppmerksomhet (Næss, 2015, s. 16). En intensjonell forståelse av begrepet handler om planlagte ytringer og bevegelser for å få oppmerksomhet og for å kunne påvirke kommunikasjonspartneren (Næss, 2015, s. 16).

Tale benyttes ofte i direkte mellommenneskelig kommunikasjon, men de nonverbale signalene er også viktige å understreke, da disse er viktige deler av kommunikasjonen gjennom støtte for talen (Næss, 2015, s. 16). Kroppsspråket vårt, som kan uttrykkes ved tonefall, ansiktsuttrykk og hvordan vi beveger hendene våre, understreker talespråket og bidrar til å utdype kommunikasjonen (Braadland, 2005, s. 18). Næss (2015, s. 16) påpeker at nonverbale signaler lik så godt kan være selvstendige bidrag i kommunikasjonen, dersom innholdet i det som kommuniseres ikke samsvarer med de nonverbale signalene. I motsetning til det Rommetveit (1972) påpeker med at kommunikasjon er gyldig dersom det er en intensjon bak, hevder Næss (2015, s. 16) at det alltid er snakk om kommunikasjon, selv om det ikke er en bevisst intensjon bak det som formidles. «[...] det er umulig for oss mennesker *ikke* å kommunisere – hvilket innebærer at når man velger å ikke kommunisere noe, vil man likevel kommunisere [...]» (Watzlawik, Beavin & Jackson, 1967, sitert i Næss, 2015, s. 17). Selv om man ikke

har en intensjon bak det som formidles, kan man likevel kommunisere ved at den nonverbale kommunikasjonen er selvstendige bidrag i kommunikasjonen. Det vil si at man kan velge å ikke gi oppmerksomhet til noen for eksempel i form av å se bort, men også velge å sende et smil, og i begge tilfeller ha en gyldig kommunikasjon. Nonverbal kommunikasjon er en stor del av kommunikasjonen vår, og det er noe som hele tiden fortolkes (Eide & Eide, 2007, s. 198). Den nonverbale kommunikasjonen er viktig å oppfatte og tolke, da den vil gi viktig informasjon om vedkommende man prater med (Eide & Eide, 2007, s. 198). Relasjonsbygging, tillit, motivasjon og trygghet er eksempler på noe av det den nonverbale kommunikasjonen bidrar til (Eide & Eide, 2007, s. 199). Det sies også at gode nonverbale kommunikasjonsferdigheter er viktig i møte med f.eks. mennesker med underutviklede kognitive evner, siden kroppsspråk har større gjennomslag i kommunikasjonen enn det verbale (Eide & Eide, 2007, s. 199). Eksempler på nonverbale kommunikasjonsferdigheter kan være stemmebruk, blikk, nikk, peking og kroppsholdning.

2.1.2 Kommunikative utfordringer

Å ikke ha mulighet til å kommunisere med andre, vil kunne frata muligheten til å påvirke omgivelsene (Gundersen & Moynahan, 2006, s. 32). I motsetning til dette vil det å uttrykke seg gjennom følelser, fortelle om ting som interesserer og fortelle om egne behov, henge tett sammen med egen opplevelse av selvstendighet (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 3). Dette er noe mennesker med kommunikative utfordringer vil kunne miste, som kan føre til at andre undervurderer dem og heller snakker på en måte som gir en følelse av mindreverd (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 3). Kommunikasjonsvansker er noe Næss (2015, s. 24) spesifikt tar opp, hvor begrepet blir beskrevet som det å ha vansker med selektiv oppmerksomhet. Man kan ha vansker med å fokusere på tale eller lengre sekvenser av uttrykk, og vansker med å fokusere oppmerksomheten på de bestemte menneskene som taler eller på hendelser (Næss, 2015, s. 24). Dette alene trenger ikke å forårsake kommunikasjonsvansker, men dette sammen med blant annet motorikk, kognisjon og sensorisk bevissthet kan bidra til kommunikasjonsvansker (Næss, 2015, s. 24). Barn med Down syndrom har ofte slike tilleggsvansker, noe som lettere kan resultere i kommunikasjonsvansker i hverdagen. Kommunikasjonsvanskene vil komme mer til syne jo svakere barnet fungerer (Lorentzen, 2009, s. 30). Det å kunne kommunisere effektivt er viktig for blant annet læring og utvikling, samt andre faktorer som sosial samhandling, deltakelse og livskvalitet (Næss, 2015, s. 25). Det er derfor viktig å jobbe forebyggende så tidlig som mulig, slik at man kan begrense eventuelle ringvirkninger av kommunikasjonsvanskene som allerede er der (Næss, 2015, s. 25). Et eksempel på dette kan være å benytte seg av alternativ og supplerende kommunikasjon. Dette vil være tiltak som bidrar til bedre kommunikasjonsferdigheter hos den som har vansker (Ronski et al., 2015, s. 181). Det er også viktig med tiltak som fokuserer på at nærpersoner tilpasser seg de kommunikative forutsetningene hos personen med kommunikative utfordringer (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 3). Å sette inn tiltak er viktig, da Tetzchner og Martinsen (2002, s. 3) påpeker at bedre kommunikative ferdigheter vil gi økt livskvalitet, og hvor det motsatte vil kunne føre til frustrasjon, atferdsvansker og til og med avhengighet av andre.

2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

2.2.1 Hva er ASK?

Alternativ og supplerende kommunikasjon er en form for kommunikasjon, hvor man kommuniserer på andre måter enn ved hjelp av tale (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Begrepet kan også beskrives som en prosedyre eller prosess som blir benyttet av personer med kommunikasjonsvansker og av deres kommunikasjonspartnere for å lykkes i kommunikasjonen (Næss et al., 2019, s. 416). ASK kan i følge Beukelman og Light (2020, s. 4) refereres til som et forskningsområde og som en pedagogisk praksis. De tar for seg definisjonen til The American Speech-Language-Hearing Association som sier at ASK benyttes ved midlertidige eller permanente funksjonsnedsettelse, og ved begrensninger i aktivitet og deltagelse for personer med tale- og/eller forståelsesvansker (Beukelman & Light, 2020, s. 4). Romski et al. (2015, s. 181) forklarer at ASK i tillegg til å finne en annen måte å kommunisere på enn ved hjelp av tale, også brukes for å forsterke eksisterende tale slik at man får en forbedret måte å uttrykke seg på, og at dette kan erstatte eller dempe problematferd hos barn.

Alternativ og supplerende kommunikasjon omfavner to ulike behov for hjelp til å kommunisere. De som har behov for en alternativ kommunikasjonsform og de som har behov for en supplerende kommunikasjon. Mennesker som har behov for alternativ kommunikasjon, vil ha behov for kommunikasjonsformer som fullstendig erstatter talen (Statped, 2021b). Talen er da ikke god nok til å gjøre seg forstått for andre. Den andre delen av begrepet, supplerende kommunikasjon, omhandler mennesker med behov for kommunikasjonsformer som kan utvide eller støtte utydelig, forsinket eller svak tale (Statped, 2021b). For mennesker med utydelig eller uforståelig tale, vil den supplerende kommunikasjonen bidra til at talen blir lettere å forstå for samtalepartnere (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Det ASK-brukere har til felles, er at talespråket er mangelfullt eller lite funksjonelt i kommunikasjon med andre (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 2). Noen vil aldri utvikle tale, mens de fleste vil utvikle tale i varierende grad, som gjør at behovet for en alternativ og/eller supplerende kommunikasjonsform kan forsvinne i løpet av livet (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 2). Retten til bruk av og opplæring i alternativ og supplerende kommunikasjon for de med behov for det, ble i 2012 lovfestet i opplæringsloven §2-16 (Opplæringslova, 1998, §2-16). Alternativ og supplerende kommunikasjon forkortes ofte til ASK i norske fagmiljøer. I engelskspråklig litteratur opererer de med forkortelsen AAC, som står for Augmentative and Alternative Communication.

ASK er viktig for å sikre seg at personen har mulighet til å uttrykke sine ønsker, behov, tanker og følelser (Statped, 2021c). Når man skal tilrettelegge for bruk av ASK, er det også viktig å tenke på når behovet er der. Tidlig innsats vil innebære å begynne med ASK når man oppdager at en vanske oppstår, enten det er tidlig i livet, eller oppstått etter en skade (Statped, 2021c). ASK skal tilpasses elevenes behov, og ikke hva skolen kan tilby på grunnlag av inneværende kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det vil derfor være skolens ansvar å opparbeide seg den kunnskapen som er nødvendig for å imøtekomme eleven. Det er også viktig å tenke på at kommunikasjonshjelpemiddelet skal være tilpasset slik at eleven kan uttrykke seg her og nå, men også at språk og kommunikasjon skal utvikles med tiden (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) er det fem faktorer man skal tenke på i valg av kommunikasjonsform; motorikk, syn, hørsel, språk og kognisjon.

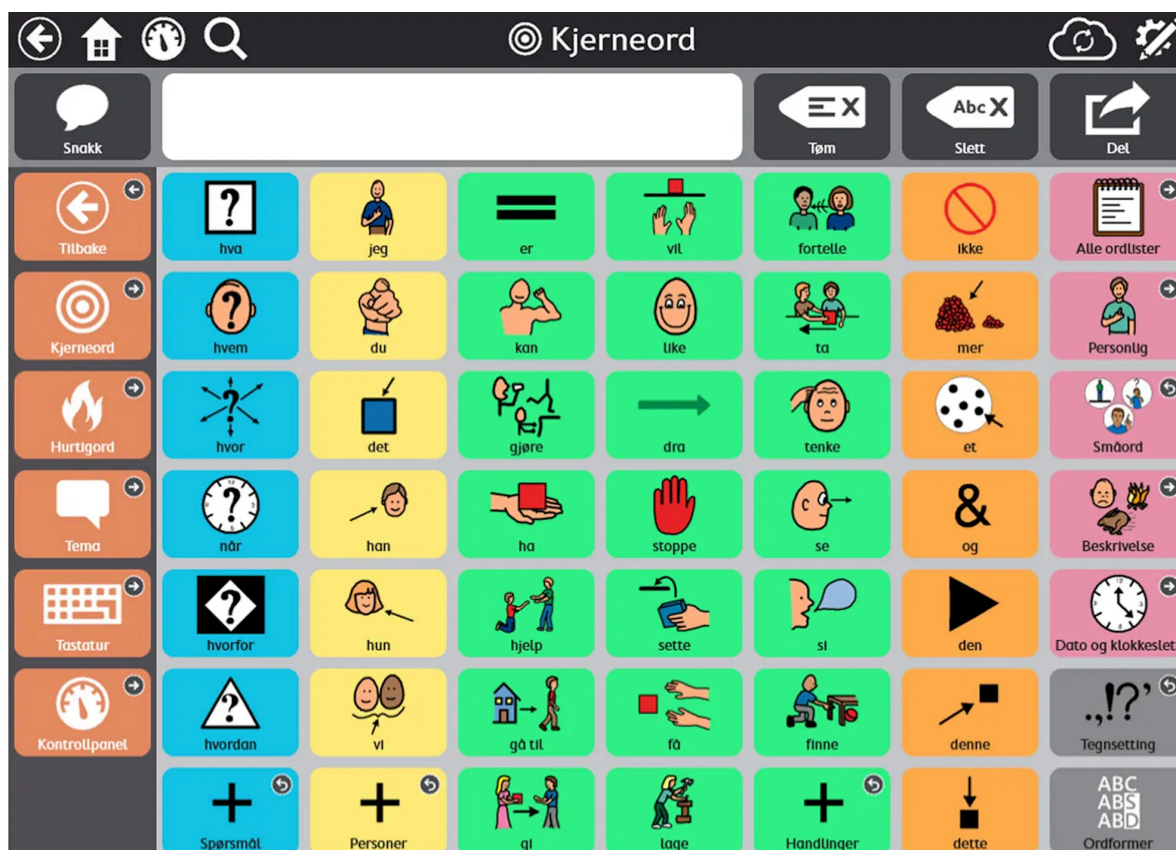
Tre ulike kommunikasjonsformer og hvordan bruke dem

Personer som benytter seg av ASK for å kommunisere, har tre ulike kommunikasjonsformer som kan representere ordforrådet, som også kalles «tegnsystemer» (Østvik, 2008, s. 4). Disse alternative kommunikasjonsformene er håndtegn, taktile eller materielle tegn og grafiske tegn.

Håndtegn kan deles inn i to grupper, tegnspråk og det som kan kalles tegn-til-tale eller norsk med tegnstøtte (Østvik, 2008, s. 5). Norsk tegnspråk blir ifølge språkloven (2021, § 7) regnet som et eget språk. Norsk tegnspråk, forkortet NTS, er en alternativ kommunikasjonsform som blant annet benyttes av døve mennesker, hvor hender, ansikt og kropp blir brukt for å uttrykke seg visuelt (Löfkvist et al., 2019, s. 459). Tegnspråket har en grammatikk og setningsoppbygging som er ulik fra grammatikken i det norske talespråket (Löfkvist et al., 2019, s. 459). Norsk med tegnstøtte, forkortet NMT, er en form for supplerende kommunikasjon hvor målet vil være å utvikle talespråket (Suhr & Rognlid, 2009, s. 1). Dette er en kommunikasjonsform som er basert på det norske talespråket, hvor tegn blir brukt i de mest meningsbærende ordene i setningen (Suhr & Rognlid, 2009, s. 4). Norsk med tegnstøtte er dermed ikke et eget språk, men et talespråk som støttes visuelt (Löfkvist et al., 2019, s. 460). Mange av tegnene som benyttes er lånt fra det norske tegnspråket, men ikke alle er knyttet opp mot talespråket (Suhr & Rognlid, 2009, s. 4). Noen av tegnene blir også utviklet av brukeren selv. Å benytte seg av norsk med tegnstøtte selv om eleven har påbegynnende tale er nyttig, da tegnforrådet vokser raskere enn talte ord, og dermed kan være til hjelp i repetisjon og innlæring av begreper (Suhr & Rognlid, 2009, s. 5).

Tegnssystemet med taktile eller materielle tegn innebærer bruk av fysiske objekter, hvor formen og overflaten på objektet (plast, tre, tekstil) gjenkjennes gjennom fysisk berøring (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 27). Materielle tegn er spesielt utviklet for mennesker med synshemming (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 27).

Grafiske tegn blir brukt av mennesker med forståelsesvansker, eller vansker når det kommer til å lage tegn selv (Østvik, 2008, s. 5). Grafiske tegn kan hos noen ha en stor oppmerksomhetsverdi, som vil si at personen blir mer oppmerksom på betydningen av tegnet (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 28). Bilder og PCS-symboler er eksempler på grafiske tegn (Østvik, 2008, s. 5). Picture Communication System, også kalt PCS-symboler, er bildesymboler uten unødvendige detaljer som er ment for å snakke for deg, ved at de benyttes i ulike teknologiske hjelpemidler i form av kommunikasjonstavler (flere symboler på en side, representert i kategorier) (Rydeman, 2013, s. 172). Det kan eksempelvis være et bilde av en person som peker på seg selv, som da fungerer som et uttrykk for å si «jeg», se figur 1:



Figur 1: Eksempel på en kommunikasjonstavle med PCS-symboler, fra en symbolbasert kommunikasjonsapp – Snap Core First (Tobii dynavox, 2022).

De tre tegnsystemene kan deles inn i hvordan man som bruker av ASK uttrykker seg. Dette beskrives som hjulpet kommunikasjon og ikke-hjulpet kommunikasjon. Hjulpet kommunikasjon vil si at man benytter seg av en «fysisk form» utenfor brukeren, beskriver Tetzchner og Martinsen (2002, s. 8). Dette kan eksempelvis være i form av en PCS kommunikasjonstavle. ASK-brukeren er dermed avhengig av at kommunikasjonsformen er tilgjengelig til enhver tid, da det er denne som brukes for å kunne være i stand til å uttrykke seg (Statped, 2021b). Tegnsystemene som kan brukes i hjulpet kommunikasjon er taktile og materielle tegn, samt grafiske tegn. I ikke-hjulpet kommunikasjon må ASK-brukere selv lage språkuttrykkene (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8). Dette gjør at språket blir lett tilgjengelig (Statped, 2021b). Håndtegn er noe ASK-brukeren må produsere selv, og er derfor et eksempel på ikke-hjulpet kommunikasjon. I tillegg til den kroppslige kommunikasjonen, som for eksempel blick, nikk og peking. Kravene til oppmerksomhet ved de ulike kommunikasjonsformene er ulike, men for å forstå tegnene krever det at man er oppmerksom mot den som utfører tegnene eller mot tegnene (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 28).

2.2.2 Ulike funksjoner ved ASK

ASK er nødvendig for kommunikasjon og for å delta i prosesser hvor både det faglige, sosiale og språklige kan utvikles (Statped, 2021b). Behovet for opplæringen i ASK varierer fra person til person; dette på grunn av forutsetningene for å lære seg alternative kommunikasjonsformer, og det å utvikle forståelig tale, samt muligheten til å forstå andre (Østvik, 2008, s. 4). Med andre ord kan store variasjoner med tanke på

kognisjon, motorikk og språkforståelse være grunner til at personer har behov for ASK. Tetzchner og Martinsen (2002, s. 66) utviklet en teoretisk fremstilling av «funksjonelle hovedgrupper» som viser hvordan man kan gruppere personer med behov for ASK. De funksjonelle hovedgruppene deles inn i personer som trenger et uttrykksmiddel, et støttespråk eller et alternativt språk for å uttrykke seg på best mulig måte (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). Skillet mellom dem ligger i språkforståelse, og forutsetninger for å tilegne seg denne forståelsen og bruken av tale senere i livet (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). De tre hovedgruppene vil være nyttig å ha kjennskap til, med tanke på oppfølging og tilrettelegging i bruk av ASK, og de vil gjøre det lettere i jobben for å støtte personens kommunikasjon- og språkutvikling (Statped, 2021b). Det er viktig å tenke på at det er store individuelle variasjoner når det kommer til personer som benytter seg av ASK, som gjør at inndelingen ikke vil være statisk (Statped, 2021b). De tiltakene man velger å sette i gang bør være basert på de forutsetningene personen har, og til hvilke behov personen har for å kommunisere (Statped, 2021b).

Uttrykksmiddelgruppen

Personer som tilhører denne gruppen har større forståelse for det andre sier enn hva de selv klarer å uttrykke (Østvik, 2008, s. 4). De som har en forskjell mellom forståelse og uttrykksmuligheter kan være mennesker med lærehemming eller alvorlige språkvansker (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). Eksempler på dette kan være personer med Downs syndrom, som vil kunne ha behov for en alternativ kommunikasjonsform som varer livet ut (Østvik, 2008, s. 4). Opplæringen i alternativ og supplerende kommunikasjon vil i denne gruppen gå ut på å skaffe en språklig uttrykksform de kan være i stand til å benytte seg av for resten av livet (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). Å få en bedre forståelse for det andre sier vil ikke nødvendigvis være målet i opplæringen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). Det som derimot vil være et mål er bedre forståelse og bruk av den uttrykksformen som passer til den enkelte (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). Det vil eksempelvis bety at personer som har valgt å benytte seg av norsk med tegnstøtte, har fokus på forståelse av hva tegnene betyr og hvordan man lager tegnene.

Støttespråkgruppen

Tale vil i denne gruppen være den mest brukte kommunikasjonsformen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 67). Målet for mennesker i støttespråkgruppen er å støtte utviklingen av forståelse og bruk av tale (Statped, 2021b). Det vil derfor ikke være behov for en alternativ uttrykksform for resten av livet, som det uttrykksmiddelgruppen har fokus på, men for en midlertidig del av livet. Å forstå talen hos en person i støttespråkgruppen vil avhenge av hvor godt man kjenner personen og temaet det kommuniseres om. (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 67). Dersom personen som tilhører denne gruppen ikke blir forstått, på grunn av ukjent tema eller fordi han/hun snakker med en ukjent person, kan personen velge å benytte en alternativ kommunikasjonsform. Opplæringen vil i denne gruppen omhandle å lære seg når det er nødvendig med supplement til sin tale (Østvik, 2008, s. 4). De fleste barn med Downs syndrom vil i løpet av livet kunne utvikle et talespråk, hvor de har nytte av ASK på veien mot målet, derfor kan de inngå i støttespråkgruppen (Statped, 2021b).

Språkalternativgruppen

Språkalternativgruppen er for personer som har behov for en alternativ kommunikasjonsform for å forstå hva andre sier, men også for å uttrykke seg (Statped, 2021b). Forståelsen for tale er dermed liten, eller helt fraværende. Derfor er det viktig at

samtalepartnere benytter seg av personens alternative kommunikasjonsform (Statped, 2021b). Den alternative kommunikasjonsformen som blir brukt brukes gjerne livet ut, og kan regnes som personens morsmål (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 68). Målet for opplæringen er å lære seg uttrykksformen, med fokus på forståelse og bruk, og man kan se bort ifra å lære seg å forstå andre sine uttrykksformer (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 68). Derfor er det viktig at språkmiljøet rundt personen er funksjonelt (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 68).

2.2.3 Kommunikativ kompetanse

Kommunikativ kompetanse for ASK-brukere defineres som en mellommenneskelig konstruksjon basert på hvor godt kommunikasjonen fungerer, ut fra personens kunnskap, dømmekraft og ferdigheter (Light & McNaughton, 2014, s. 1). Definisjonen, laget av Janice Light (1989, s. 137), inneholder fire kompetanseområder som er avgjørende for en persons kommunikative ferdigheter: lingvistisk-, operasjonell-, sosial- og strategisk kompetanse. «[...] communicative competence is a relative and dynamic, interpersonal construct based on functionality of communication, adequacy of communication, and sufficiency of knowledge, judgement, and skill in four interrelated areas: linguistic competence, operational competence, social competence, and strategic competence.” (Light, 1989, s. 137).

I hverdagens daglige aktiviteter kreves det en funksjonell språklig kompetanse, som handler om evnen til å initiere og opprettholde daglige interaksjoner (Light, 1989, s. 138). Dette innebærer ferdigheter som å for eksempel be om hjelp, fortelle at man har vondt eller bare fortelle noe man vet til en annen person. Et mål for ASK-brukere kan være å utvikle ferdigheter som møter de kommunikative kravene i omgivelsene (Light, 1989, s. 138). Dersom målet virker urealistisk for den enkelte, vil det å utvikle ferdigheter og kunnskaper som gjør at man kan møte de daglige kommunikasjonsbehovene være mer egnet (Light, 1989, s. 138). Dette grunnet i at enkelte ASK-brukere kan bli oppfattet med et tilstrekkelig og kompetent nivå når det kommer til kommunikasjonen i enkelte situasjoner, men samtidig fremstå som mindre kompetent i møte med nye situasjoner eller kontekster (Light, 1989, s. 139). Oppfattelse av kompetanse kan variere i ulike situasjoner, som for eksempel kan være hjemme og på skolen. Dette handler om hvilke personer ASK-brukeren møter, og i hvilke omgivelser.

Tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter innenfor de fire kompetanseområdene deles inn i to grupper, hvor de to første, lingvistisk- og operasjonell kunnskap, handler om kunnskap og ferdigheter når det kommer til bruk av hjelpemidler (Light, 1989, s. 139). De to siste kategoriene, sosial- og strategisk kompetanse, handler om kunnskap og dømmekraft i interaksjon med andre (Light, 1989, s. 139). Lingvistisk kompetanse representerer språkutviklingen og symbolforståelsen til ASK-brukeren (Light, 1989, s. 139). Vokabularet og grammatiske ferdigheter, som ligger under språkutviklingen, er noe ASK-brukere må beherske til en viss grad for å utgjøre en lingvistisk kompetanse (Light, 1989, s. 139). For å beherske å kommunisere med andre, er det ikke tilstrekkelig å kun beherske den lingvistiske kompetansen. Operasjonell kompetanse handler om kognitive og motoriske ferdigheter som gjør at man kan kommunisere med andre (Light, 1989, s. 140). Eksempel på dette kan være en kommunikasjonstavle med PCS-symboler, hvor ASK-brukeren må beherske å orientere seg inne i programmet for å uttrykke seg. Sosial kompetanse er det tredje kompetanseområdet under kommunikativ kompetanse. Dette

handler om forståelse for når, hvor, hvordan, med hvem og hva man skal snakke om i ulike «settinger» (Light, 1989, s. 140). Til slutt, strategisk kompetanse, som handler om ferdighetene i å samtale med andre (Light, 1989, s. 141). Man skal kunne fortelle det man har lyst til, og når man har lyst til å si det, på den måten som passer best, og da må man finne den måten som gjør at man får til dette, selv om man har begrensninger (Light, 1989, s. 141). De fire kompetanseområdene henger tett sammen, og det krever at man utvikler ferdigheter på alle områdene for å tilstrekkelig kommunisere med andre (Light, 1989, s. 139).

Definisjonen av kommunikativ kompetanse, som først ble foreslått for over 30 år siden, er fortsatt et nyttig rammeverk innen kommunikasjon, selv om det er enkelte endringer når det kommer til ASK (Light & McNaughton, 2014, s. 11). Den største forandringen, vil i følge Light og McNaughton (2014, s. 11) være bruken av teknologi, som gjør at det er mindre av direkte møter. Samtidig er ASK-brukere i dag mye mer sosiale blant mennesker enn hva de var før, som gjør at de vil komme til å møte flere arenaer og utfordringer knyttet til kommunikasjon (Light & McNaughton, 2014, s. 11). Dette gjør at det er et økende krav i kommunikativ kompetanse hos ASK-brukere, som gjør at de må utvikle nødvendig kunnskap og ferdigheter for å møte kravene (Light & McNaughton, 2014, s. 12). Noe av det som er endret, er blant annet den lingvistiske kompetansen, hvor ASK-brukere må ha ferdigheter innenfor mer enn ett språk, da de omgås flere omgivelser (Light & McNaughton, 2014, s. 12). Det er også vist at faktorene motivasjon, holdning, selvsikkerhet og motstandsdyktighet er enda viktigere i dag enn tidligere, for å oppnå kommunikativ kompetanse (Light & McNaughton, 2014, s. 12-13). Kommunikativ kompetanse er avgjørende for ASK-brukere når det kommer til livskvalitet; det hjelper til å oppnå behovene man har som menneske, til å oppfylle menneskerettighetene man har og til å ha en grunnleggende kommunikasjon med andre (Light & McNaughton, 2014, s. 15).

2.2.4 Kommunikasjonspartnerens rolle i kommunikasjon med ASK-brukere

Å kommunisere ved hjelp av alternativ og supplerende kommunikasjon er utfordrende (Beukelman & Light, 2020, s. 412). Det kan også tenkes å være utfordrende for kommunikasjonspartnerne, fordi kommunikasjon ved hjelp av ASK er annerledes enn å kommunisere ved tale. Ifølge Østvik (2008, s. 6) har en amerikansk undersøkelse vist at kommunikasjonspartnere til ASK-brukere kan ha betydning for mulighetene til å kommunisere ut fra egne forutsetninger, men kan også bidra til å skape begrensninger hos ASK-brukeren. Hvilken rolle kommunikasjonspartnere har i samtalen med ASK-brukere kan beskrives ut i fra det Tetzchner og Martinsen (2002, s. 8) beskriver som avhengig- og uavhengig kommunikasjon. Disse begrepene kan knyttes til bruken av alternativ og supplerende kommunikasjon, hvor avhengig kommunikasjon handler om at kommunikasjonspartneren må sette sammen og tolke det hjelpemiddelet ASK-brukeren benytter i samtalen (Tetzchner & Martinsen, s. 8-9). I motsetning til dette, vil uavhengig kommunikasjon bety at kommunikasjonspartnere ikke behøver å tolke det som blir sagt, da hjelpemiddelet som blir brukt i seg selv klarer å uttrykke den fulle meningen (Tetzchner & Martinsen, s. 9). Valg av kommunikasjonshjelpemiddel hos ASK-brukeren er derfor avgjørende for hvilken rolle kommunikasjonspartnere får. Lorentzen (2009, s. 30) sier at valg av hjelpemiddel ikke alltid er tilstrekkelig nok i kommunikasjonen selv om ASK-brukeren viser seg å ha nytte av det, og dermed ender det opp å bli ubrukt, som

igjen fører til at kommunikasjonen ikke blir noe bedre. Midtlin et al. (2015, s. 1260) sin forskning viser til hva ASK-brukere ønsker seg av deres kommunikasjonspartnere. De har kommet frem til at ASK-brukerne gjerne vil at kommunikasjonspartnere skal initiere til kommunikasjonen, og være den som tar ansvar for å «reparere» samtalen dersom det skjer brudd (Middlin et al., 2015, s. 1266). Det at kommunikasjonspartnere tar seg tid til å forstå det ASK-brukerne ønsker å uttrykke er også noe av det de verdsetter i kommunikasjonen (Middlin et al., 2015, s. 1266). De understreker også viktigheten av at kommunikasjonspartnere gir ASK-brukerne muligheten til å initiere kommunikasjon og å reparere den selv, dersom de ønsker dette (Middlin et al., 2015, s. 1266). Statped (2021c) vektlegger at kommunikasjonspartnere må se ASK-brukerens muligheter og ha tro på det han/hun vil si, i tillegg til å finne glede i samspillet. For spesialpedagogen i samspill med eleven, er det viktig å ha et ønske og mål om at kommunikasjonen skal utvikles, og da er det lurt å være seg bevisst enkelte punkter; i tillegg til lystbetont kommunikasjon, er det viktig å ha forventninger til kommunikasjonen, være bevisst tempoet i kommunikasjonen, og følge opp elevens interesseområde og ønske om å uttrykke seg (Statped, 2021c).

2.3 Barn med Downs syndrom

2.3.1 Hva er Downs syndrom?

Downs syndrom, også kalt Trisomi 21, er betegnelsen på mennesker som har et ekstra kromosom 21 (Norsk Helseinformatikk, 2022). Det er derfor 47 kromosomer i hver celle, istedenfor det normale kromosomantallet som er 46 (Norsk Helseinformatikk, 2022). Downs syndrom er en medfødt tilstand, og kjennetegnes gjennom særegne trekk (Helsenorge, 2020). Fellestrekkene hos personer med Downs syndrom er ofte skråstilte øyne, kort nakke, og brede forkortede hender (Helsenorge, 2020). Tilstanden er også en vanlig årsak til utviklingshemming, hvor graden av utviklingshemming vil variere fra person til person (Helsenorge, 2020). Dette omhandler ulik grad av hjertefeil, syn- og hørselsvansker, forsinket bevegelsesutvikling, kommunikasjons- og språkvansker og lærevansker (Helsenorge, 2020). I Norge blir det født ca. 70-80 barn med Downs syndrom hvert år (Folkehelseinstituttet, 2015).

2.3.2 Downs syndrom og språklige utfordringer

Utfordringer knyttet til kommunikasjon er noe de fleste mennesker med Downs syndrom opplever gjennom livet (Beukelman & Light, 2020, s. 299). De fleste vil lære seg å snakke etter hvert, og grunnen til den forsinkede taleutviklingen handler delvis om anatomiske forskjeller (Beukelman & Light, 2020, s. 299). I følge Braadland (2005, s. 90) vil 60% av alle barna med Downs syndrom periodevis ha nedsatt hørsel. I tillegg vil mange ha problemer med synet i større eller mindre grad, noe som fører til problemer med å tolke informasjonen som kommer gjennom øyet (Braadland, 2005, s. 90). Svak muskulatur i munnhulen kan også gi konsekvenser for tungens bevegelse, som igjen vil føre til dårligere artikulering (Braadland, 2005, s. 92). Sett i betraktning av de fysiske og kognitive utfordringene, vil det å benytte seg av ASK være spesielt viktig for barn med Downs syndrom for at de skal integreres i samfunnet, men også for å være uavhengig i ulike situasjoner (Barbosa et al., 2018, s. 1). I tillegg til fysiske grunner til utfordringer, kan også hukommelse ha sammenheng med utfordringer tilknyttet kommunikasjon. Den auditive korttidshukommelsen, som vil si ordene man hører, kan være vanskelig for barn med Downs syndrom å huske, da minnespennet kan være

begrensede (Braadland, 2005, s. 93). For å kompensere med den manglende auditive korttidshukommelsen, kan ulike ASK-hjelpemidler bidra til å gjøre det lettere å huske. Langtidshukommelsen hos barn med Downs syndrom kan derimot være svært god, som kan føre til at ting som er lært blir vanskelig å endre (Braadland, 2005, s. 93). Alle disse grunnene resulterer i at det er vanlig med tett oppfølging fra flere fagpersoner i løpet av livet. Skolene får oppfølging fra pedagogisk psykologisk tjeneste for at barn med Downs syndrom skal kunne lære i takt med sine evner og kapasitet, hvor språk ofte vil være aktuelt å ha fokus på (Helsenorge, 2020).

I støtte av kommunikasjonsprosesser hos barn med Downs syndrom, er det viktig med morsomme, interessante og motiverende oppgaver som vil gi kognitiv og motoriske stimuli (Barbosa et al., 2018, s. 2). Ved å bruke ASK vil barn med Downs syndrom forbedre språkutviklingen og kommunikasjonen, som følgelig forbedrer barnets sosiale ferdigheter (Barbosa et al., 2018, s. 2). Selv om barn med Downs syndrom kan utvikle tale, vil det å benytte ASK ha fordeler for resten av livet (Beukelman & Light, 2020, s. 301). ASK vil ha fordeler da rollen endrer seg i løpet av livet etter barnets behov og ferdigheter, og ASK-brukere vil kunne møte mennesker som er ukjente og har vansker med å forstå talen (Beukelman & Light, 2020, s. 302). Bruk av ulike kommunikasjonsformer innen ASK er viktig, da mangel på opplæring vil føre til at det ikke blir brukt (Barbosa et al., 2018, s. 2). Derfor er det viktig at foreldre, spesialpedagoger og nærpå personer av barnet benytter seg av kommunikasjonsformen til barnet slik at de direkte kan delta i den kognitive og motoriske utviklingen hos barnet (Barbosa et al., 2018, s. 2). Å få velge selv hvilken kommunikasjonsform man vil bruke, kan påvirke hvilke ferdigheter man får, og å benytte seg av flere kommunikasjonsformer vil kunne bidra til å øke språkutviklingen (Barbosa et al., 2018, s. 13). I valg av kommunikasjonsform må man tenke på; hvilke preferanser brukeren har, opplæring i bruk, hvorvidt andre kan bruke det, og hvorvidt det er tilpasset barnets kognitive nivå (Barbosa et al., 2018, s. 13). Beukelman og Light (2020, s. 301) fremhever viktigheten av høye forventninger ved bruk av ASK hos barn med Downs syndrom, fordi samfunnets lave forventning medfører en begrenset mulighet til å lære.

2.4 Skole og opplæring

2.4.1 Lover og rettigheter

FN's konvensjon for barns rettigheter, barnekonvensjonen, sier at alle barn har rett på å uttrykke det de mener:

Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge. (Barnekonvensjonen, 2003, s. 13)

Retten til ytringsfrihet gjelder alle barn, både de med tale og de uten tale. Den viser at barna kan uttrykke seg på den måten de selv velger, som vil si at ASK-brukere kan benytte sin kommunikasjonsform for å ytre seg. I tillegg til barnekonvensjonen har vi «FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne», utarbeidet av barne-, likestilling- og utdanningsdepartementet (CRPD, 2008). I del 3 av Artikkel 24, som omhandler utdanning, står det at mennesker med nedsatt

funksjonsevne skal få opplæring i å «lære praktiske og sosiale ferdigheter» som bidrar til økt deltakelse i undervisningen på lik linje med andre (CRPD, 2008, s. 21). Tiltak for å øke deltakelse i undervisningen vil dermed være opplæring i bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon. For at dette skal være mulig, presiserer del 4 at lærere skal ha kunnskap til å drive opplæring: «Opplæringen skal omfatte bevisstgjøring om funksjonshemming og bruk av hensiktsmessige alternative og supplerende kommunikasjonsformer, -midler og -formater, samt undervisningsmetoder og undervisningsmateriell som er til hjelp for mennesker med nedsatt funksjonsevne» (CRPD, 2008, s. 21).

I skolesystemet har opplæringsloven betydning for hvilke lover som gjelder barn i skolen. Opplæringsloven §2-16 sier at nødvendig opplæring i ASK er noe barn med helt eller delvis mangel i funksjonell tale har rett på (opplæringslova, 1998, §2-16). Den nødvendige opplæringen i ASK regnes som spesialundervisning, som presiseres i andre ledd av paragrafen (opplæringslova, 1998, §2-16). Ifølge opplæringsloven, har alle barn med behov for ASK rett til opplæring i kommunikasjonsformer som tilpasses den enkelte og å få bruke dette i opplæringa (opplæringslova, 1998, §2-16). Språk er nødvendig for å kunne utvikle seg (Statped, 2021b). Siden ASK er personens språk og måte å uttrykke seg på, er opplæring i bruken helt nødvendig for å utvikle seg og å lære (Statped, 2021b). I 2015 tar Næss for seg debatten hvorvidt ASK er et språk eller ikke, og kommer ikke med en konklusjon, men refererer til opplæringslovens rettigheter for ASK-brukere (s. 29). At ASK defineres som et eget språk, vil ha sammenheng med følelsen av aksept og likeverd (Næss, 2015, s. 29). ASK regnes som et eget språk i dag.

2.4.2 Pedagogiske tiltak ved kommunikative utfordringer

Under denne delen, hvor pedagogiske tiltak presenteres, har jeg valgt å benytte meg av Statped sine nettressurser. Statped er en statlig støttetjeneste, som skal tilby støtte til kommuner slik at elever med ulike utfordringer følges opp i henhold til opplæringsloven (Statped, 2022). De har derfor nær tilknytning til skolen, og skolens arbeid i møte med elever med kommunikative utfordringer.

Personer med vansker for å ytre sine meninger i form av tale eller ved bruk av sine kommunikasjonsformer, er avhengige av at andre forstår dem og jobber for å ivareta deres interesser, ønsker og behov (Statped, 2021d). Å selv få lov til å bestemme hva man interesserer seg for og liker, som man har lyst å bruke tiden sin på, er nært tilknyttet egen opplevelse av livskvalitet (Statped, 2021d). Det vil også bidra til læring og økt kommunikasjon (Statped, 2021d). Det er derfor viktig at spesialpedagoger jobber for å implementere arbeidsoppgaver eleven har lyst til å drive med, og som er av interesse. For å finne ut av hva eleven interesserer seg for, kan man gjøre et arbeid for å kartlegge interessene (Statped, 2021d). Dersom eleven selv ikke er i stand til å uttrykke ønskene sine, vil ansvaret ligge hos elevens nærpå personer, som skal jobbe for elevens medbestemmelse og påvirkningskraft (Statped, 2021d). Dette gjøres ved å fokusere på elevens medbestemmelse, valgmuligheter og livsinnhold (Statped, 2021d).

Pedagogiske tiltak ved kommunikative utfordringer kan også sees på som utvikling av språkmiljøet hos eleven. Det vil si en utvikling av språkets innhold, form og bruk (Statped, 2021a). I språkmiljø hvor en elev benytter ASK, er det et krav om at nærpå personene mestrer elevens kommunikasjonsform, og er i stand til å tolke elevens

signaler (Statped, 2021a). Det er individuelle forskjeller mellom elevene, og man skal ta utgangspunkt i den enkeltes behov. Eksempler på tiltak for et godt språkmiljø kan omhandle tilgang til nye begreper, og at man må ta seg tid til å lytte til eleven og vise at man har høye forventninger (Statped, 2021a). Å være en god rollemodell, hvor eleven ser at hverdagen består i å kommunisere med alternative kommunikasjonsformer, og hvor han/hun selv kan benytte seg av det, er også med på å bygge et godt språkmiljø (Statped, 2021a). Kommunikasjonspartnerne, for eksempel spesialpedagog og foreldre til ASK-brukeren, er som regel den mest språklig kompetente i situasjonen. Det viktige for å være en god rollemodell er å skaffe seg opplæring i elevens kommunikasjonsform.

Læring og livskvalitet er to punkter de pedagogiske tiltakene bør rette seg mot (Statped, 2021a). Det er viktig med tilpasning av elevens kommunikative og kognitive forutsetninger, og å se på hvilken utvikling eleven kan ha både i nåtiden, men også i fremtiden (Statped, 2021a). Pedagogen må være bevisst hva som kan hjelpe eleven til å forstå hvordan ASK kan benyttes for at andre mennesker skal bli påvirket (Statped, 2021a).

2.4.3 Sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling

«Talespråket har vært nøkkelen til kunnskapsutviklingen [...]» (Säljö, 2016, s. 105). Kommunikasjon rundt erfaringer bygger et sosialt eller kollektivt minne, som er utgangspunktet for læring (Säljö, 2016, s. 105). Opphavsmannen til det sosiokulturelle perspektivet, Vygotskij, mener at språk er et semiotisk system av tegn, som vil si at man ved hjelp av språket kan få tilgang til verden på ulike måter, ved at språket medierer verden for oss (Säljö, 2016, s. 111). Å få tilgang til verden på ulike måter skjer i samhandling med andre mennesker, og gjennom ulike kommunikasjonsformer, for eksempel verbalt og non-verbalt (Säljö, 2016, s. 111). Allerede fra man er født, vil man kommunisere med omgivelsene, og med dette bli en del av det sosiale fellesskapet (Säljö, 2016, s. 111). Vi lærer oss tidlig å gå inn i samspill med andre, og dermed vil vi også tidlig danne intersubjektivitet, som vil si at vi evner å sette oss inn i det andre uttrykker og mener i samhandling (Säljö, 2016, s. 112). Ut ifra dette kan vi dele hverandres erfaringer og forståelse, og videre lære av hverandre (Säljö, 2016, s. 112).

Læring vil i følge Vygotskij skje uten at det er organisert spesielt for det, gjennom at man deltar i samspill med andre (Säljö, 2016, s. 113). Barnet lærer seg å kjenne igjen språklige uttrykk fra andre, og begynner etter hvert å bruke disse mer og mer spontant selv. Den nærmeste utviklingssonen er et kjent begrep i Vygotskijs sosiokulturelle læringssyn, hvor skillet går mellom den kunnskapen barnet behersker selv og den kompetansen som kan oppnås ved støtte utenfra (Säljö, 2016, s. 118). Dette kan eksempelvis være når barnet skal lære å kle på seg selv, hvor «den mer kompetente» kan hjelpe ved å gi instruksjoner (Säljö, 2016, s. 119).

3.0 Design og metode

Dette kapittelet vil ta for seg studiens forskningsmetode. Å velge hvilken forskningsmetode vi vil bruke, handler om å velge et redskap for å hjelpe oss med å samle inn informasjon vi trenger i møte med det vi vil undersøke (Dalland, 2021, s. 54). Jeg ønsker å undersøke fenomenet kommunikasjon med vekt på bruken av ASK, og knytte dette til barn med Downs syndrom. Målet med forskningen er å finne ut hvilke erfaringer et avgrenset utvalg av spesialpedagoger har med ASK i møte med deres elever med Downs syndrom. I denne studien ser jeg på erfaringer hos to spesialpedagoger. Forskningsmetoden jeg velger, må derfor ha mulighet til å få frem disse erfaringene. Gjennom semistrukturert intervju får jeg tilgang til informantenes bevissthet om hvordan fenomener framtrer for hver enkelt, altså deres subjektivitet (Tjora, 2017, s. 114). Dette kan knyttes til et fenomenologisk perspektiv, som er et perspektiv som er opptatt av hvordan et individ forstår verden rundt seg i interaksjon med andre (Tjora, 2017, s. 114). Altså hvordan spesialpedagogene erfarer bruk av ASK i tilknytning til elevene sine.

Kapittelet innledes med en presentasjon av metodiske valg, dette omhandler kvalitativ forskningsmetode og kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg vil forklare forberedelsen og utførelsen av intervjuene, som inkluderer valg av informanter og utforming av intervjuguide. Deretter beskrives transkriberingen, både utfordringer og hvordan man benytter denne i analysen av datamaterialet. En drøfting av reliabilitet og validitet av forskningsprosessens innsamling vil også komme, hvor jeg til slutt reflekterer rundt viktige etiske aspekter.

3.1 Valg av forskningstilnærming

De to hovedtilnærmingene innenfor samfunnsforskningene er kvalitativ og kvantitativ metode. Overordnet kan man si at kvantitativ metode er ute etter å fremheve oversikt og forklaringer, og kvalitativ metode vil fremheve innsikt og forståelse (Tjora, 2017, s. 28). Dalland (2021, s. 54) nevner at kvantitativ metode tallfester dataene man får, mens kvalitative metoder ikke gir tallfestede målinger, men fokus på informantenes meninger og opplevelser. De kvantitative dataene omhandler ofte store utvalg med distanse mellom forsker og informanter, mens kvalitative data kan omhandle små utvalg, hvor man kan få uthentet mye kunnskap (Thaagard, 2018, s. 16). Kvalitativ metode vil også egne seg godt til studie av personlige emner og private forhold i personenes liv (Thaagard, 2018, s. 12). Det forklares også at den kvalitative metoden innenfor samfunnsvitenskapen blir brukt til å undersøke individenes forståelse av ulike fenomener (Tjora, 2017, s. 29).

Siden den kvalitative forskningstilnærmingen er opptatt av informantenes egen opplevelser og erfaringer, altså deres subjektivitet, har valget falt på denne tilnærmingen (Tjora, 2017, s. 114). Jeg er genuint nysgjerrig i spesialpedagogers erfaringer fra hverdagen, og deres tanker rundt bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon i møte med elevene sine. Å vise nysgjerrighet i folks liv er også noe Tjora (2017, s. 29) påpeker som vesentlig i den kvalitative forskningstilnærmingen. Jeg har også vurdert en kvantitativ tilnærming i form av spørreundersøkelse. Dette for å få en fyldigere forklaring på problemstillingen, og for å supplere med enda mer informasjon fra andre personer. Ved å bruke kvantitativ tilnærming som et tillegg, kunne studien for eksempel fått belyst

tallfestede forklaringer på hvordan for eksempel foreldre opplever bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon utenfor skolen.

3.2 Fenomenologi

Jeg har valgt en kvalitativ metode med fenomenologisk forskningstilnærming. Dette innebærer å studere hvordan informantene konkret opplever sin verden, ut ifra deres perspektiv (Thomassen, 2006, s. 82-83, sitert i Dalland, 2021, s. 48). Grunnleggeren av fenomenologien, Edmund Husserl, har i sin analyse av bevisstheten blitt inspirert av Immanuel Kant som skiller mellom «[...]tingen i seg selv som jeg ikke kan vite noe om, og tingen [fenomenet] slik det framtrer for meg» (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 206). Et fenomen er noe man oppfatter med sansene, og eksempler på dette kan være andres holdninger og væremåte (Dalland, 2021, s. 48). Fenomenologien har til hensikt å forstå fenomener ut ifra informantenes perspektiver, og forskerens oppgave blir dermed å beskrive hvordan informantene opplever sin verden (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45). Måten man opplever verden vil ifølge Dalland (2021, s. 49) være gjennom menneskenes tanker, følelser og atferd. Thaagard (2018, s. 36) fremhever betydningen av å se på meningen menneskene har til sine erfaringer av fenomenet, som vil være en subjektiv opplevelse. Tjora (2017, s. 27) påpeker at fenomenologien er basert på bruken av dybdeintervjuer, hvor man forsøker å skaffe informantenes forståelse av et avgrenset fenomen. Gjennom bruk av to dybdeintervjuer i denne studien, vil jeg få innsikt i informantenes subjektive opplevelse, hvor deres tanker og erfaringer står i sentrum.

3.3 Valg av datainnsamlingsmetode

Når man skal velge datainnsamlingsmetode, velger man også om man vil se (observere) eller spørre personer (Kleven & Hjordemaal, 2017, s. 39). Den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning er intervju (Thaagard, 2018, s. 89). Kvalitative forskningsintervju har som formål å få frem intervjupersonenes perspektiver fra sine egne liv (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 42). Dette passer godt, da jeg er ute etter spesialpedagogers erfaringer, meninger og holdninger fra deres hverdag i skolen. Dette er noe jeg skal få frem gjennom det Tjora (2017, s.114) påpeker som den mest brukte metoden for slike undersøkelser, nemlig dybdeintervju.

3.3.1 Intervju

«Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22). Det finnes flere ulike typer av intervju, og dybdeintervju er en form for ustrukturert intervju som gjør det mulig å ta tak i digresjoner informantene kan komme med underveis (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Digresjonene informantene kommer med vil kunne vise seg å være viktige for informanten, og dermed kan disse sees på som relevante og interessante for min forskning (Tjora, 2017, s. 114). At intervjuet betegnes som intersubjektivt, handler om at man er avhengig av den gode dialogen mellom forskeren og informanten for å få tilgang til digresjoner (Tjora, 2017, s. 31). Da er det viktig at forskeren, altså jeg, har laget en intervjuguide med ulike temaer og forslag til spørsmål på forhånd, som kan være til hjelp underveis i samtalen (Dalland, 2021, s. 68). Forskeren skal også passe på å være fleksibel og å tilpasse spørsmålene slik at de passer til det informanten kommer med (Thaagard, 2018, s. 90). Det er min oppgave å følge utviklingen i samtalen og å stille de riktige spørsmålene som fører samtalen videre, samt

å fange opp interessante momenter som kan være nyttige for forskningen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). Dette gjør at man blir i stand til å kunne identifisere personlige opplevelser og erfaringer som ikke var satt opp som spørsmål i forkant av undersøkelsen, og dermed få tilgang til aspekter som jeg ikke kunne forutse på forhånd (Tjora, 2017, s. 39).

3.4 Utvalg av informanter

En kvalitativ tilnærming egner seg godt til å studere personlige og private forhold i personens liv (Thaagard, 2018, s. 12). Dette innebærer en lengre samtale for å få innsikt i personenes erfaringer fra hverdagen. En regel for utvalget er at man finner informanter som kan uttale seg på en reflektert måte rundt temaet man vil forske på (Tjora, 2017, s. 130). Strategisk utvalg er et begrep man bruker om å rekruttere personer som har kunnskap og erfaring innenfor det man vil forske på (Dalland, 2021, s. 79). Det strategiske utvalget i dette prosjektet gikk ut på å finne spesialpedagoger, med erfaringer knyttet til bruken av ASK, som også har jobbet eller jobber med elever med Downs syndrom.

Under rekrutteringen av informanter, sier Dalland (2021, s. 79) at forskeren selv kan finne informanter til intervjuet man mener egner seg til prosjektet. Han mener også at det er lurt å begynne med få informanter, og heller utvide til flere dersom informasjonen man har fått er for spinkel (Dalland, 2021, s. 81). Jeg har dermed valgt å intervju to spesialpedagoger, som ifølge Dalland (2021, s. 81) vil kunne gi nok informasjon til en oppgave. Under rekruttering av informanter til dette prosjektet søkte jeg etter mennesker med erfaring innenfor undervisning av barn med Downs syndrom, som i tillegg benytter ASK i hverdagen. De måtte altså jobbe med, eller ha erfaringer rundt det å jobbe med ASK som metode hos barn med Downs syndrom. Jeg hadde kjennskap til to personer som passet til kriteriene mine. Først sendte jeg en mail til en tidligere lærer jeg har observert i praksisperioder gjennom studiet. Dette fordi jeg oppfattet han som en meget trygg og stødig spesialpedagog, og jeg hadde observert både han og eleven han skulle snakke om i intervjuet. Den andre personen jeg kontaktet, var en arbeidskollega av meg, som jeg ikke kjente direkte, men som jeg fikk anbefalt av mine nærmeste kollegaer da jeg presenterte problemstillingen min og spurte etter råd til å finne informanter. Begge de mulige informantene ble kontaktet, og jeg fikk raskt svar på at begge ville delta. Det ble deretter avtalt oppmøteplass og tidspunkt for intervju.

3.5 Forberedelse til intervju

Etter bekreftelse fra informantene om å delta, begynte forberedelsene til intervjuene. Her ble det viktig for meg å tenke over hvordan jeg forholder meg i samspillet med informantene, slik at jeg unngår at de svarer på det de tror jeg som forsker vil høre. For å unngå dette, er det viktig å være seg bevisst samspillet under intervjuet, og bevisst prøve å unngå at verdiene mine preger situasjonen, at jeg opptre nøytralt og møter dem med et åpent sinn (Thaagard, 2018, s. 108). For å i best mulig grad kunne gjøre dette, hadde jeg et testintervju på forhånd, dette for å øve på å opptre nøytralt. Samtidig fikk jeg testet utstyret man trengte til opptak av intervjuet.

Informantene fikk i forkant av intervjuet samtykkeskjema fra NSD (vedlegg 2) og intervjuguiden. Samtykkeskjemaet forbereder dem på rammene for deltakelse i

forskningsprosjektet, og hva det innebærer for dem å delta. Skjemaet nevner også at informantene når som helst kan trekke seg fra studiet. Jeg valgte å sende ut intervjuguiden på forhånd, da jeg ønsket at de skulle reflektere over spørsmålene. I tillegg utelukker det at de ikke svarer på alle spørsmålene, som vil si at jeg vil få svar på alle spørsmålene.

Det var avklart i samtykkeskjema at lydopptak skulle brukes i intervjuet. Det ble dermed tatt lydopptak på telefonen gjennom appen «Diktafon» som sender lydopptakene direkte til nettskjema.no. Lydopptak sørger for at vi får med oss det som blir sagt, og at vi kan konsentrere oss om informantene når de snakker og dermed sørge for en god kommunikasjons-flyt (Tjora, 2017, s. 166). I tillegg til å informere om bruk av lydopptak, er det viktig å informere rundt hvordan opptakene oppbevares og brukes, og når de slettes (Tjora, 2017, s.166-167). Denne informasjonen er eksempler på innhold i samtykkeskjemaet.

3.6 Gjennomføring av intervju

Selve gjennomføringen av intervjuene ble utført på informantenes arbeidsplass. Dette for å skape en mest mulig avslappet stemning, slik at informantene kjenner seg komfortable (Tjora, 2017, s. 121). Etter småprat og klargjøring av lydopptaksutstyr, var intervjuene raskt i gang. Jeg hadde bevisst valgt å notere på papir under veis i intervjuet, da jeg mener at dataskjermen bidrar til å skape en slags barriere. I tillegg vil det å notere med et tastatur være mer forstyrrende enn å notere med penn og papir.

Jeg var opptatt av at telefonen skulle få minst mulig oppmerksomhet i løpet av intervjuet, for å unngå at informantene eventuelt skulle bli skeptiske til at det de sier blir lagret (Tjora, 2017, s. 167). Ulempen med denne appen er at den stopper etter 40 minutter, slik at jeg måtte avbryte intervjuet for å lagre opptaket for deretter å begynne på et nytt opptak. Dette opplevde jeg som lite forstyrrende under intervjuene, og jeg velger å tro at det ikke har ødelagt for svarene jeg fikk.

3.7 Forarbeid mot analyse

Bearbeidingen av data vil foregå under hele prosessen. Analysen begynner allerede under intervjuet, hvor jeg forsøker å forstå hva informantene uttrykker under samtalen (Thagaard, 2018, s. 151). Å analysere handler om å finne betydningen av det jeg har funnet i empirien (Dalland, 2021, s. 247). Derfor er det viktig for arbeidet at jeg har tatt opptak, for å sikre meg at alt informantene sier blir framhevet. Tjora (2017, s. 167) mener at det er vesentlig med lydopptak og transkribering for at man skal få en skikkelig analyse. Dalland (2021, s. 247) beskriver at det er hensiktsmessig med en systematisk inndeling av materialet, slik at man kan forstå helheten bedre. Dette er nødvendig for å kunne gjøre en fortolkning av materialet som vil kunne bidra med forskning innen faget (Dalland, 2021, s. 247). Thagaard (2018, s. 151) sier at det første trinnet i bearbeidingen av data handler om å bli kjent med empirien, og danne seg en god oversikt over innholdet og hvilke fenomener man kan få en forståelse av. Det neste trinnet handler om å bestemme seg for en analytisk tilnærming, som vil være mest hensiktsmessig for prosjektet (Thagaard, 2018, s. 151).

Jeg har valgt å støtte meg til det Tjora (2017, s. 18) forklarer som en *stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI) hvor man jobber fra empiri til teori. Ved å kode empirinært med en induktiv metode, vil man kunne redusere forventninger man har og teorier man som forsker har med seg inn i analysen (Tjora, 2017, s. 197). Å kode empirinært vil si at man tar i bruk begreper som allerede er i materialet, som gjør at man ivaretar det spesifikke i materialet (Tjora, 2017, s. 197). Etter kodingen av det første intervjuet, fortsetter kodingen med neste intervju, og nye koder kan legges til ved behov. Det neste trinnet handler om å gruppere og samle kodene tematisk, og å fjerne de kodene som anses som irrelevante for forskningen (Tjora, 2017, s. 207).

Etter fjerning av irrelevante koder, endte jeg opp med tolv underkategorier, som ble gruppert inn i tre hovedkategorier. Kategoriene skal gi svar på de to forskningsspørsmålene som er med på å avgrense oppgaven. «*Hvordan støtter ASK kommunikasjon?*» Og «*på hvilken måte kommuniserer elevene med sine kommunikasjonspartnere?*» Hovedkategoriene vil bli nærmere beskrevet i starten av kapittel 4, og for hver hovedkategori kommer en beskrivelse av underkategoriene.

3.7.1 Transkribering

Etter hvert intervju har jeg transkribert opptakene. Jeg prioriterte å gjøre dette med en gang, for å unngå å miste mye informasjon i «oversettelsene» (Tjora, 2017, s. 175). Med dette menes at det skriftlige språket er annerledes enn det muntlige, og at kroppsspråk er viktig i det muntlige språket, noe man ikke har tilgang til når man kun hører på et lydopptak (Tjora, 2017, s. 175). Derfor ble det viktig for meg å gjennomføre transkriberingen så tidlig som mulig, slik at jeg skulle huske disse i størst mulig grad, og notere dem inn i transkriberingen. Under transkriberingen av intervjuene, sier Tjora (2017, s. 174) at det er bedre å være mer detaljert enn hva man selv tror er nødvendig. Dette fordi man ikke vet om det har betydning for analysen, og at det derfor er bedre med for mye detaljer enn for lite detaljer (Tjora, 2017, s. 174). Da jeg transkriberte intervjuene, la jeg vekt på detaljert nedtegning av informantenes ytringer. Hvert enkelt ord ble skrevet ned, og alle gangene jeg husker at de brukte kroppsspråk, ble også notert inne i parenteser. Tjora (2017, s. 174) påpeker at man skal vurdere om det er aktuelt å bruke dialekter eller ikke. Jeg valgte å transkribere dialektnært, slik at den muntlige formen kom fram.

3.8 Reliabilitet og validitet

Når man skriver en forskningsoppgave, forventes det at man selv vurderer kvaliteten på studien (Dalland, 2021, s. 245). Dette gjøres ved å se på forskningens reliabilitet og validitet, som jeg vil komme nærmere innpå.

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet, også kalt pålitelighet, handler om at andre forskere ved et senere tidspunkt kan gjøre den samme forskningen som meg, og få samme resultat (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Repliserbarhet, som dette kalles, er ikke et relevant kriterium i nyere litteratur i synet på kvalitative metoder (Thagaard, 2018, s. 187). Forskerens deltagelse inn i forskningen ble sett på som uavhengig i forhold til utvikling av kunnskap, noe man i senere tid har endret synet på (Thagaard, 2018, s. 187-188). Mine forkunnskaper og mitt møte med informantene har bidratt til å påvirke studiet mitt. I stedet for repliserbarhet, ser man derfor på hvordan forskeren påvirker resultatene. Da

ser man på hvordan forskeren reflekterer over sin egen påvirkning på resultatene, og hvordan forskeren synliggjør forskningsprosessen for at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dalland (2021, s. 246) nevner å vurdere metodevalget, innsamlet materiale, måten det analyseres på, de empiriske funnene og gjennomføringen av undersøkelsen som måter å vise hvordan forskningsprosessen har foregått. Dette er noe jeg har forsøkt å få frem i metodekapittelet, slik at forskningsprosjektet fremstår pålitelig. Jeg skal som sagt også reflektere over hvordan jeg preger forskningsarbeidet mitt, og hvordan kunnskap og erfaringer kan brukes i analyse og diskusjon av resultatene (Tjora, 2017, s. 235).

Jeg har, som nevnt tidligere, valgt å ta lydopptak av intervjuene for å få direkte sitater fra informantene. Dette bidrar til å styrke påliteligheten, da informantenes stemmer blir synliggjort (Tjora, 2017, s. 237). På denne måten, vil leseren få mulighet til å komme tettere på empirien, og ikke kun gjennom forskerens tolkninger (Tjora, 2017, s. 249).

3.8.2 Validitet

Å se på forskningens validitet, handler om å se på gyldigheten av den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s. 189). Vil de svarene vi får faktisk kunne svare på de spørsmålene vi stiller (Tjora, 2017, s. 232)? Her kan man se på hvilke konklusjoner jeg kan trekke ut fra de dataene som er samlet inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Man kan også se på hvilket samsvar det er mellom begreper og teori som blir benyttet for å beskrive virkeligheten, og den virkeligheten som påstås å bli studert og analysert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Med dette menes å se på sammenhengen mellom teorien man velger å bruke og hvordan dette passer til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 278). Det er viktig å forholde seg til tidligere forskning innenfor samme tema, og bevisst til aktuelle teorier, dette fordi at man skal kunne opprettholde høy kvalitet (Tjora, 2017, s. 234). I kvalitative data danner man mer abstrakte begreper og beskrivelser ut fra empirien, som man må stille spørsmål rundt gyldigheten av (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Transkribering av intervjuene er også noe som nevnes som en del av validering av oppgaven, hvor man ser på en gyldig overføring fra det muntlige språket i intervjuet og til den skriftlige formen som fremstår på papiret (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 278). Dette har jeg vært bevisst i min forskning, hvor jeg har transkribert dialektnært. Da får jeg skrevet ned alle detaljer som kommer frem, og også i akkurat samme rekkefølge som informanten sier det, da jeg slipper å endre på setninger for at de skal bli forståelig på bokmål.

3.9 Egen forforståelse

Forskerens tilknytning til informantene og dets påvirkning på forskningen er relevant å nevne. Jeg har tidligere kjennskap til informant nr. 2 og eleven han snakker om, noe som gjør at jeg forstår informantens forklaringer i intervjuet ut fra egne erfaringer. Dette kan både ha styrker og begrensninger. Styrkene ligger i at tolkninger blir utviklet i relasjon til ny kunnskap og til egne erfaringer, mens begrensningene handler om at jeg fort kan overse det som er forskjellig fra egne erfaringer, jeg kan bli mindre åpen for nyanser i situasjonene jeg studerer (Thagaard, 2018, s. 190). Posisjonen min i forhold til informantene vil ikke gi et bedre grunnlag for validitet, men å presentere ståstedet mitt vil kunne bidra (Thagaard, 2018, s. 191). Muligheten leseren har til å vurdere tolkningene ut ifra mitt utgangspunkt og tolkning av resultatene vil være knyttet til vurdering av validitet (Thagaard, 2018, s. 191).

3.10 Etiske refleksjoner

I mitt forskningsarbeid har jeg valgt å benytte kvalitativt intervju, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2017, s. 35) er gjennomsyret av etiske betraktninger. Derfor har hele forskningsprosessen fulgt forskningsetiske retningslinjer som «De nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora» har utarbeidet (NESH, 2021). Forskningsprosjekter som innebærer behandling av personvernopplysninger, skal meldes til «Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste» (NSD). NSD er personvernombud som vil vurdere hvert prosjekt etter forskningsetiske regler (Thaagard, 2018, s. 22). Jeg har meldt prosjektet inn til NSD, og søknaden ble godkjent, se vedlegg 1.

3.10.1 Informert og fritt samtykke

Etiske refleksjoner i forbindelse med selve intervjuet handler om at informantene ikke skal «komme til skade» (Tjora, 2017, s. 175). At man som forsker reflekterer over mulige skader eller ubehag som kan oppstå ved for eksempel følsomme temaer (Tjora, 2017, s. 175). Man må hele tiden tenke over hvordan man kan unngå at informantene opplever uheldige virkninger av å delta i forskningsprosjektet (Thaagard, 2018, s. 26). Det innebærer at man informerer om at informantene kan avbryte intervjuet når som helst eller at de kan trekke seg fra undersøkelsen i etterkant, på en måte som gjør at de ikke føler at de svikter forskeren ved å gjøre dette (Tjora, 2017, s. 175). Dette er noe Thaagard (2018) kaller informert samtykke, som handler om tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, formålet med forskningen, hvem som har tilgang til informasjon, hvordan resultatene skal brukes, og hvilke følger man får av å delta i forskningsprosjektet (Thaagard, 2018, s. 22-23). I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt en samtykkeerklæring, hvor det står hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet mitt, med en dokumentering til samtykke i form av underskrift (vedlegg 2). Underskriften bidrar til å sikre at informasjonen er forstått, og til at samtykket er dokumentert, som viser at informantene har deltatt frivillig og er godt informert (NESH, 2021).

Det er også viktig å tenke på at et intervju er en uforutsigbar prosess, så den informasjonen man gir informantene i forkant trenger ikke å stemme, og man må huske at informantene ikke nødvendigvis er tilstrekkelig informert når de samtykker til å delta (Thaagard, 2018, s. 113). I tillegg må jeg tenke på hvordan jeg oppfører meg ovenfor informantene, da dette vil kunne påvirke kommunikasjonen, og dermed svarene man får (Tjora, 2017, s. 46). Kvale og Brinkmann (2017, s. 35) sier at den sosiale relasjonen mellom forsker og informant har mye å si for hvilken kunnskap som kommer frem i forskningen. Å være høflig, vise tillitt og respekt ovenfor informantene er dermed viktig (Tjora, 2017, s. 46).

3.10.2 Konfidensialitet og anonymitet

Konfidensialitet er også et begrep innenfor etiske refleksjoner. Konfidensialitet handler om anonymisering av deltakerne i presentasjonen av resultatene, og at identifiserbare opplysninger lagres på en forsvarlig måte (Thaagard, 2018, s. 24). Dette gjør at navn og eventuelt andre identifiserbare opplysninger ikke skal lagres på forskerens datamaskin (Thaagard, 2018, s. 24). Jeg har valgt å benevne informantene mine med tall, altså Informant 1 og Informant 2 i mine notater. Under transkripsjonen, hvor navnene til

elevne ble nevnt, valgte jeg å skrive «*Navn*», slik at kravet om konfidensialitet blir opprettholdt. Datamaterialer som tilhører studien blir lagret på onedrive gjennom NTNU, og vil bli slettet umiddelbart etter studiens slutt.

4.0 Analyse og drøfting

Dette kapittelet tar for seg analysen og drøftingen av innsamlet empiri. Først kommer en beskrivelse av kapittelets ulike deler. Deretter en kort presentasjon av informantene og deres elever. Analysen blir drøftet opp mot relevant teori fortløpende.

Kapittelets inndeling

For å svare på problemstillingen; «hvilke erfaringer har to spesialpedagoger med alternativ og supplerende kommunikasjon hos barn med Downs syndrom?», er spesialpedagogenes erfaringer med ASK hos barn med Downs syndrom samlet inn. Jeg har kommet fram til to forskningsspørsmål som avgrenser og spisser temaet og innsamlet empiri. I dette kapittelet vil jeg derfor få svar på hvordan ASK støtter kommunikasjonen og hvordan elevene kommuniserer med sine kommunikasjonspartnere. Analyse av empirien har gitt følgende hovedkategorier; opplæring av ASK, bruk av ASK og betydning av ASK. Hver hovedkategori er inndelt i fire underkategorier, som presenteres fortløpende.

Presentasjon av informanter og elever

Å rekruttere informanter med erfaringer innenfor en spesifikk elevgruppe, som i denne sammenhengen er en liten og sårbar gruppe elever, gjør at jeg som forsker må ta ekstra hensyn til hvorvidt opplysningene de kommer med er identifiserbare. Jeg har derfor vektlagt anonymisering, hvor kjønn og nummerering blir tilfeldig utdelt hos informantene og elevene.

Informant 1 er en kvinnelig spesialpedagog, som har arbeidet i skolen i 17 år. Hun har tidligere erfaring med opplæring av elever med Downs syndrom, og har til sammen arbeidet 12 år med ASK. I syv av disse årene har hun jobbet med Elev 1. Elev 1 er en 7. klasse-gutt. Han beskrives av Informant 1 som svak kognitivt, og har nytte av en alternativ kommunikasjonsform, da talen er uforståelig for de som ikke kjenner han. Han benytter seg i hovedsak av norsk med tegnstøtte i kommunikasjonssituasjoner hvor han skal gjøre seg forstått. I tillegg har eleven en pågående opplæring i bruk av en kommunikasjonstavle på Ipaden sin. PCS-symbolene bidrar til å representere det eleven har lyst til å si, og ved å trykke på disse PCS-symbolene vil Ipaden snakke for eleven. Ut fra informantens beskrivelse av eleven, tilhører Elev 1 uttrykksmiddelgruppen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66)

Informant 2 er en mannlig spesialpedagog med 11 års erfaring som lærer. Han har til sammen arbeidet ca. fem år med ASK i møte med barn med Downs syndrom. I tre år har han arbeidet sammen med Elev 2. Elev 2 er en 5. klasse-jente, og beskrives av læreren sin som sterk kognitivt, og benytter seg av talespråket sitt på skolen og hjemme. Hun har behov for en supplerende kommunikasjon i situasjoner hvor hun oppfatter at andre ikke forstår henne, og dette i form av norsk med tegnstøtte. Læreren benytter seg av ASK i situasjoner der det støtter kommunikasjon med henne. Ifølge informantens beskrivelser av eleven, tilhører hun støttespråkgruppen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 67).

4.1 Opplæring av ASK

Den første hovedkategorien knyttet til opplæring av ASK er delt inn i følgende underkapitler; å støtte opp under utviklingen av en fungerende kommunikasjonsform, forståelse av kommunikasjon, opplæring i ASK med utgangspunkt i elevens interesse og å bygge et fellesskap der ASK kan brukes.

Hovedkategorien viser til informantenes uttalelser rundt opplæring av ASK. Opplæring av eleven, men også opplæring av familien og elevens nærpåersoner. Den første underkategorien handler om spesialpedagogens ansvar for opplæring av ASK i skolen, men også for elevenes familie. Den andre underkategorien viser til Informant 1 sine meninger rundt oppstart av opplæringen i ASK, som handler om å vite at man kan påvirke andre med å kommunisere. Kommunikasjonen vil foregå via ASK, da eleven har et mindre funksjonelt språk. Den tredje underkategorien handler om informantenes ytringer om å legge opp kommunikasjon og faglige aktiviteter på skolen etter elevens interesse, både for å skape økt bruk av ASK, men også økt læring. Til slutt kommer en underkategori som handler om elevens nærpåersoner, og viktigheten av at de også behersker elevens kommunikasjonsform.

4.1.1 Å støtte opp under utviklingen av en fungerende kommunikasjonsform

Når det kommer til kommunikasjon med ASK-brukere, er det et moment å tenke på hvordan selve opplæringen av ASK foregår, og hvordan ASK blir brukt blant lærere og andre. Hvem som har ansvaret for opplæringen, har kommet frem som kommentarer fra informantene i kodingen av empirien.

Så tror jeg at vi som pedagoger tenker annerledes på det, for vi vil gjerne lære dem det. Assistentene er mer fristilte, for du kan ikke sitte slik hele tiden. Vi har tid til det, og det er vi som sitter i møtene. Det er vi det blir krevd noe av. Så tror jeg også vi blir mer fokusert på å bruke det. (Informant 1)

Her sammenligner Informant 1 seg med sin rolle som spesialpedagog kontra assistenten sin rolle når det kommer til bruken av ASK sammen med eleven. Assistenten trenger ikke ha like mye fokus på bruk av ASK, siden han eller hun ikke har like mye ansvar. Hun nevner også at man har et annet fokus på bruk av ASK fordi man jobber som spesialpedagog og har ansvar for det. Det er spesialpedagogen som sitter i møtene, og det er satt av tid til å drive med opplæring av ASK.

Man må finne en annen måte å si det på, som er mer forståelig. (Informant 1)

Å finne en mer forståelig måte å si noe på, handler også om spesialpedagogens ansvar for å legge til rette slik at språket til eleven blir mest mulig forståelig for andre kommunikasjonspartnere.

Jeg synes det ja. Fordi det er jeg som lager ting på skolen, og da burde det være likt. Og da er det bare å ordne det på samme måten da, til hjemmet. (Informant 2)

Dette svarte Informant 2 etter spørsmål om han følte et ansvar for å legge til rette for ASK på hjemmebane i tillegg til på skolen. Ansvaret faller naturlig for Informant 2, da han påstår at kommunikasjonen Elev 2 har på skolen er den samme hjemme. Derfor bør de ASK-verktøyene eleven har tilgjengelige på skolen også være tilgjengelig hjemme. Da

er det bare å ordne et eksemplar til, sier Informant 2. Dette gjelder for eksempel det å ha tilgang til ulike fysiske bildesymbol.

Drøfting av funn av å støtte opp under utvikling av en fungerende kommunikasjonsform

«Det er vi det blir krevd noe av» uttrykker Informant 1, hvor hun sammenligner seg med assistentenes rolle i møte med eleven. Opplæring av en fungerende kommunikasjonsform er en lovfestet rett for alle barn som har behov for det (Opplæringslova, 1998, §2-16). Det står også tydelig i opplæringslovens andre ledd, at opplæringen av ASK skal regnes som spesialundervisning, som også bekrefter Informant 1 sin uttalelse (Opplæringslova, 1998, §2-16). Opplæring av ASK vil føre til at eleven kan uttrykke sine ønsker, behov, tanker og følelser (Statped, 2021c). Da er det viktig at eleven får en kommunikasjonsform som er tilpasset sine behov, og som gjør at eleven får mulighet til å uttrykke seg ut fra sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Skolen, og spesialpedagogen som driver spesialundervisningen, må derfor opparbeide seg kunnskap i kommunikasjonsformen som er tilpasset eleven og som eleven selv velger å bruke (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

«Finne en annen måte å si det på» er et eksempel Informant 1 kommer med, som viser til en av tilretteleggingene hun har i forhold til elevens språkutvikling. Å ha et ønske og mål om at kommunikasjonen skal utvikles, vil være et godt utgangspunkt for språkutvikling (Statped, 2021c). Tetzchner og Martinsen (2002, s. 66) har utviklet en teoretisk framstilling av funksjonelle hovedgrupper som vil være til hjelp med tanke på oppfølging og tilrettelegging i bruken av ASK. Informantene kan se hvilken gruppe elevene tilhører, for å på best mulig måte støtte kommunikasjon- og språkutviklingen hos elevene sine (Statped, 2021b). Det er viktig å tenke på at det er store individuelle variasjoner når det kommer til personer som benytter seg av ASK, som gjør at inndelingen ikke vil være statisk (Statped, 2021b). Elevene kan med andre ord tilhøre flere av gruppene samtidig, og endre hvilken gruppe de tilhører etter hvert som de utvikler seg. Da vil også spesialpedagogens arbeid med tilrettelegging av ASK endres etter hvert som eleven utvikles.

Informant 2 vektlegger at han har et ansvar for å drive opplæring både hjemme og på skolen, fordi det burde «være likt». Det vil være en fordel å utvikle språkmiljøet for elever med kommunikative utfordringer, slik at de har større mulighet for å uttrykke seg (Statped, 2021a). Å være en god rollemodell er et eksempel på tiltak for å utvikle språkmiljøet. Informant 2 viser at han legger til rette for at nærpersionene hjemme kan være gode samtalepartnere på lik linje med skolen, ved at de også kan benytte seg av de samme kommunikasjonshjelpemidlene som informant 2 benytter på skolen. Som lærer er det å være en god rollemodell for eleven noe man viser gjennom å mestre kommunikasjonsformen selv og å være i stand til å tolke elevens signaler (Statped, 2021a). Ved å benytte seg av elevens kommunikasjonsform i alle møtene med eleven, som begge informantene uttrykker at de aktivt gjør, vil eleven ha et miljø rundt seg hvor ASK er en del av den hverdagslige kommunikasjonen. Det vil dermed bli lettere for eleven å uttrykke seg ved hjelp av ASK, da han/hun har kommunikative forbilder i hverdagen. Det vil også være lettere å uttrykke seg når det arbeides for å skape situasjoner der elevene får oppleve å forstå og å bli forstått.

4.1.2 Forståelse av kommunikasjon

Informant 1 vektlegger at kommunikasjon ved hjelp av ASK begynner med at eleven skal forstå at den kommunikasjonsformen man velger å bruke, kan være et hjelpemiddel for å påvirke andre.

Man kan begynne helt lavt, eleven må forstå at han kan påvirke deg på et vis. Det er kommunikasjon det å. Bare det å for eksempel slå på en lysbryter når du vil. «Jeg bestemmer når jeg slår den på, jeg bestemmer når jeg slår den av, jeg bestemmer når jeg slår den på». Du har en kommunikasjon som sier at jeg kan påvirke deg til å si at «nei, kan du slå på lyset, kan du slå det av, vil du slå det av». (Informant 1)

Å påvirke andre med kommunikasjon er den første prosessen man må ha kjennskap til når det kommer til opplæring i ASK, mener Informant 1. For at eleven skal ha lyst til å benytte seg av ASK, må han også vite at det vil ha en hensikt. Her eksemplifiserer Informant 1 prosessen med å slå av/på en lysbryter. Det går ifra en handling hvor man kan velge selv om man vil slå av eller på en lysbryter, for deretter å kunne bruke kommunikasjonen man har til å få andre til å gjøre det for deg. Man vil da påvirke andre til å gjøre en handling, med andre ord. Dette bekrefter Informant 1 i en senere diskusjon rundt hvordan man lærer elever å bruke ASK;

Du må forstå hva du gjør med noen andre når du kommuniserer. Dette er et hjelpemiddel for meg, til å få deg til å gjøre noe, eller få deg til å forstå noe, eller hente noe, eller høre på meg. Jeg kan påvirke deg på en eller annen måte, gjennom kommunikasjonstavlen min. (Informant 1)

Dersom Elev 1 ikke er bevisst at han kan påvirke andre ved bruk av kommunikasjonstavlen sin, vil han heller ikke ha lyst til å benytte seg av den. Som Informant 1 sier, vil ASK være et hjelpemiddel som får andre til å gjøre noe, forstå noe eller høre etter. Alt dette handler om å påvirke andre på en eller annen måte. Gjennom bruk av ASK vil eleven kunne uttrykke sine ønsker og meninger.

Drøfting av funn av forståelse av kommunikasjon

Denne kategorien retter seg mest mot Informant 1 sine erfaringer når det kommer til Elev 1 sin forståelse av bruk av kommunikasjonstavlen sin. Den viser hvilken betydning ASK har med tanke på å forstå at man kan påvirke noen ved å nyttiggjøre seg av ASK. På bakgrunn av dette har jeg valgt å knytte elevens forståelse av kommunikasjon i lys av elevens kommunikative kompetanse (Light, 1989, s. 138).

Å ha en funksjonell kompetanse, vil i følge Light (1989, s. 138) omhandle evne til å initiere og opprettholde interaksjoner. Dette er ferdigheter hvor man evner å for eksempel kunne be om hjelp, eller fortelle noe man vet, og gjøre dette når man selv har lyst til det. Det kan også handle om å be noen om å skru på eller av lyset for deg, som eksemplifiseres av Informant 1. Informant 1 forteller i intervjuet at Elev 1 ikke er i stand til å benytte seg av kommunikasjonstavlen sin, da han ikke forstår konsekvensen av å trykke på de ulike symbolene. Som eksempelvis kan være at han får se på en selvvalgt film. Eleven evner ikke å forstå at ASK kan være et verktøy for å uttrykke ønsker og behov (Statped, 2021c). Dette kan knyttes til lingvistisk kompetanse, hvor forståelse av kommunikasjonsformen og hvordan man klarer å uttrykke seg ved hjelp av ASK utgjør en del av elevens kommunikative kompetanse (Light, 1989, s. 139). Elev 1 sin lingvistiske kompetanse er svekket, da forståelsen for bruken av kommunikasjonstavlen er mangelfull. Videre kan man se på elevens operasjonelle kompetanse, hvor de motoriske og kognitive evnene viser evnen til å formidle det man vil (Light, 1989, s.

140). Kommunikasjonstavlen til Elev 1 krever at man gjennom flere ledd kommer frem til det man vil, for eksempel «jeg liker - film – Frozen». For at Elev 1 skal uttrykke at han vil se på «Frozen», krever det at han først trykker på «jeg liker» for deretter «film» og til slutt på den filmen han vil se på, for at Informant 1 skal sette på filmen for han. Informant 1 påstår at Elev 1 ikke er kognitivt i stand til å se denne sammenhengen enda, noe som fører til en lavere operasjonell kompetanse. Disse to kategoriene viser at Elev 1 har manglende ferdigheter når det kommer til bruk av kommunikasjonsformen sin.

Den kommunikative kompetansen har også to kategorier som omhandler kompetanse rundt interaksjon med andre (Light, 1989, s. 139). Informant 1 nevner i uttalelsen sin at ASK er et hjelpemiddel for å «få deg til å gjøre noe, eller få deg til å forstå noe, eller hente noe, eller høre på meg». Alle disse eksemplene kan knyttes til de to siste kategoriene, sosial kompetanse og strategisk kompetanse (Light, 1989, s. 140). De viser at eleven selv kan bestemme hva han skal si, når han skal si det og til hvem. Informant 1 nevner ikke noe spesifikt angående de to siste kategoriene. På bakgrunn av elevens kompetanse når det kommer til de to første kategoriene, er det nok til å kunne konkludere med at Elev 1 sin forståelse av kommunikasjon kan økes ved at den kommunikative kompetansen øker. Dersom elevens kommunikative kompetanse øker, vil eleven også være i stand til å benytte seg av ASK for å påvirke andre.

Informantene har ulike erfaringer når det kommer til elevenes kommunikative kompetanse. Informant 2 opplever at Elev 2 har et fungerende talespråk. Hun er kognitivt sterk, og har en forståelse for kommunikasjon hvor hun evner å be om ting, fortelle ting hun har lyst til og bestemme selv hvem hun vil snakke med (Light, 1989, s. 138). Elevens kommunikative kompetanse fremstår derfor som god nok til at eleven evner å forstå at hun kan påvirke andre.

4.1.3 Opplæring i ASK med utgangspunkt i elevens interesse

I samtale med barn som benytter seg av ASK for å uttrykke seg, er det ifølge informantene viktig å begynne med interesseområdet deres.

Vi lager tegn som vi mener har betydning for han. Fordi at han er interessert i det. (Informant 1)

Du må legge inn noe som han virkelig har lyst til å si, og det har fungert kjempebra. Interesse, det må være interesse. (Informant 1)

Å legge opp til interesse vil i Informant 1 sitt tilfelle handle om å legge til rette for at eleven skal få mulighet til å si det han har lyst til å si. Dette ved å legge inn ord på kommunikasjonstavlen hans. Dersom Informant 1 legger opp til at eleven får mulighet til å si det han vil si, vil det også føre til at han får mer lyst til å benytte seg av kommunikasjonsformen sin for å kommunisere. Det er med andre ord større sjanse for å ha lyst til å uttrykke seg ved hjelp av ASK dersom man får muligheten til å si noe man er interessert i, noe som bekreftes ved at Informant 1 sier at «det har fungert kjempebra». Elev 1 er ikke i stand til å uttrykke selv hva han har lyst til å si, og det er dermed foreldre og Informant 1 som legger inn de PCS-symbolene de mener har betydning for han, og som interesserer han. Eksempel på dette kan være symboler som representerer youtube-filmer, slik at eleven kan velge hvilken film han vil se.

Vi benytter oftest tegn som går på hennes egne interesser, og det er kjempeviktig når man skal starte kommunikasjon. Du er nødt til å starte med interesseområdet deres. (Informant 2)

Når man skal lære nye ting, så er det viktig å bruke tegn for at hun skal være interessert i det.
(Informant 2)

Informant 2 presiserer nyttigheten av å ta i bruk interesseområdet når man skal begynne å kommunisere med eleven. Til likhet med Informant 1, mener Informant 2 at man skal begynne med interesseområdet til eleven i oppstarten av opplæringen av ASK. I tillegg til å ha interesse i opplæringen av ASK, vil ASK bidra til interesse. Informant 2 har dermed et fokus på at ASK både skal skape og drive interessen til Elev 2. Skape interesse i form av at Informant 2 benytter ASK i møte med eleven, og drive interessen gjennom å ha mulighet til å uttrykke det man vil gjennom ASK.

Drøfting av funn av opplæring i ASK med utgangspunkt i elevens interesse

Å knytte ASK opp mot elevens interesse er noe begge informantene fremhever som viktig. Dette ser vi gjennom informantenes påstander om at «det må være interesse» og «du er nødt til å starte med interesseområdet deres». En interesseorientert hverdag, hvor eleven får lystbetonte undervisningsopplegg, vil bidra til mer læring og kommunikasjon (Statped, 2021d). Informantene vektlegger bruk av interesse hos elevene sine ulikt. Informant 2 benytter interessen hos eleven for å bidra til økt læring, mens Informant 1 fremhever viktigheten av interesse for at eleven skal ha mulighet til å si det han har lyst til å si, og dermed bidra til økt kommunikasjon. Økt kommunikasjon kan for ASK-brukere være nært tilknyttet bruk av kommunikasjonsformen sin. Da er det viktig at eleven får velge selv hvilken kommunikasjonsform han vil bruke, da dette påvirker hvilke ferdigheter eleven får (Barbosa et al., 2018, s. 13). Prosessen med å lære seg kommunikasjonsformen sin kan belyses i form av Vygotskijs syn på læring, hvor læring er noe som foregår i den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2016, s. 118). Det eleven kan klare ved litt ekstra støtte utenfra, vil bidra til at eleven også lærer (Säljö, 2016, s. 118). I denne sammenhengen kan man se på det slik at spesialpedagogens måte å lære eleven kommunikasjonsformen sin på, er ved å legge opp til noe som interesserer eleven og som eleven har lyst til å uttrykke. Dette i form av å legge inn de riktige PCS-symbolene på kommunikasjonstavlen til Elev 1, slik at han får muligheten til å si «noe han virkelig har lyst til å si». Det kan også handle om å være en god rollemodell, hvor Informant 1 uttrykker seg ved bruk av kommunikasjonstavlen hans, slik at eleven ser hvordan den kan brukes. Uten veiledning fra spesialpedagogen, er det ikke sikkert eleven vil forstå hensikten med å benytte seg av kommunikasjonstavlen. Men ved tilrettelegging, vil eleven få akkurat nok hjelp til å forstå at dersom han benytter seg av kommunikasjonstavlen, vil det ha positive konsekvenser i form av at noe lystbetont skal skje. Eksempelvis at eleven kan uttrykke at han har lyst til å se på en film. I Informant 2 sitt tilfelle, vil hans tilrettelegging av et interesseorientert faglig innhold kunne bidra til økt læring.

For at Informant 1 skal kunne skape nok interesse, er det viktig å vite hva som interesserer Elev 1. Siden Elev 1, ifølge Informant 1, ikke er i stand til å uttrykke dette selv, må han få hjelp til å uttrykke dette. Retten til medbestemmelse gjelder uavhengig av elevens funksjonsevne, som vil si at man må finne en annen måte å uttrykke ønsket på enn ved hjelp av tale (Statped, 2021d). Det vil si at Elev 1 har rett på å bestemme selv hva han har lyst til å si, og måten han gjør det på vil være ut fra hans egne forutsetninger for å uttrykke seg. Han er derfor helt avhengig av at nærpersionene samarbeider og tar avgjørelser som er for hans beste, og for å ivareta hans interesser, ønsker og behov (Statped, 2021d). Foreldrene kjenner han aller best. De har derfor en

stor rolle i denne sammenhengen, hvor de må samarbeide med skolen for å velge hvilke valgalternativer eleven får for å uttrykke seg, som de vet interesserer han.

4.1.4 Å bygge et fellesskap der ASK kan brukes

At andre skal benytte seg av ASK i kommunikasjon med eleven vil ifølge Informant 1 være med på å bidra til mer inkludering av eleven. I forkant av uttalelsen forklarer Informant 1 om et tilbud hun hadde til elevens familie, hvor hun holdt kurs i bruk av elevens kommunikasjonsformer. Dette begrunnet med et behov for å begynne å ta i bruk de kommunikasjonsformene eleven hadde fått, som i Elev 1 sitt tilfelle omhandlet norsk med tegnstøtte, samt en digital kommunikasjonstavle.

Hvor viktig det er at de tar i bruk kommunikasjonshjelpemiddelet nå, i familiesammenkomster, i selskap, slik at han skal føle at han kan snakke med dere. Og føle at han er en del av familien. (Informant 1)

Uttalelsen viser at Informant 1 vil sikre bruk av ASK i mange sammenhenger, og at hun har et ansvar for at personer utenfor skolesystemet også fokuserer på kommunikasjon med eleven, og ikke bare på skolen. Uttalelsen er rettet mot Elev 1 sin familie, men kan også tolkes i en mer generell retning, hvor man ser på alle kommunikative møter eleven har. Ved at andre kommuniserer ved bruk av elevens kommunikasjonsformer, vil eleven få muligheten til å gjøre seg forstått, samt mulighet til å forstå andre, som igjen fører til at han «føler at han er en del av familien», som Informant 1 sier direkte.

I tillegg til å være bevisst selv om man ikke er i direkte kontakt med eleven, vil Informant 1 legge til at selve møtet med eleven ikke skal være så spesielt. Det skal føles naturlig for eleven å kommunisere med de rundt seg, for at man skal føle på inkludering;

Ikke tenk så mye på at det skal være så spesielt. (Informant 1)

Informant 2 legger mindre vekt på elevens samhandling med andre, dette fordi eleven har en begrenset omkrets rundt seg pga. medisinske behov. Sosiale fritidsaktiviteter er heller ikke noe eleven går på, som fører til at det er begrenset med kommunikasjonspartnere, og Informant 2 har dermed ingen erfaringer knyttet til at andre kommuniserer med eleven. Han sier at flere burde lært seg mer tegn, men at dette ikke er nødvendig da de ser at andre ikke kommer i så mye kontakt med eleven, og at eleven klarer å uttrykke seg forståelig ved hjelp av tale.

Drøfting av funn av å bygge et fellesskap der ASK kan brukes

Å bygge et fellesskap der ASK kan brukes er i hovedsak basert på funn fra Informant 1. Dette grunnet at Elev 1 sitt talespråk ikke er godt nok for å gjøre seg forstått for ukjente mennesker. Informant 1 sammenligner bruk av ASK med det å føle at man kan kommunisere med andre. Dette kan knyttes til den amerikanske undersøkelsen som viste at kommunikasjonspartnerne har betydning for elevens mulighet til å kommunisere ut fra egne forutsetninger (Østvik, 2008, s. 6). Det vil si at familien til Elev 1 kan bidra til at eleven har en følelse av å kunne kommunisere med dem, og at de forstår han. Kommunikasjonspartnerne kan også bidra til begrensninger i forhold til hvorvidt eleven kan benytte kommunikasjonsformen sin (Østvik, 2008, s. 6). Dersom dette er tilfelle, vil kommunikasjonspartnerne hos Elev 1 gi eleven en følelse av at han ikke blir forstått, og at bruk av ASK ikke hjelper til at eleven «føler at han er en del av familien».

Å holde kurs og opplæring i ASK for familien viser at Informant 1 er opptatt av at familien skal benytte seg av elevens kommunikasjonsform. Hun viser til et ansvar for opplæring av elevens kommunikasjonsform når det gjelder bruk av ASK utenfor skolen, noe Informant 2 også påpeker at han gjør ved å lage en ekstra kopi av ASK-verktøyet til de hjemme også (drøftet i kapittel 4.1.1). Dette kan støttes i at ASK er elevens språk. Dersom kommunikasjonspartnerne godtar at ASK er en del av elevens måte å kommunisere på, vil det også ha sammenheng med følelsen av aksept og likeverd (Næss, 2015, s. 29). Aksept og likeverd, i form av at eleven skal «føle at han er en del av familien», er noe Informant 1 uttrykker at hun vil oppnå ved opplæring av ASK hos familien til Elev 1.

Informant 1 sin uttalelse hvor hun sier at det ikke skal være «så spesielt» å kommunisere med eleven sin, kan knyttes til kommunikasjonspartneres rolle. Det er annerledes og utfordrende å kommunisere med ASK-brukere dersom man ikke er vant til det (Beukelman & Light, 2020, s. 412). Å ta hensyn til ASK-brukerens behov i kommunikasjon vil dermed bidra til mindre følelse av å være spesiell. Det å få muligheten til å ta initiativ til kommunikasjon, er noe Midtlin et al. (2015, s. 1266) i sin forskning har kommet frem til at ASK-brukere uttrykker at de ønsker seg. Et ønske jeg vil tro mange med fungerende talespråk tar for gitt i det daglige. Å ta seg tid til å forstå det ASK-brukeren uttrykker er også et viktig bidrag for å få eleven til å ikke føle seg mer spesiell enn andre (Midtlin et al., 2015, s. 1266). Det kan kreve mer tid og oppmerksomhet for å forstå ASK-brukeren. Dersom kommunikasjonspartnerne lar tid og oppmerksomhet være en selvfølge i kommunikasjon med eleven, vil det også kunne bidra til å at samtalen oppleves som normal for eleven.

4.2 Bruk av ASK

Den andre hovedkategorien knyttet til bruk av ASK er delt inn i følgende underkapitler; det er elevens språk, kommunikasjon med medelever, det handler om forståelse og kommunikativ utvikling skjer i relasjoner.

Hovedkategorien viser til informantenes uttalelser rundt bruk av ASK. Hvor elevenes samspill med andre blir vektlagt. Den første underkategorien handler om at ASK er elevens språk. At ASK mest sannsynlig har vært en del av livet siden de ble født, og at det fortsatt er en del av livene til elevene. Den andre underkategorien viser hvordan eleven benytter seg av ASK i møte med sine medelever, og hvordan medelevene benytter seg av ASK tilbake til eleven. Den tredje og fjerde underkategorien er ganske sammenfallende. De viser hvilken forståelse informantene har til eleven kontra andre sin forståelse av eleven, hvor det å ha en god relasjon med eleven vil ha fordeler for hvor godt man kjenner elevens språk.

4.2.1 Det er elevens språk

Denne kategorien viser hvilke holdninger informantene har angående bruk av ASK for elevene, men også deres kommunikasjons partnere. ASK er elevens språk, og dette sier informantene om det:

De er vant til at informasjonen hentes via øynene og hendene. Det er jo livet deres fra de er spedbarn. Og da prøver de å hente noe informasjon av det du gjør. Det er derfor jeg tenker at det ikke er så nøye at det du gjør er riktig, men da har du en «konnektion», og da kan man sammen få til en forståelse, man kommer fram til det til slutt. Eleven må skjønne at du vil forstå, du må prøve. (Informant 1)

Når eleven kommer og ser at du prøver, da tror jeg at eleven har en følelse av at «du er interessert i meg». (Informant 1)

Informant 1 presiserer hvorfor ASK er elevens språk. Fra spedbarnsalderen vil foreldre av barn med Downs syndrom få opplæring i hvordan de skal kommunisere med barnet sitt. Barnet vil tidlig ha lært seg at man kan benytte synet til å se mot den som snakker og uttrykker seg i tillegg til talen. Når dette har vært fokuset fra tidlig av, vil dette også være barnets naturlige måte å kommunisere på videre i livet også. Det første utsagnet retter seg mot hvordan «ukjente» kan kommunisere med eleven. De må forsøke å gjøre noe med hendene, for å vise for eleven at de prøver. Ved å prøve signaliserer man at man ønsker å skape en forståelse sammen, og slik får man en annen «konnektion» til eleven enn ved å kun kommunisere verbalt. Ved at man prøver å gjøre noe med hendene, vil eleven også få en følelse av at du prøver å forstå elevens måte å kommunisere på, og eleven føler at du er interessert i det han vil si.

Siden hun har så godt talespråk, så går det uansett bra, men det er jo en fordel at man kan bruke litt tegn. (Informant 2)

Informant 2 beskriver en annerledes opplevelse. Det går bra uansett sier han. Eleven har et forståelig språk, og det er derfor ikke strengt tatt nødvendig at andre snakker til eleven og med eleven ved hjelp av ASK. Men det er en fordel å bruke tegn, legger Informant 2 til.

Drøfting av funn av det er elevens språk

Informant 1 sine uttalelser viser hvorfor ASK er elevens språk, og videre hvor viktig det er at andre kommuniserer på elevens språk. «Det er livet deres fra de er spedbarn» sier at det er språket deres fra de er født. Barn som blir født med Downs syndrom henter, allerede fra de er født, informasjon via hender og øyne og har dermed en naturlig tilnærming til norsk med tegnstøtte. Å kommunisere ved hjelp av ASK er et tiltak foreldre gjør, da de vet at de fleste barn med Downs syndrom vil ha utfordringer knyttet til kommunikasjon gjennom livet (Beukelman & Light, 2020, s. 299). Foreldre som legger til rette for ASK tidlig, gjør dette med tanke på at mange barn med Downs syndrom kan ha en forsinket taleutvikling, og kan dermed ha behov for ASK for å komme i gang med sin språkutvikling (Beukelman & Light, 2020, s. 299). Noen trenger ASK en periode av livet fordi de senere kommer til å utvikle god tale, mens andre har behov for ASK resten av livet, da talen aldri kommer til å utvikle seg. ASK vil være et viktig bidrag til at elevene kommer i gang med sin kommunikative utvikling, og for videre å bli selvstendige og uavhengige av andre i kommunikasjonssituasjoner (Barbosa et al., 2018, s. 1).

Informant 1 vektlegger også at kommunikasjon på elevens språk vil bidra til at det bygges en fortrolighet og kontakt (som jeg tolker ut fra det informantene kaller «konnektion») mellom eleven og kommunikasjonspartnerne. Det er viktig at man prøver så godt man kan selv om man ikke har kunnskap i elevens kommunikasjonsform. Å være bevisst kroppsspråket sitt og den nonverbale kommunikasjonen i møte med eleven er en måte å vise at man prøver. Kroppsspråket handler om hvordan man fremstår i kommunikasjonen, i form av tonefall, ansiktsuttrykk og hvordan hendene beveger seg (Braadland, 2005, s. 18). Dette har nær tilknytning til norsk med tegnstøtte, som er

elevens kommunikasjonsform. Tegn som benyttes i norsk med tegnstøtte kommer delvis fra det norske tegnspråket, hvor hender, ansikt og kropp brukes for å uttrykke seg visuelt (Löfkvist et al., 2019, s. 459). Dersom kommunikasjonspartneren benytter seg av et tydelig kroppsspråk, som er noe alle har naturlig, vil dette også kunne ha større gjennomslag i kommunikasjonen enn det verbale (Eide & Eide, 2007, s. 199). Det vil si at man kan kommunisere med eleven, og bruke kroppsspråket for å vise at man er interessert og vise at man vil forstå det eleven sier. Gjennom å vise dette, mener Informant 1 at man får en fortrolighet og kontakt mellom eleven og kommunikasjonspartneren.

«Det er en fordel at man kan bruke litt tegn» sier Informant 2 om Elev 2, selv om hun har et godt talespråk. Elev 2 har til likhet med Elev 1 hatt en naturlig tilnærming til norsk med tegnstøtte, som vil si at ASK er elevens språk. ASK ble brukt, og blir brukt som et verktøy i situasjoner hvor eleven ikke gjør seg forstått (Østvik, 2008, s. 4). Dette underbygger også at ASK fortsatt er elevens språk, og dermed den kommunikasjonsformen andre til fordel kan benytte seg av i kommunikasjon med eleven.

4.2.2 Kommunikasjon med medelever

Denne kategorien handler om elevens kommunikasjon med medelevene sine.

Medelevene bruker de tegnene de kan når de snakker med han. (Informant 1)

Men de bruker lite ASK. (Informant 1)

Det er fortsatt elever som tror at de ikke kan snakke med han, fordi de ikke kan tegnene. (Informant 1)

Medelevene til Elev 1 benytter seg av de tegnene de kan når de skal kommunisere med han. Selv om de ikke kan så mye, da de «bruker lite ASK», vil kommunikasjonen foregå ved hjelp av ASK. I tillegg nevner Informant 1 at elevene som ikke behersker tegn tror at de ikke kan kommunisere med han. Da sier informantene at de kan bruke talespråket, fordi han forstår hva de sier selv om de ikke bruker tegn.

Informant 2 har en annen opplevelse av medelevers kommunikasjon med eleven;

Mange av dem er for «kule» til å bruke tegn, og det kommer mange negative kommentarer, de synes ikke det er noe morsomt, de er ikke interessert. (Informant 2)

Det er noen som har lyst til å snakke med henne, og da spør de meg om jeg kan vise tegnene, det liker hun. Men de som er sammen med henne mest bruker talespråk, og hun bruker talespråk tilbake. De skjønner hverandre veldig godt. (Informant 2)

Mange av medelevene gir uttrykk for en negativ holdning rundt norsk med tegnstøtte, og at de ikke interesserer seg for å bruke det. Selv om det er noen få som viser interesse og har lyst til å benytte seg av tegn i samtale med eleven, vil kommunikasjonen mellom Elev 2 og medelevene i all hovedsak utspille seg i form av talespråk.

Drøfting av funn av kommunikasjon med medelever

Informantene har helt forskjellige erfaringer i hvordan medelevene kommuniserer med sine elever. Dette kan sees i lys av Tetzchner og Martinsen (2002, s. 66) sin fremstilling

av funksjonelle hovedgrupper. Hvor de ulike gruppene påvirker behovet for å benytte seg av ASK, og at ander benytter seg av ASK sammen med eleven.

Informant 1 sin opplevelse av elevens kommunikasjon med medelevene sine viser at ASK er en naturlig del av deres måte å kommunisere på. Dersom medelevene kan tegnene, vil de også bli brukt. Dette kan henge sammen med at Elev 1 tilhører uttrykksmiddelgruppen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). Elev 1 har behov for å benytte seg av ASK for å gjøre seg forstått, og derfor blir det naturlig for medelevene å svare tilbake på den kommunikasjonsmåten eleven benytter seg av (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). Siden Elev 1 lærer seg å benytte kommunikasjonstavlen sin, vil dette også være en del av hans ASK. Informant 1 nevner at hun ikke har vært flink nok til å la medelevene få benytte kommunikasjonstavlen i kommunikasjon med eleven, og derfor er det i hovedsak tegn som blir benyttet.

Medelevene som kan noen tegn, benytter seg av disse i kommunikasjon med eleven. Informant 1 kommer i tillegg med kommentaren om at «de bruker lite ASK». Å bruke lite ASK handler om å ikke benytte seg av en form for kommunikasjon som skal støtte eller forbedre talespråket, som for eksempel norsk med tegnstøtte bidrar til (Romski et al., 2015, s. 181). Når Informant 1 påpeker at medelevene benytter seg av de tegnene de kan, men samtidig bruker lite ASK, forteller dette noe om antall tegn de kan. De har med andre ord et lavt tegnforråd. Medelevene har for liten kunnskap til å kommunisere fullstendig på elevens kommunikasjonsform, på grunn av lavt tegnforråd. Å utvide tegnforrådet er derfor nyttig, både for medelevenes del, men også for eleven.

Selv om de fleste har noe kunnskap i elevens kommunikasjonsform, er det noen elever som «tror at de ikke kan snakke med han, fordi de ikke kan tegnene». Personer som tilhører uttrykksmiddelgruppen har større forståelse for det andre sier enn hva de selv klarer å uttrykke (Østvik, 2008, s. 4). Derfor er det viktig at Informant 1 understreker at de kan kommunisere med eleven selv om de har manglende kunnskap i kommunikasjonsformen. Dette er noe Informant 1 påpeker at hun aktivt jobber for, hvor hun hele tiden forteller at Elev 1 forstår dem selv om de ikke bruker tegn.

Informant 2 sin opplevelse av elevens kommunikasjon med medelevene, viser derimot at det i aller høyeste grad blir benyttet talespråk, og at fåtallet av elevene kommer bort til han og spør etter tegn til ulike ord. At talespråket er den mest brukte kommunikasjonsformen henger sammen med at eleven tilhører støttespråkgruppen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 67). Når tale er elevens måte å kommunisere med medelevene på, vil det også være naturlig for medelevene å kommunisere ved bruk av tale tilbake. I tillegg nevner Informant 2 at «de skjønner hverandre veldig godt» når de kommuniserer med hverandre. Dette knyttes også til elevens tilhørighet i støttespråkgruppen, hvor det å forstå talen til eleven avhenger av hvor godt man kjenner personen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 67). Medelevene som er mest sammen med eleven har en god forståelse av elevens talespråk, og de behøver ikke benytte seg av ASK for å kommunisere sammen.

4.2.3 Det handler om forståelse

Denne kategorien handler om hva informantene tenker rundt sin egen forståelse av elevens språk, i tillegg til andre sin forståelse av språket til eleven, altså måter å gjøre seg forstått på.

Problemet er at vi tror at han har blitt flink til å snakke, vi forstå det han sier, så vi tenker jo at dette går greit, fordi nå har han blitt flinkere. Og da er det greit at han møter noen andre, fordi da forstå ikke de noen ting, og da forstå vi at de ikke forstå noe. Og da forstå vi hvor lavt det egentlig ligger, og hva vi trenger å tilrettelegge. Dette tror jeg faktisk er nyttig. (Informant 1)

Her presiserer Informant 1 at det er hun selv som tror at eleven har blitt flinkere til å snakke, og at det dermed kommer til å gå greit når eleven skal kommunisere med andre som ikke kjenner han. Når eleven møter andre, får Informant 1 anledning til å se hvilket nivå Elev 1 ligger på. I tillegg til å finne ut hvordan han klarer å formidle seg, får hun også anledning til å finne ut av hvordan man kan tilrettelegge for videre opplæring av bruk av ASK. Denne kommentaren viser både til lærerens forståelse av eleven, men også andre sin forståelse av språket til eleven. Læreren oppfatter språket som forståelig, men eleven i møte med andre gjør at hun blir oppmerksom på at det er hennes forståelse som øker, og ikke nødvendigvis elevens utvikling.

Vi kan ikke bare bruke norsk med tegnstøtte, hvis ikke det er veldig tydelig, fordi ulempen med dette er at det er så få som kan det. For eleven fungerer det sikkert kjempegodt, men det er stor sjanse for at man møter noen som ikke kan det. Så det blir jo litt begrensende da. (Informant 1)

Å benytte seg av ASK i møte med noen som ikke har kjennskap til kommunikasjonsformen som blir brukt, har sine ulemper, noe Informant 1 har fått frem i denne uttalelsen. Elevens forståelse av kommunikasjonsformen er som regel stor, noe hun sier ved at det kan fungere kjempegodt for eleven. Deretter sier hun at sjansen er stor for å møte noen som ikke kan det, som vil si at andre sin forståelse av eleven kan være liten. Å benytte seg av norsk med tegnstøtte i kommunikasjon er ifølge Informant 1 en begrensende metode. Derfor er norsk med tegnstøtte en form for ASK de ikke kan benytte seg av hele tiden, med mindre det er veldig tydelig.

Drøfting av funn av det handler om forståelse

Det Informant 1 fremhever som viktig i sin uttalelse, handler om at forståelsen av eleven er avhengig av relasjonen hun som spesialpedagog har til eleven. Uttalelsen hvor Informant 1 sier «vi tror han har blitt flink til å snakke» viser at eleven ikke benytter seg av ASK, men at Informant 1 likevel forstå det eleven sier. Andre kommunikasjonspartnere, som ikke kjenner eleven, forstå ikke noe av det eleven sier når han kun uttrykker seg ved bruk av talespråket. Det er når eleven møter andre at Informant 1 legger merke til hvilken tilrettelegging hun skal ha for å bedre språkutvikling hos eleven. Å benytte seg av ASK for å supplere talen, slik at den blir lettere å forstå for samtalepartneren, er et eksempel på tilrettelegging av språkutviklingen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). I valg av kommunikasjonsform er det viktig å tenke på elevens ønsker og behov (Barbosa et al., 2018, s. 13). Dette bidrar til at eleven opparbeider seg tilstrekkelig ferdigheter i bruk av kommunikasjonsformen som videre vil bidra til språkutvikling (Barbosa et al., 2018, s. 13). I tillegg vil det ifølge Barbosa et al. (2018, s. 13) være hensiktsmessig å tenke på hvorvidt andre kan bruke kommunikasjonsformen. Utdanningsdirektoratet (2016b) vektlegger at man skal tenke på eleven motorikk, syn, hørsel, språk og kognisjon i valget av kommunikasjonsform.

Norsk med tegnstøtte er et eksempel på en kommunikasjonsform. Informant 1 vektlegger at de «kan ikke bare bruke norsk med tegnstøtte» fordi «det er så få som kan det». Informant 1 sin uttalelse henger i tråd med det Barbosa et al. (2018, s. 13) skriver, hvor man skal tenke på hvorvidt andre kan bruke kommunikasjonsformen til eleven. På en annen side kan norsk med tegnstøtte sees på som den kommunikasjonsformen flest har kunnskap og ferdigheter i, da det er nært tilknyttet kroppsspråket vårt (Löfkvist et al., 2019, s. 459). Dette ble også drøftet i kapittel 4.2.1. Norsk med tegnstøtte er også et godt alternativ da denne kommunikasjonsformen er lett tilgjengelig til enhver tid ved at man kun bruker sin egen kropp (Statped, 2021b).

4.2.4 Kommunikativ utvikling skjer i relasjoner

Denne kategorien handler om hvordan ASK utvikles i møte mellom kommunikasjonspartnerne. Begge informantene presiserer at de forstår det eleven sier fordi de kjenner eleven så godt.

Nå gjør hun seg veldig godt forstått muntlig, særlig for oss som kjenner henne godt, fordi at talen kan være litt vanskelig å forstå. I alle fall hvis man ikke er vant til å høre at hun snakker. (Informant 2)

Vi tror at de har en enorm framgang fordi at det kommer til at vår forståelse øker, ikke alltid nødvendigvis eleven sine ferdigheter. Vi forstår de bedre fordi vi begynner å bli så kjent med dem. (Informant 1)

Informant 2 sier her at eleven hans gjør seg veldig godt forstått muntlig, og legger til at dette gjelder for dem som kjenner henne godt. Det vil si at ukjente ikke nødvendigvis vil kunne forstå henne like godt. Dette bekrefter han når han fortsetter med å si at talen hennes kan være vanskelig å forstå hvis man ikke er vant til å snakke med henne. Det vil si at det er nødvendig å ha kjennskap til eleven, og måten hun snakker på for å kunne forstå hva hun mener fullt og helt.

Informant 1 sier at framgangen til eleven avhenger av relasjonen mellom eleven og seg selv. Jo mer kjent de blir, jo bedre forstår de hverandre. Utsagnet til Informant 1 sier også noe om at det ikke nødvendigvis er framgang i elevens måte å uttrykke seg på. Det er hun som spesialpedagog som har lært seg elevens språk, altså framgang av lærerens forståelse av elevens uttrykksform, som gjør at de forstår hverandre bedre.

Noe tegn må man kunne, så får man lære seg resten sammen med eleven. (Informant 1)

Uttrykket til Informant 1 viser også til at utviklingen av ASK skjer i relasjoner med andre. Under opplæring av elevens kommunikasjonsform, må man opparbeide seg de grunnleggende ferdighetene, og resten kan man lære seg sammen med eleven, sier Informant 1. Dette er også noe Informant 2 nevner, da han mener at eleven kjenner sin måte å kommunisere på best, og er den som vet best, og derfor kan man bruke det som en fordel. Man trenger derfor ikke å lære seg alt, fordi man utvikler både språk, men også elevens kommunikasjonsform og uttrykksmåte sammen med eleven.

Drøfting av funn av kommunikativ utvikling skjer i relasjoner

Det informantene fremhever som viktig i denne kategorien er forholdet mellom elevens uttrykksmåte og hvor godt man kjenner elevens uttrykksmåte. «I alle fall hvis man ikke er vant til å høre at hun snakker» viser til dette forholdet, samt «fordi vi begynner å bli så kjent med dem» som Informant 1 sier. Disse uttalelsene kan knyttes til bruk av tid

sammen med elevene. Informantene tilbringer mye tid med elevene, og har dermed skaffet seg forståelse av det eleven sier fordi de har blitt så godt kjent. Informantene trenger dermed ikke å bruke tid for å forstå hva eleven sier. At man tar seg tid til å forstå det som blir sagt er noe Midtlin et al. (2015, s. 1266) sin forskning viser at ASK-brukere ønsker i samtale med andre. Dette er noe ukjente mennesker kan være bevisst på i møte med ASK-brukere, for å øke sin forståelse av eleven.

At elevene blir godt forstått i møte med kjente mennesker, mens mindre forstått sammen med andre kan knyttes til elevens kommunikative kompetanse. Light (1989, s. 139) fremhever at elevene kan fremstå som kompetente i enkelte situasjoner, men samtidig som mindre kompetent i andre. Dette kan handle om hvorvidt eleven kun har kompetanse i å imøtekomme de kommunikative kravene eleven omgås mest, eller om eleven har evne til å imøtekomme kommunikative krav i de ulike omgivelsene han/hun vil komme til å omgås (Light, 1989, s. 138). Begge informantene uttrykker at elevene kan ha problemer med å uttrykke seg fullt forståelig for ukjente, men Elev 1 har tydelig større vanske med dette. Elevene vil komme til å møte mange arenaer hvor den kommunikative kompetansen er viktig å ha for å ikke møte på så mange utfordringer i kommunikasjoner med andre (Light & McNaughton, 2014, s. 11). Elev 1 kan derfor ha behov for å øke sin kommunikative kompetanse for å gjøre seg enda bedre forstått i kommunikasjon med nye mennesker eller mindre kjente kommunikasjonspartnere. Et eksempel kan være å øke den sosiale kompetansen, hvor eleven blir mer bevisst i hvilke situasjoner det er hensiktsmessig å benytte seg av ASK (Light, 1989, s. 140).

Informantenes holdning om at kommunikativ utvikling skjer i relasjoner kan knyttes til hvorvidt kommunikasjonspartnerne må tolke det eleven sier. Dersom eleven benytter seg av en kommunikasjonsform som uttrykker den fulle og hele meningen, for eksempel god beherskelse i bruk av PCS kommunikasjonsstavle, vil kommunikasjonspartneren ha en form for uavhengig kommunikasjon, hvor det ikke er nødvendig å tolke noe av det eleven sier (Tetzchner & Martinsen, s. 9). Når eleven benytter seg av en kommunikasjonsstavle, vil dette være en form for hjulpet kommunikasjon, som er et verktøy som kommuniserer for eleven eller støtter elevens tale (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8). Informant 1 nevner at Elev 1 ikke behersker denne kommunikasjonsformen enda, men i enkelte tilfeller kan norsk med tegnstøtte bli brukt. Dette er også kommunikasjonsformen Elev 2 benytter seg av når hun ser at det er nødvendig for å gjøre seg forstått. Norsk med tegnstøtte er et eksempel på en ikke-hjulpet kommunikasjon, hvor man må lage språkuttrykkene selv (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8). Tegnene som uttrykkes i norsk med tegnstøtte er nært knyttet opp imot det elevene sier ved hjelp av talen, som gjør at tegnene er med på å underbygge det de sier (Suhr & Rognlid, 2009, s. 4). Dette krever likevel at kommunikasjonspartnerne tolker betydningen av tegnene, og man har derfor en form for avhengig kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8-9).

Informant 1 vektlegger at man kan lære seg mye av elevens kommunikasjonsform sammen med eleven, men at man må ha litt kunnskap i bunn. Denne påstanden har nær tilknytning til hvilke krav som stilles hos personell på skolen. Som nevnt i kapittel 4.1.1 er det skolens ansvar å opparbeide seg kunnskap i den kommunikasjonsformen eleven skal benytte, og ikke omvendt (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Eleven har krav på opplæring i den kommunikasjonsformen som er tilpasset egne behov, og som vil bidra til språklig utvikling (opplæringslova, 1998, §2-16).

4.3 Betydningen av ASK

Den tredje hovedkategorien knyttet til betydningen av ASK er delt inn i følgende underkapitler; bruk av ASK til å få oppmerksomhet og til å formidle mening, ASK i møte med andre, å bruke ASK selv om eleven ikke aktivt uttrykker det selv og det er viktig å vedlikeholde ASK.

Hovedkategorien viser til informantenes uttalelser rundt betydning av ASK. Hvor de kommer med uttalelser rundt hvorfor ASK er en viktig del av elevenes hverdag. Den første underkategorien handler om å at ASK har betydning for å lettere få oppmerksomheten til eleven. Den andre underkategorien viser at ASK har betydning for å gjøre seg forstått når man skal uttrykke seg. Og at det er viktig at kommunikasjonspartnerne prøver å benytte ASK i størst mulig grad sammen med eleven, da det har betydning for at eleven skal føle seg akseptert. Tredje underkategori handler om informantenes bruk av ASK sammenlignet med elevenes, i skolesituasjoner. Hvor informantene uttrykker at ASK har betydning for elevene selv om elevene ikke uttrykker det så mye selv. Helt til slutt nevnes det at ASK må vedlikeholdes for å ikke bli glemt, noe informantene mener er viktig.

4.3.1 Bruk av ASK til å få oppmerksomhet og til å formidle mening

Å benytte seg av ASK i kommunikasjon med eleven, vil ha fordeler ifølge Informant 2;

Det blir lettere å få oppmerksomheten. (Informant 2)

Denne kategorien handler om bruk av ASK og hvordan det kan bidra til mer oppmerksomhet hos eleven. Informant 2 sin uttalelse viser at det har en sammenheng for dem, hvor det vil være lettere å få oppmerksomheten hennes ved bruk av ASK.

Vi bruker tegn fordi noen ganger er det vanskelig å få oppmerksomheten hennes. (Informant 2)

Informant 2 kommer også med en annen innfallsvinkel når det kommer til oppmerksomhet. Noen ganger er det vanskelig å få oppmerksomheten til eleven, og derfor tar de i bruk tegn, altså norsk med tegnstøtte, som er elevens kommunikasjonsform. Norsk med tegnstøtte er en visuell uttrykksform, som krever at eleven har blikket rettet mot den som snakker. Han sier at de ikke tar i bruk tegn bare fordi det bidrar til bedre oppmerksomhet, men fordi det er nødvendig for henne siden oppmerksomheten fort blir rettet mot noe annet. Elev 2 vil da få hjelp til å rette oppmerksomheten mot det Informant 2 sier, da hun må vende blikket mot læreren sin for å se og høre det som blir sagt. ASK er en nødvendighet i deres hverdag, da oppmerksomheten blir mer rettet mot det læreren sier.

Drøfting av funn av bruk av ASK til å få oppmerksomhet og til å formidle mening

Når Informant 2 sier at «det blir lettere å få oppmerksomheten» og at ASK blir brukt fordi «det er vanskelig å få oppmerksomheten», handler det om at ASK er et virkemiddel som blir brukt for å øke oppmerksomheten til eleven. Når man kommuniserer, fremhever Næss (2015, s. 16) at det handler om å styre andres oppmerksomhet, eller la sin egen oppmerksomhet bli styrt av noen andre, for at man skal dele oppmerksomhet. ASK blir derfor benyttet som et hjelpemiddel i kommunikasjonen for å styre elevens

oppmerksomhet. Norsk med tegnstøtte er et eksempel på en visuell uttrykksform hvor man bruker håndbevegelser for å supplere til talen (Suhr & Rognlid, 2009, s. 4). Dette krever at man har blikket vendt mot den som snakker, som vil si at oppmerksomheten også blir vendt mot den som snakker. Det blir derfor lettere for Informant 2 å styre elevens oppmerksomhet når han benytter seg av tegn. En annen grunn til at det er lettere å styre oppmerksomheten til eleven ved bruk av tegn, har sammenheng med at norsk med tegnstøtte fra tidlig av har vært elevens naturlige kommunikasjonsmåte, og dermed noe som er kjent for eleven (Statped, 2021c). Å kommunisere uten hjelp av ASK kan derfor bidra til at det blir vanskeligere for eleven å ha oppmerksomheten rettet mot det som blir sagt.

Elevenes oppmerksomhet kan også knyttes opp mot evnen til å huske. For barn med Downs syndrom, er det vanlig at den auditive korttidshukommelsen er lav, som vil si at det man hører fort kan bli glemt (Braadland, 2005, s. 92). Det vil selvfølgelig også være store individuelle forskjeller her. Velger man å kommunisere uten hjelp av ASK, altså kun ved hjelp av talespråket, er det større sjanse for at eleven ikke får med seg hva som blir sagt kontra ved bruk av en visuell uttrykksform, dersom eleven har auditiv korttidshukommelse. Å få med seg det som blir sagt, handler om å ha nok oppmerksomhet. Dersom eleven har vansker med oppmerksomheten, kan det skyldes kommunikasjonsvansker. Kommunikasjonsvansker handler om selektiv oppmerksomhet, hvor det å fokusere på lengre sekvenser av uttrykk eller å ha oppmerksomheten på den som snakker kan være utfordrende (Næss, 2015, s. 24). Det trenger ikke ha sammenheng, da kommunikasjonsvansker henger sammen med mye annet, som f.eks. motorikk og kognisjon (Næss, 2015, s. 24). Det blir kun nevnt som en mulig årsak til oppmerksomhetsvanskene hos eleven.

4.3.2 ASK i møte med andre

I denne kategorien er det flere momenter av forståelse. Disse handler om at bruk av ASK bidrar til at eleven forstår bedre, at eleven kan gjøre seg forstått for andre, og hvordan andre som er mindre kjent forholder seg til å forstå det eleven sier.

Det betyr å forstå det som blir formidlet, og å kunne gjøre seg forstått. Det betyr trygghet, forutsigbarhet og er kjempeviktig for å være en del av fellesskapet. (Informant 2)

Informant 2 beskriver viktigheten av å kunne kommunisere med andre, som handler om å forstå og gjøre seg forstått. Det å kommunisere med andre, hvor man forstår hverandre, vil bidra til trygghet og forutsigbarhet for eleven. Dette krever at kommunikasjonspartneren til eleven er i stand til å kommunisere på en måte som gjør at eleven forstår, men som også bidrar til at eleven får muligheten til å gjøre seg forstått. Å forstå andre og å gjøre seg forstått, er noe Informant 2 vektlegger som viktig for å kunne være en del av fellesskapet. Et fokusområde de har i opplæringen, viser til hvordan Informant 2 jobber for at eleven skal gjøre seg forstått for andre;

Hvordan vi skal si ordene, for at hun skal kunne gjøre seg enda bedre forstått. (Informant 2)

Å uttale ord vil bidra til at eleven skal kunne gjøre seg enda bedre forstått for andre. Det sier også noe om holdningene som spesialpedagog, at man aktivt skal jobbe for å bidra til at eleven skal kunne gjøre seg forstått for andre som ikke kjenner elevens språk så

godt. Informant 1 viser hva som kan skje dersom andre mennesker ikke forstår det eleven sier, og ikke har kunnskap innen ASK.

Og når de ikke kan det, så tør de heller ikke å gjøre det. Så har de oppdaget at han skjønner tale, og da er de ikke like opptatt av at de skal forstå hva han sier. (Informant 1)

Den første setningen knyttes til bruk av ASK hos andre mennesker. Informant 1 sier at andre ikke så lett tar i bruk ASK, når de ikke har kunnskap om det. Det er en oppfatning hun har av andre, i deres møte med eleven. Den andre setningen beskriver at selv om eleven forstår tale, vil han ha behov for å bruke ASK for at andre skal forstå det han sier. ASK vil være et supplerende hjelpemiddel for eleven sin kommunikasjon med andre, og de andre oppfatter ikke betydningen av å beherske dette selv. Å beherske ASK trenger ikke nødvendigvis være tilknyttet å bruke det selv, men det å forstå hva den andre uttrykker ved bruk av ASK.

Drøfting av funn av ASK i møte med andre

Å benytte seg av ASK i møte med andre vil ifølge informantene ha nær tilknytning til forståelse. Å ha en kommunikasjon med fokus på forståelse av hverandre vil bety «trygghet og forutsigbarhet» for eleven. Dette er i tråd med det Næss (2015, s. 25) sier om at effektiv kommunikasjon er viktig for læring og utvikling, samt sosial samhandling, deltakelse og livskvalitet. Dersom eleven har vansker med å gjøre seg forstått, vil det ha motsatt effekt, hvor frustrasjon og atferdsvansker, samt avhengighet av andre kan være uheldige konsekvenser (Tetzchner & Martinsen. 2002. s. 3). ASK har til hensikt å hjelpe en person til å kommunisere (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Derfor er det viktig at eleven benytter seg av det når han/hun ser at det er nødvendig for å bli forstått. Eleven vil dermed unngå de uheldige konsekvensene av å ikke bli forstått.

Å forbedre uttalelsen av ord er eksempel på hvordan Elev 2 skal gjøre seg bedre forstått i møte med andre. Hun har et forståelig talespråk, men dette kan forbedres for å gjøre seg enda bedre forstått. Selv om Elev 2 har utviklet tale, vil det å benytte seg av ASK ha fordeler videre i livet (Beukelman & Light, 2020, s. 301). ASK sin betydning for eleven vil endre seg i løpet av livet, alt etter hvilke behov eleven har, eller hvilke behov andre har for at eleven skal bruke det (Beukelman & Light, 2020, s. 302). I enkelte situasjoner har Elev 2 vansker med å gjøre seg forstått ved bruk av talen, og hun vil dermed ha god nytte av ASK.

Informant 1 sin kommentar under denne kategorien viser til en holdning blant folk, hvor de ikke benytter seg av ASK dersom de ikke er kjent med, eller har kunnskap nok til det. Og når de oppdager at eleven forstår tale, glemmer de å ta seg tid til å forstå det eleven uttrykker. Å ta seg tid til å forstå det eleven har lyst til å si, er en viktig del av det å kommunisere sammen (Midtlin et al., 2015, s. 1266). Dersom eleven har behov for å benytte seg av ASK for å gjøre seg forstått, er det også viktig at kommunikasjonspartneren tar seg tid til å forstå, og å akseptere at ASK vil være en del av elevens måte å kommunisere på. Det vil da si at kommunikasjonspartneren også benytter seg av ASK selv om man ikke uttrykker det. Å bruke ASK er ikke ensbetydende med å uttrykke det, det handler også om å forstå det andre uttrykker.

4.3.3 Å bruke ASK selv om eleven ikke aktivt uttrykker det selv

Informantene legger vekt på hvordan ASK som metode rent praktisk blir brukt i deres skolehverdag. Her kommer det fram to sider. Den ene siden vektlegger hvordan informantene uttrykker ASK i møte med eleven. Den andre siden viser til hvordan elevene uttrykker ASK i møte med informantene, og også med andre mennesker.

Vi bruker jo symboler også, for at ting skal være oversiktlig for henne, og for at hun skal vite hva hun skal gjøre. Og vi bruker tegn fordi noen ganger er det vanskelig å få oppmerksomheten hennes. Vi ser jo at det hjelper veldig mye. Hun blir mer fokusert og mer interessert i ting. Og til å forstå begrepene, det blir jo mye lettere når man bruker tegn og viser bilder, for å lære hva begrepene betyr, istedenfor ord. (Informant 2)

Etter at Informant 2 har forklart at eleven hans ikke uttrykker seg så mye ved hjelp av ASK, vil han likevel påstå at deres kommunikasjon i all hovedsak består av ASK. Det ser vi ut fra uttalelsene, hvor måten han ordlegger seg på viser at «vi» bruker ASK. «Vi», altså elevens kommunikasjonspartnere på skolen, bruker symboler for at eleven skal få oversikt, og mulighet til å vite hva hun skal gjøre. Norsk med tegnstøtte og bilder er også eksempler på ASK-hjelpemidler i kommunikasjonen deres, som bidrar til fokus og interesse, og ikke minst til forståelse av begreper. ASK blir ofte brukt for å hjelpe eleven i ulike situasjoner i skolehverdagen.

Til han blir det jo brukt hele tiden. Men jeg kan jo si at det blir brukt mest når man henvender seg direkte til han. (Informant 1)

Informant 1 beskriver at Elev 1 har en del utfordringer når det kommer til talespråket sitt. Han har derfor større behov for å uttrykke seg ved bruk av ASK for at andre skal ha mulighet til å forstå det han sier. Uttalelsen fra Informant 1 viser at hun som spesialpedagog benytter seg av ASK hele tiden, og påpeker at det særlig blir brukt i direkte henvendelser til Elev 1. Dette kommer fram da Informant 1 sier «til han», og ikke ordlegger seg på en måte som gir uttrykk for at begge benytter seg av ASK. Informant 1 kommer med forklaring på hvorfor ikke begge uttrykker seg ved bruk av ASK i like stor grad senere i intervjuet. Elev 1 uttrykker seg ikke ved bruk av ASK sammen med foreldrene og heller ikke i like stor grad hos Informant 1, da de forstår det han sier. Likevel blir det presisert at hun som spesialpedagog jobber for at eleven skal uttrykke seg ved bruk av ASK på skolen.

Drøfting av funn av å bruke ASK selv om eleven ikke aktivt uttrykker det selv
Å benytte seg av ASK, vil ha stor betydning i informantenes og elevenes skolehverdag. Begge informantene sier at de uttrykker seg ved hjelp av ASK i større grad enn hva elevene deres gjør, som begrunnes ved at elevene har behov for det; «vi ser jo at det hjelper veldig mye». ASK har til hensikt å hjelpe en person med å kommunisere når talen ikke er tilstrekkelig (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det kan derfor hende at elevene i denne studien føler at de ikke behøver ASK for å gjøre seg forstått for sine lærere, og dermed resulterer det i at de velger å ikke aktivt uttrykke seg ved hjelp av ASK. I intervjuet forteller Informant 1 at Elev 1 ikke benytter seg av ASK hjemme, da de hjemme har en helt spesiell forståelse av hverandres uttrykksmåte. Informant 2 begrunner manglende bruk av ASK hjemme fordi Elev 2 har et velfungerende talespråk, i alle fall for dem som kjenner henne godt.

Selv om elevene velger å ikke aktivt uttrykke seg ved hjelp av ASK, vil det likevel bety at ASK er en del av elevenes hverdagslige kommunikasjon på skolen. Dette kan bekreftes i

lys av Rommetveit (1972, s. 31) sin definisjon på kommunikasjon, hvor det alltid må være en aktiv innkoding og avkoding. Informantenes aktive bruk av ASK blir avkodet av elevene, som vil si at elevene tolker den kommunikasjonsformen informantene benytter, for å forstå hva de sier. Når man er i stand til å tolke og forstå, vil det si at man også bruker ASK.

Elevenes valg om å ikke uttrykke ASK, kan henge sammen med hvilke situasjoner eleven er i, hvem eleven prater med og hva de prater om. Dette kan til sammenligning med kapittel 4.2.4 også forstås i lys av elevens kommunikative kompetanse (Light, 1989, s. 137). Funksjonaliteten, altså hvor godt språket til eleven fungerer, er avgjørende for hvorvidt eleven velger å bruke ASK eller ikke. I hjemmesituasjonen beskriver Informant 1 at eleven ikke benytter seg av ASK, som kan være knyttet til foreldrenes forståelse av elevens språk. I tillegg benytter han seg av ASK i skolen når det stilles forventninger til det, men at de også forstår han godt nok til at han egentlig ikke behøver å bruke ASK for å gjøre seg forstått. Språket fungerer godt nok til at eleven får uttrykket sine ønsker og behov. Uttalelsen fra Informant 1 kan videre knyttes til elevens sosiale kompetanse, som handler om å ha ferdigheter til å vite når det passer seg å benytte seg av ASK for å formidle ønsker og behov (Light, 1989, s. 140). Dersom Informant 1 sin uttalelse stemmer, vil Elev 1 sitt valg om å ikke benytte ASK være grunnet manglende behov. Eleven ser at det ikke er nødvendig å uttrykke seg ved bruk av ASK, da kommunikasjonspartnerne forstår det han sier. Da viser eleven ferdigheter av sosial kompetanse, som er en av fire kompetanseområder som er avgjørende for elevens kommunikative ferdigheter (Light, 1989, s. 140). Den operasjonelle kompetansen kan også være nyttig å se på i denne sammenhengen. Informant 1 gir uttrykk for at de jobber for at eleven skal få økt forståelse for kommunikasjonstavlen sin. Elev 1 går i 7. klasse, og han har enda ikke behersket kommunikasjonstavlen sin, sier informant 1. Operasjonell kompetanse handler om nettopp dette, hvor kognitive og motoriske ferdigheter er avgjørende for å kunne benytte seg av den kommunikasjonsformen man har valgt å bruke (Light, 1989, s. 140). Er det svekkelse i den operasjonelle kompetansen som er grunnen til at Elev 1 ikke velger å benytte seg av ASK for å kommunisere, eller er det andre grunner? Uansett er det spesialpedagogens jobb å ha kunnskap og drive opplæring i bruk av de alternative og supplerende kommunikasjonsformene som er tilpasset elevens behov, da elevene har rett til et språk (CRPD, 2008, s. 21).

4.3.4 Det er viktig å vedlikeholde ASK

Når man skal snakke om betydningen av ASK i hverdagen, har begge informantene vektlagt viktigheten av å vedlikeholde elevenes kommunikasjonsformer.

Dette med tegn er jo ferskvare, så man er jo nødt til å bruke det. (Informant 1)

Informant 1 bruker ordet ferskvare, som vil si at dersom man ikke bruker det «til daglig» vil man også glemme det etter hvert. For at man ikke skal glemme det, er man nødt til å bruke det også. Selv om eleven ikke uttrykker seg ved hjelp av ASK, er det viktig at man som spesialpedagog fokuserer på bruken av det, slik at man ikke glemmer og må risikere å lære alt på nytt.

Og det å lære seg tegn også, det er jo tidkrevende, men det må jobbes med for å huske på det også. (Informant 2)

Å lære seg kommunikasjonsformen til eleven, som i Informant 2 sitt tilfelle gjelder tegn, tar tid. Det er heller ingen selvfølge at alt skal sitte når man først har lært det, derfor er det viktig at man aktivt jobber med det, for å huske. I tillegg til viktigheten av at læreren vedlikeholder bruken av elevens kommunikasjonsform, vil denne jobben med å vedlikeholde ha fordeler for eleven.

Men det er jo så viktig at vi fortsetter å bruke det og vedlikeholde det, for det er jo nødvendig for henne, det ser vi at hun trenger. (Informant 2)

Informant 2 uttrykker at det er nødvendig for eleven at lærerne uttrykker ASK i hverdagen, selv om eleven selv ikke uttrykker det. Dette handler om at eleven også vedlikeholder sin ASK, i form av at lærerne uttrykker det daglig. Ved at de gjør det, vil heller ikke eleven glemme det, som gjør at eleven husker hvilket tegn hun kan bruke dersom hun eksempelvis trenger det i en situasjon hvor hun ikke blir forstått.

Drøfting av funn av det er viktig å vedlikeholde ASK

Informantene har et stort fokus rundt å vedlikeholde sin kunnskap i bruk av ASK, da dette er nødvendig i deres arbeid som spesialpedagoger. De trenger å vedlikeholde ASK for å ikke glemme; «det må jobbes med for å huske på det også». Det å ha fokus på å ikke glemme, viser hvilken betydning ASK har for informantene i hverdagen. ASK blir mye brukt og det er nyttig å bruke det, og derfor må de også kunne det, som igjen fører til at de må øve og vedlikeholde. Det blir i tillegg nevnt at ved at de som spesialpedagoger fortsetter å benytte seg av ASK, og vedlikeholder det i hverdagen, vil bidra til å støtte elevens begrepsforståelse og muligheter for å uttrykke seg i samtaler hvor eleven ikke blir forstått (Beukelman & Light, 2020, s. 302).

Informant 2 sier at «det er nødvendig for henne, det ser vi at hun trenger». Hva er det ved å vedlikeholde som er nødvendig for henne, og hvorfor trenger hun det? Noe som kan argumenteres mot dette utsagnet, er langtidshukommelsen til barn med Downs syndrom. Det sies at det de først har lært, det sitter godt, og det er vanskelig å avlære (Braadland, 2005, s. 93). Det er selvfølgelig store forskjeller fra individ til individ. På hvilket grunnlag vil det ha fordeler for eleven å vedlikeholde det nivået av ASK som allerede er innlært, dersom eleven har vansker for å avlære det hun først har lært? Et annet argument for at vedlikeholdelse av ASK ikke trenger å være nødvendig, trekkes til det informantene selv sier om at det er elevene som vet best og vet hvilke tegn han/hun bruker til de ulike ordene. Når elevene kan tegnene, kan de også lære bort tegnene til læreren. Jeg ser for meg at informantene velger å vedlikeholde slik at de selv kjenner at de har den kunnskapen som er nødvendig i møte med eleven.

5.0 Oppsummering og avslutning

I dette kapittelet vil jeg oppsummere studien og presentere mine funn ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Til slutt vil jeg komme med en avsluttende kommentar.

Formålet med studien var å få et innblikk i to spesialpedagoger sine erfaringer med alternativ og supplerende kommunikasjon hos barn med Downs syndrom i skolen. Utgangspunktet for studien var basert på problemstillingen:

Hvilke erfaringer har to spesialpedagoger med alternativ og supplerende kommunikasjon hos barn med Downs syndrom?

For å avgrense oppgaven, og for å belyse problemstillingen nærmere, ble det utarbeidet to forskningsspørsmål:

Hvordan støtter ASK kommunikasjonen?

På hvilken måte kommuniserer elevene med sine kommunikasjonspartnere?

For å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, ble to spesialpedagoger med erfaring innen ASK hos barn med Downs syndrom intervjuet. Et nokså lite utvalg, men stort nok til å besvare problemstillingen.

Datamaterialet viser at informantene har ulike, men også mange like erfaringer når det kommer til bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon i møte med barn med Downs syndrom. Funn viser også at elevene selv bestemmer når de synes det er hensiktsmessig å benytte seg av ASK, og at informantene benytter seg av ASK i de fleste situasjonene på skolen. Disse funnene mener jeg vil være viktig i spesialpedagogers møter med barn som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon i hverdagen. Dersom barnet selv ikke uttrykker seg ved hjelp av ASK, kan behovet likevel være der.

Hvordan støtter ASK kommunikasjon?

Mine funn viser at ASK bidrar til å støtte kommunikasjonen gjennom at språket til eleven blir mer forståelig for kommunikasjonspartnerne. At eleven får opplæring i bruk av kommunikasjonsformen sin vil bidra til at andre får bedre forståelse. Opplæringen foregår på skolen, men er også noe informantene uttrykker et ansvar for å drive for andre kommunikasjonspartnere utenfor skolen, for eksempel for familien. ASK støtter også kommunikasjon ved at det bidrar til større oppmerksomhet hos eleven, i form av at eleven må se på den som kommuniserer, da ASK er en visuell uttrykksform. Å vite at man kan påvirke andre er også et funn tilknyttet hvordan ASK støtter kommunikasjon. For å påvirke andre, må man begynne med å forstå hvordan kommunikasjonsformen fungerer, for deretter å vite hvilke sammenhenger det passer seg å benytte seg av ASK for å støtte kommunikasjonen. Funn viser også at ASK kan støtte kommunikasjon selv om eleven gjør seg forståelig ved bruk av tale. Dette fordi behovet for ASK endrer seg i løpet av livet, og selv om eleven ikke føler behov for å uttrykke seg ved hjelp av ASK, kan andre ha nytte av at eleven gjør det.

Funnene viser også at det er forskjell i hvordan ASK støtter kommunikasjonen mellom elevene og kommunikasjonspartnerne. Elev 1 har god nytte av ASK, da talespråket hans er vanskelig å forstå for andre enn de som kjenner eleven godt. Elev 2 har nytte av ASK i undervisningssammenhenger, og er med på å støtte kommunikasjon i forhold til faglige sammenhenger. I kommunikasjon med andre vil hun gjøre seg forståelig i de fleste tilfeller, men hun har også nytte av ASK når hun merker at andre ikke forstår henne.

På hvilken måte kommuniserer elevene med sine kommunikasjonspartnere?

Flere av funnene viser til hvordan eleven kommuniserer med sine lærere. Begge informantene uttrykker at de har en god kommunikasjon med sine elever, og at dette har sammenheng med hvor godt de kjenner eleven. I kommunikasjonssituasjoner på skolen, er det spesialpedagogene, altså informantene, som uttrykker seg ved bruk av ASK i større grad enn elevene. Det kan ha tilknytning til hvor godt de kjenner hverandres kommunikasjonsmåte. I tillegg bekreftes at spesialpedagogene må bruke ASK gjennom opplæringsloven §2-16, hvor elevene har rett på å få opplæring i ASK. Videre viser funn at informantene vektlegger interesse i kommunikasjon med elevene. Interesse for å øke bruk av ASK, men også for å øke læringen hos eleven. Videre funn viser at elevenes måte å kommunisere med sine medelever er forskjellig, da elevene har ulikt behov for ASK for å gjøre seg forstått for andre. Forståelse av kommunikasjon er også noe informantene vektlegger som viktig, dette for å skape trygghet og forutsigbarhet i kommunikasjonssituasjoner. Her vil både elevens måte å gjøre seg forstått på, samt andre sin holdning i å forstå eleven være måter å se hvordan elevene kommuniserer med sine kommunikasjonspartnere. Funn viser også at bruk av ASK, eller forsøk på bruk av ASK ved å bruke visuelle kommunikasjonsmåter, vil skape en form for kontakt mellom eleven og kommunikasjonspartneren. Til slutt viser funn at informantene vektlegger hvor viktig ASK er i kommunikasjon mellom eleven og familien sin. Samtidig skal familien ha fokus på at kommunikasjonen med eleven ikke skal oppleves som spesiell.

En avsluttende kommentar

For noen år siden ble jeg storesøster til ei jente med Downs syndrom. Hun vil mest sannsynlig ha bruk for å uttrykke seg gjennom en alternativ og supplerende kommunikasjonsform for resten av livet. Dette har bidratt til å skape en stor interesse hos meg, og jeg mener at det å kunne kommunisere uavhengig av utfordringer i talespråket, er noe alle bør få muligheten til. Jeg har i denne studien formidlet to spesialpedagogers erfaringer i bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon hos barn med Downs syndrom. Disse representerer kun to spesialpedagogers erfaringer, men jeg håper likevel at andre studenter og fagpersoner kan dra nytte av de funnene og refleksjonene som er gjort i denne studien.

6.0 Referanser

- de Barbosa, R. T., de Oliveira, A. S. B., de Lima Antão, J. Y. F., Crocetta, T.B., Guarnieri, R., Antunes, T. P. C., Arab, C., Massetti, T., Bezerra, I. M. P., de Meøp Monteiro, C. B., og de Abreu, L. C. (2018). Augmentative and alternative communication in children with Down´s syndrome: a systematic review. *BMC Pediatrics*, 18(1), 160-160. <https://doi.org/10.1186/s12887-018-1144-5>
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter*: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989 Ratifisert av Norge 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Barne- og familiedepartementet https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Beukelman, D. R. og Light, J. C. (2020). *Augmentative & Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. (5. utg.). Brookes Publishing.
- Braadland, N. (2005). *Tegn-til-tale – for alle: En vei til talespråket*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- CRPD. (2008). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Eide, H. og Eide, T. (2007). *kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Folkehelseinstituttet. (2015, 04. desember). *Downs syndrom*. <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/fakta-om-down-syndrom/>
- Fylkesnes, I. og Husby, I. S. D. (2022, 17. mars). Midtnorsk debatt. *Hva ville skjedd med agnes i dag?* <https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/kronikker/2022/03/17/Hva-ville-skjedd-med-Agnes-i-dag-25326063.ece>
- Gundersen, K. og Moynahan, L. (2006). *Nettverk og sosial kompetanse*. Gyldendal akademisk.
- Helsenorge. (2020, 05. november). *Downs syndrom*. <https://www.helsenorge.no/sykdom/hjerne-og-nerver/downs-syndrom/>

- Østvik, J. (2008). Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) – og hvem har behov for det? *Dialog, International Society for Augmentative and Alternative Communication*, s. 4-7.
- Kleven, T. A. og Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137-144.
<https://doi.org/10.1080/07434618912331275126>
- Light, J. og McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1-18.
<https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Universitetsforlaget.
- Löfkvist, U., Haukedal, C. L. og Wie, O. B. (2019). Hørseltap hos barn. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 451-472). Cappelen Damm Akademisk
- Midtlin, H. S., Næss, K.-A. B., Taxt, T. og Karlsen, A. V. (2015). What communication strategies do AAC users want their communication partners to use? A preliminary study. *Disability and Rehabilitation*, 37(14), 1260-1267.
<https://doi.org/10.3109/09638288.2014.961659>
- Norsk Helseinformatikk. (2022, 03. februar). *Downs syndrom*.
<https://nhi.no/sykdommer/barn/arvelige-og-medfodte-tilstander/down-syndrom/?page=1>
- Næss, K.-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15-40). Fagbokforlaget.
- Næss, K.-A. B., Engevik, L. I., Garrels, V., Gornæs, T. T., Moljord, G. og Sigstad, H. M. H. (2019). Barn og unge med utviklingshemming – deltakelse, utvikling og læring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 396-422). Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Universitetsforlaget.
- Romski, M., Sevcik, R. A., Barton-Hulsey, A. og Whitmore, A. S. (2015). Early Intervention and AAC: What a Difference 30 Years Makes. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 181-202.
<https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1064163>
- Rydeman, B. (2015). Symbolsystem i AKK. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 159-182). Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H. og Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2016). *Læring: – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk
- Språklova. (2021). *Lov om språk* (LOV-2021-05-21-42). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/2021-05-21-42>
- Statped (2021a, 29. september). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i skolen*. <https://www.statped.no/ask/alternativ-supplerende-kommunikasjon-ask-i-skolen/#utvikling-av-sprakmiljoet>
- Statped (2021b, 29. september). *Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?* <https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Statped (2021c, 29. september). *Kom i gang med ASK*.
<https://www.statped.no/ask/kom-i-gang-med-ask/#tidlig-innsats>
- Statped (2022, 15. februar). *Kva er Statped?* <https://www.statped.no/om-statped/kva-er-statped/>
- Statped (2021d, 06. mai, c). *Multifunksjonshemming og medbestemmelse*.
<https://www.statped.no/multifunksjonshemming/multifunksjonshemming-og-medbestemmelse/>
- Suhr, G. I. og Rognlid, W. (2009). *Jeg vet nå at hun kan tenke: Tegn til tale – som hjelp i kommunikasjon og som redskap for å stimulere språkutvikling*. Statped Nord.
- Tetzchner, S. og Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademiske.

Tobii dynamox. (2022). *Snap Core First*. <https://no.tobiidynamox.com/pages/snap-core-first>

Utdanningsdirektoratet (2016, 07. juni, a). *Hva er ASK?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/hva-er-ask-og-hvem-har-behov-for-det/>

Utdanningsdirektoratet (2016, 07. juni, b) *Valg av kommunikasjonsform og -middel for elever med behov for ASK*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/valg-av-kommunikasjonsform-og-middel/>

Ødegaard, R. (2022, 21. mars). Snapchat - Løvemammene. *Verdensdagen for Downs syndrom*. Norsk nettverk for Downs syndrom.

Ødegaard, R. (2022, 21. mars). Vårt land. *Barna vi nekter en stemme*. <https://www.vl.no/meninger/verdidebatt/2022/03/21/barna-vi-nekter-en-stemme/>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

197291

Prosjekttittel

Hvordan kan lærere legge til rette for gode kommunikasjonsmuligheter hos barn med Downs syndrom ved hjelp av ASK som metode?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eli Raanes, eli.raanes@ntnu.no, tlf: 48178803

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida Kristine Moen, idakmo@stud.ntnu.no, tlf: 91103726

Prosjektperiode

17.08.2021 - 17.08.2022

Vurdering (1)

06.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.01.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 17.08.2022

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kan lærere legge til rette for gode kommunikasjonsmuligheter hos barn med Downs syndrom ved hjelp av ASK som metode?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan ulike spesialpedagoger legger til rette for gode kommunikasjonsmuligheter hos barn med Downs syndrom. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en mastergradsoppgave ved NTNU i Trondheim. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med spesialpedagoger som har erfaring innenfor ASK som metode til elever med Downs syndrom, og som er villig til å delta i et intervju med meg.

Formålet med masterprosjektet er å få innsikt i spesialpedagogers erfaring rundt ASK som metode i møte med barn med Downs syndrom. Dette innebærer at du som informant er villig til å delta i et intervju med meg, som vil vare i ca. en time. Du skal få tilsendt intervjuguiden på forhånd slik at du kan forberede deg.

Problemstillingen for masterprosjektet:

Hvordan kan lærere legge til rette for gode kommunikasjonsmuligheter hos barn med Downs syndrom ved hjelp av ASK som metode?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er en av to som blir spurt om å delta fordi du passer til kategoriene:

Spesialpedagog

Erfaring med ASK

Er/ har vært lærer til barn med Downs syndrom

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju med meg på ca. en time. Jeg ønsker å ta et lydopptak av samtalen, slik at dette kan transkriberes i etterkant. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer, og din bevissthet rundt bruken av ASK i møte med barnet. Notatene fra intervjuet, samt transkripsjonene, vil bli anonymisert og lagret på en sikker måte, og kun brukt i forbindelse med masterarbeidet.

Dersom det er av interesse, kan du få innsyn i transkripsjonen og eventuelle andre opplysninger rundt din deltakelse. Ikke nøl med å ta kontakt!

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Personer med tilgang på opplysningene er jeg (student – Ida Kristine Moen) og veileder.
- Medstudenter vil kunne få tilgang til anonymiserte opplysninger. Dette under felles arbeid med masterprosjektet.
- Det vil ikke finnes noen opplysninger som kan identifisere deg. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ett år etter prosjektstart (17.08.22). Opplysningene oppbevares frem til prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Eli Raanes ved NTNU, e-post eli.raanes@ntnu.no, telefon 73559892/48178803, eller Ida Kristine Moen (student), e-post idakmo@stud.ntnu.no, telefon 91103726
- Vårt personvernombud (NTNU): Thomas Helgesen, e-post thomas.helgesen@ntnu.no, telefon 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Eli Raanes
(Forsker/veileder)

Ida Kristine Moen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan lærere legge til rette for gode kommunikasjonsmuligheter hos barn med Downs syndrom ved hjelp av ASK som metode*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjonsspørsmål

- Hvor mange års erfaring har du som spesialpedagog i skolen?
- Hva er din bakgrunn? (antall år i skolen, utdanning, interesser innenfor feltet)
- Hvor lenge har du jobbet med eleven?
- Hvilke erfaringer har du rundt det å jobbe med elever med Downs syndrom fra tidligere?
- Hvilke forkunnskaper rundt ASK hadde du da du begynte å jobbe med eleven?
- Hvordan har du tilegnet deg kunnskapen du har om bruken av ASK hos barn med Downs syndrom?
- Hvordan var situasjonen da du først begynte å jobbe med eleven? (overgang bhg-skole, eller overtagelse i skolealder)
 - Hvilken informasjon fikk du rundt eleven da du begynte å jobbe med han/hun?
- Hvem samarbeidet du med, og hvordan fungerte samarbeidet rundt overgangen da du tok over ansvaret for eleven? Hvor lenge varte dette samarbeidet?

ASK rundt eleven

- Hvordan vil du definere ASK?
- Hva betyr god kommunikasjon for deg?
- Hvordan vil du beskrive kommunikasjonen til din elev?
- Vil du kalle den måten dere kommuniserer på ASK? På hvilken måte da?
- Hvilke former for ASK bruker dere på skolen?
- Kan du si noe om hvordan dere konkret bruker ASK i samspill med eleven du har?
- Har eleven tegn/måter å formidle på som han/hun brukte tidligere, som du har videreført? Hvilke?
 - På hvilken måte har samarbeidet med foreldrene hatt betydning i denne sammenhengen?
- Hvilke tegn/symbol benytter du oftest?
- Hvilke tegn/symboler benytter eleven oftest?
- I hvilke situasjoner blir tegn/symbol brukt mest?
- Hvordan utvikles bruken av ASK etter hvert som eleven lærer mer?
- Er det episoder der eleven din selv etablerer og lager nye symboler eller måter å uttrykke seg på? Kan du eventuelt gi eksempler på det?
- Ved nye aktiviteter og hendelser, øker behovet for ASK og bruk av visuelle forklaringsmåter da? Kan du eventuelt gi eksempler på det?
- Hvordan bruker medelever ASK til eleven?
 - Hvordan svarer eventuelt eleven på det?
- Bruker SFO, eventuelle assistenter og/eller transport symbolene? Hvordan reagerer eleven på det?
- Mener du at flere på skolen burde hatt kompetanse i bruken av ASK med eleven? Hvorfor det/ hvorfor ikke det?

Samarbeid

- Hvilken betydning har brukermedvirkning for deg som spesialpedagog? Og hvilken betydning tror du det har for andre? (foreldre, lærere, eleven selv)
- Hvem er dine samarbeidspartnere i arbeidet med å legge til rette for gode kommunikasjonsmuligheter hos eleven?

- Hvordan foregår samarbeidet?
- Hvordan har samarbeidet med foreldrene foregått?

ASK utenfor skolen

- Bruker eleven andre former for ASK utenfor skolen, som han/hun ikke bruker i skolen? Eventuelt hvorfor? Og eventuelt hvilke former?
- På hvilken måte vil din kompetanse rundt ASK bidra til å hjelpe eleven utenfor skolen?
- Kan du fortelle meg hvilket fokus du har på tilrettelegging av kommunikasjon til eleven din, slik at dette vil kunne hjelpe eleven i situasjoner utenfor skolen?
- På hvilken måte kan du gi eleven en kompetanse via ASK som også hjelper eleven utenfor skolen?

Erfaringer

- Kan du gi eksempler på
 - Gode løsninger du har hatt når det kommer til å legge til rette for god språkutvikling og gode kommunikasjonsmuligheter hos eleven din?
 - Høydepunkter du har hatt som viser til elevens utvikling av kommunikasjon?
 - Utfordringer du har hatt når det kommer til å legge til rette for god språkutvikling og gode kommunikasjonsmuligheter hos eleven din?
- Har du noen gode erfaringer du vil dele med meg, som jeg ikke har tenkt på ?
- Har du noen dårlige erfaringer du vil dele med meg, som jeg ikke har tenkt på?
- Hva er dine viktigste erfaringer du tar med deg fra den tiden du til nå har jobbet med eleven?

Avslutning

- Hva er det første jeg burde tenke på i møte med en ny elev, når det kommer til å kommunisere med eleven?
- Har du opparbeidet deg ny kunnskap i møte med eleven? Hvilken kunnskap sitter du med nå, som du ikke hadde i ditt første møte med eleven?
- Er det noen andre ting du tenker det er viktig å nevne, som jeg ikke har tenkt på?

Helt til slutt; hvordan ville du svart på problemstillingen min?

- Hvordan vil du si at du legger du til rette for gode kommunikasjonsmuligheter ved hjelp av ASK som metode til din elev?

