

Sammendrag

Denne studien har tatt sikte på å få innblikk i hvilke erfaringer pedagoger ved tre barnehager har med inkludering av barn med kommunikasjonsvansker ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Problemstillingen som ligger til grunn for studien er som følger:

Hvilke erfaringer og opplevelser har pedagoger i tre barnehager med å inkludere barn med kommunikasjonsvansker ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?

For å belyse problemstillingen ytterligere har jeg også utformet tre forskningsspørsmål:

- Hvilke faktorer er viktige for å kunne lykkes med ASK?
- Hva er med på å fremme eller hemme inkludering ved bruk av ASK?
- Hvilke erfaringer har pedagogene med å involvere og lære opp andre barn, foreldre og ansatte i barnehagen som kommunikasjonspartnere?

Studien er basert på en kvalitativ forskningsmetode og jeg har valgt å bruke semistrukturerte dybdeintervju til å samle inn data. Jeg har foretatt et kriterieutvalg hvor kriteriene var at intervjupersonene hadde erfaring med bruk av ASK i barnehagen. Utvalget består av en spesialpedagog og to pedagoger ansatt ved tre barnehager. I studiens teorigrunnlag går jeg nærmere inn på teori og forskning om kommunikasjon og kommunikasjonsvansker, ASK og inkludering knyttet opp mot spesialpedagogikk.

Studiens funn viser at det kan være nyttig og hensiktsmessig å bruke ASK til alle barna i barnehagen. For at inkludering av barn med kommunikasjonsvansker skal være reell, er det ut fra mine data avgjørende at også de andre barna på avdelingen/barnehagen læres opp i ASK og det blir et felles språk for alle. Dersom ASK kun brukes mellom barnet som har behov for det og fagpersonene rundt barnet, vil det slik funnene viser hemme inkluderingen. Det kan også fremstå som viktig å bruke ASK både i forhold til førspråklige barn på småbarnsavdeling samt til minoritetsspråklige barn som enda ikke har lært seg å snakke norsk.

Når det gjelder faktorer for å lykkes med ASK viser mine funn at det er viktig å sette av nok tid og rom til både opplæring og forarbeid. Den bør inkludere alle yrkesgrupper på barnehagen. Det fremstår også som viktig å utarbeide gode rutiner for opplæring av foreldre i den alternative kommunikasjonsformen. Til slutt viser mine funn at det er behov for mer fokus på ASK i fagplaner for utdanninger som er knyttet opp mot skole og barnehage. For å sikre at fagpersoner er kompetente og kunnskapsrike innen ASK, er det behov for å implementere det i fagplanene samt å øke kapasiteten ved det ene ASK-studiet som tilbys i Norge.

Forord

Å skrive masteroppgave i en alder av 51 år, samtidig som jeg jobber som spesialpedagog i barnehage har ikke vært en enkel oppgave. Det har vært mye nytt å sette seg inn i, alt fra hvordan blackboard fungerer til å skulle søke opp relevant teori og faktisk skrive en akademisk tekst igjen. Det har virkelig vært utfordrende til tider, og jeg har gått fra å føle at jeg ikke klarer det til å faktisk sitte her nå og skrive forordene til min egen masteroppgave. Det har på alle måter vært en berg og dalbane. Men samtidig har det vært veldig givende å kunne fordype meg i et tema som jeg er engasjert i og som også er en del av min arbeidshverdag.

Jeg vil få rette en stor takk til min kjære familie som har holdt ut med mine frustrasjoner og humørsvingninger, og at kjøkkenbordet til tider har vært oversvømt med bøker og notater. Takk for at dere har motivert meg og hatt tro på meg. En spesiell takk til mine to døtre, Julie og Lena, som har bistått meg med teknisk innsikt, hjelp og oppmuntrende ord når det har vært behov for det.

Takk også til min veileder, Astrid Hoås Morin og hennes stand-in Vegard Johansen for god veiledning og støtte underveis. Til slutt vil jeg rette en stor takk til mine informanter, som på tross av at vi var i en pandemi, stilte opp til intervju og delte sine kunnskaper og erfaringer om ASK med meg.

Trondheim, juni 2022

Idun Kristin Stav

«Hvis vi skal høre dem iblant oss som snakker med en annen stemme, må vi lytte med annerledes ører»

(Daryl Kohn Rethinking Feminist Ethics) i Lorentzen (2013).

Innhold

Sammendrag.....	i
Forord	iii
1. Innledning	3
1.1 Bakgrunn og problemstilling	3
1.2 Oppbygging av oppgaven.....	4
2. Studiens teorigrunnlag	5
2.1 Kommunikasjon.....	5
2.1.1 Kommunikasjonsmodeller	5
2.1.2 Kommunikativ kompetanse	6
2.1.3 Barns kommunikasjon.....	7
2.2 Kommunikasjonsvansker	7
2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon.....	8
2.3.1 Hva er ASK, og hvilke former for ASK er det	8
2.3.2 Hvem har behov for ASK.....	9
2.3.3 Positive og negative funn fra tidligere forskning på ASK	10
2.4 Opplæring i ASK	11
2.4.1 Språkopplæring i barnehagen	11
2.4.2 Hvordan læres mennesker med kommunikasjonsvansker opp i ASK	12
2.4.3 Hvordan og hvorfor læres kommunikasjonspartnere opp i ASK	13
2.5 Inkludering	15
3. Metode	20
3.1 Valg av metode.....	20
3.1.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	20
3.2 Utvalg og rekruttering	21
3.3 Datainnsamling	23
3.3.1 Intervjuguiden.....	23
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene	23
3.4 Analyse av data.....	24
3.4.1 Transkribering av data.....	25
3.4.2 Analytisk metode	25
3.4.3 Koding av data.....	25
3.5 Kvalitet i forskningen	27

3.5.1 Reliabilitet	27
3.5.2 Validitet	27
3.5.3 Overførbarhet.....	28
3.6 Ethiske retningslinjer	28
3.6.1 Informert samtykke	28
3.6.2 Konfidensialitet.....	29
3.6.3 Konsekvenser av å delta	29
3.6.4 Forskerrollen.....	29
4. Presentasjon og drøfting av funn.....	31
4.1 Inkludering	31
4.1.1 ASK for å inkludere barn med kommunikasjonsvansker.....	31
4.1.2 ASK til alle barna.....	34
4.1.3 ASK til minoritetsspråklige	36
4.2 Faktorer for å lykkes med ASK.....	37
4.2.1 Tid og rom	37
4.2.2 Prøve og feile	39
4.2.3 Dedikerte folk	40
4.3 Opplæring av kommunikasjonspartnere	41
4.3.1 Opplæring av fagfolk	41
4.3.2 Opplæring av foreldre	43
4.3.3 Opplæring av barn.....	45
5. Oppsummering og avslutning	48
Referanseliste	50
Vedlegg 1. Tilbakemelding fra NSD	56
Vedlegg 2 Informert samtykke.....	58
Vedlegg 3 Intervjuguide	60
Figur 1.....	6
Figur 2.....	16
Figur 3.....	18
Figur 4.....	23
Figur 5.....	31

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og problemstilling

«Å gi barn og voksne som ikke kan snakke, en annen måte å kommunisere på, er å gi dem økt kontroll over eget liv, mer selvrespekt og større muligheter for å føle seg som likeverdige samfunnsborgere» (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.3).

Alle har vi behov for å være en del av et fellesskap, og sosial tilhørighet er en viktig ramme for læring og utvikling. Vi utvikler oss i samspill med andre, og derfor er det så viktig at vi alle har muligheten til å kunne kommunisere og formidle hva vi tenker og ønsker. Dette er noe jeg ser på som veldig viktig i min jobb som spesialpedagog i barnehage.

Alle barn har imidlertid ikke evne til å uttrykke seg gjennom vanlig tale. Tetzchner & Martinsen (2002) anslår på bakgrunn av amerikanske undersøkelser, at det i Norge finnes ca 16 000 mennesker i alle aldre uten funksjonell tale på grunn av utviklingsmessige vansker. Av disse anslår Tetzchner & Martinsen at det er ca 5400 barn og ungdom i alderen 1-19 år som ikke snakker forståelig nok til at tale kan være deres hovedkommunikasjonsform (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 65). Dette er tall av noe eldre dato, men Statped, som er en statlig spesialpedagogisk tjeneste, opererer med enda høyere tall. De anslår på bakgrunn av internasjonal forskning at antallet barn i Norge uten funksjonelt talespråk er så mange som 10000. Disse barna har behov for en alternativ kommunikasjonsform som kan erstatte eller supplere kommunikasjon gjennom tale. ASK (alternativ og supplerende kommunikasjon) er en måte å hjelpe personer til å kommunisere effektivt på, når tradisjonelle måter å kommunisere på ikke strekker til (Statped, 2021). Det foreligger ingen nasjonal oversikt over antall elever som mottar opplæring i ASK, men i en rapport utarbeidet av Udir og Statped står det at estimat fra nasjonal forskning tyder på at 1% av barnepopulasjonen har behov for ASK. I Norge vil det tilsvare mellom 500 og 600 elever med behov for ASK i hvert alderskull, og 7 500 elever totalt i grunnsopplæringen. (Udir & Statped, 2021-019, s.9).

For 40 år siden var det få mennesker med kommunikasjonsvansker som fikk tilgang til å bruke en alternativ kommunikasjonsform som ASK. De som fikk det, fikk det som regel som en siste utvei (Light et al., 2019). Det vil si at mennesker med kommunikasjonsvansker ikke hadde en reell mulighet til å delta på skole, jobb og i samfunnet for øvrig på lik linje med andre. Retten til en alternativ måte å kommunisere på har nå blitt lovfestet. Med de nye endringene i barnehageloven som kom 01.01.21. står det under § 39: «Barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i barnehagen» Det står videre at «Spesialpedagogisk hjelp etter § 31 inkluderer nødvendig opplæring i bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon». Dette er en endring fra tidligere hvor barnehagebarn med behov for ASK bare kunne få tilbud om det dersom det ble fattet vedtak om det av sakkyndige (Lyngseth og Andresen, 2017, s. 94). I Rammeplan for barnehagen, som er en offentlig vedtatt læreplan som gjelder for alle barnehager i Norge, står det at «Barnehagen skal stimulere barns verbale og non-verbale kommunikasjon og legge til rette for at alle barn involveres i samspill og samtaler» (Rammeplan for barnehagen, 2017).

I min jobb som spesialpedagog i barnehage bruker jeg daglig ASK som et verktøy for kommunikasjon og inkludering av barn med kommunikasjonsvansker. Jeg registrerer også at en stor del av de sakkyndige vurderingene som kommer fra PPT, anbefaler at man bruker ASK som et hjelpemiddel for å fremme både kommunikasjonsferdigheter og inkludering. For å kunne lykkes i arbeidet med inkludering gjennom bruk av ASK er det min erfaring at man til en viss grad er prisgitt de man samarbeider med, både kolleger, foreldre og ledelsen. De erfaringene jeg har gjort meg gjennom å bruke ASK, både når det gjelder utfordringer og suksesshistorier, gjør at dette er et tema som jeg ønsker å forske på. Dette er også et område man ønsker større kunnskap om på statlig nivå. I Meld. St. 6 (2019/2020, s.16) beskriver regjeringen konkrete tiltak som de ønsker å gjennomføre i arbeidet med å få til en mer inkluderende praksis i barnehage og skole. De vil blant annet innhente mer kunnskap gjennom piloter, samt å opprette et senter for forskning på spesialpedagogikk og inkludering. Det er mitt ønske at jeg gjennom dette prosjektet kan finne ut mer om hvordan andre ansatte i barnehagene opplever det å skulle jobbe med inkludering av barn med kommunikasjonsvansker gjennom ASK, og hvilke erfaringer de har gjort seg. Hva er det som skal til for at man lykkes i arbeidet med ASK? På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer og opplevelser har pedagoger i 3 barnehager med å inkludere barn med kommunikasjonsvansker ved bruk av Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?

For å hjelpe meg på veien til å finne svar på problemstillingen, har jeg også utformet følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke faktorer opplever de ansatte i barnehagene er viktige for å kunne lykkes med ASK?**
- 2. Hva er med på å fremme eller hemme inkludering ved bruk av ASK?**
- 3. Hvilke erfaringer har pedagogene med å involvere og lære opp andre barn, foreldre og ansatte i barnehagen som kommunikasjonspartnere?**

1.2 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 har jeg tatt for meg bakgrunn for valg av tematikk og også forsøkt å aktualisere temaet. Jeg har også presentert selve problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. I kapittel 2 vil jeg presentere aktuell teori som er knyttet opp mot problemstillingen og temaet for oppgaven. Først vil jeg gi et innblikk i teori om språk, kommunikasjon og spesielt om barn med kommunikasjonsvansker. Jeg vil så presentere teori om Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Her vil jeg ta for meg ulike former for ASK, mennesker som har behov for ASK og utfordringer knyttet til opplæring av mennesker med kommunikasjonsvansker. Jeg vil deretter gå nærmere inn på kommunikasjonspartnere for ASK-brukere og også ta for meg hvilken kompetanse som kreves av personer som skal jobbe med ASK. Jeg vil underveis i det kapittelet også presentere relevant forskning på ASK og effekten av det som en alternativ kommunikasjonsform. Til slutt i kapittel 2 vil jeg presentere teori og forskning som omhandler inkludering, med et spesielt fokus på inkludering av barn med funksjonsnedsettelse.

I kapittel 3 vil jeg presentere teori om kvalitativ forskningsmetode, som er den metoden jeg har valgt for oppgaven. Her vil jeg også belyse prosessen med å rekruttere informanter, selve datainnsamlingen og beskrive hvordan jeg har gått fram ved analyse

av data. Til slutt i kapittelet vil jeg presentere noen etiske betraktninger og si litt om forskerrollen.

I kapittel 4 vil jeg gi en presentasjon av mine empiriske funn og drøfte funnene opp mot aktuell teori.

Som en avslutning på oppgaven vil jeg i kapittel 5 oppsummere de funn jeg har gjort, samt å trekke frem hvilke pedagogiske følger det vil kunne ha i forhold til temaet for oppgaven.

2. Studiens teorigrunnlag

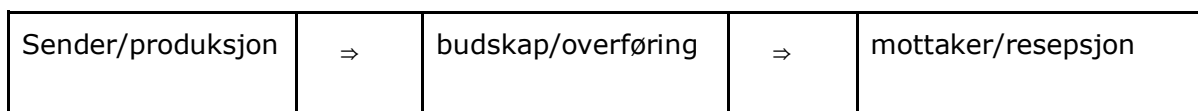
I dette kapittelet skal jeg presentere studiens teorigrunnlag. Her vil jeg gjøre rede for aktuell teori som jeg mener kan knyttes opp mot prosjektets problemstilling som er "Hvilke erfaringer og opplevelser har pedagoger i 3 barnehager med å inkludere barn med kommunikasjonsvansker ved bruk av Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)"? Jeg vil først gjøre rede for kommunikasjonsbegrepet, trekke frem ulike teoretiske perspektiver på det og også se nærmere på hva som ligger i begrepet kommunikasjonsvansker og mulige årsaker til at de kan oppstå. Videre vil jeg presentere aktuell teori og forskning knyttet til Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og til sist vil jeg gjøre rede for inkluderingsbegrepet knyttet opp mot spesialpedagogikk i barnehagen. Dette vil ligge til grunn for drøftingen av prosjektets funn, som jeg presenterer i kapittel 4.

2.1 Kommunikasjon

Kommunikasjon har gjennom historien blitt ansett å være viktig for mennesket, både for å kunne overleve og å utvikle seg (Jastrow, 1886, i Ganz & Simpson, 2018). "Nesten all menneskelig aktivitet involverer kommunikasjon" (Kjølaas, 2001, s.63), og språket er det mest effektive kommunikasjonsmiddelet vi har. Selve ordet kommunikasjon kommer fra det latinske ordet *communicare* som betyr å gjøre noe felles (Lind, i Kristoffersen, Simonsen & Sveen, 2005, s.42). Det å gjøre noe felles kan, ifølge Lind, tolkes på to måter. Enten ved at man gjør noe i fellesskap sammen med andre, eller at man gjør noe til felles viten. Lorentzen (2013, s.47) sier at kommunikasjon oppstår når personer står fram med og uttrykker sine synspunkter og standpunkt på tingenes tilstand. Han sier i likhet med Lind at kommunikasjon handler om et ønske om å gjøre noe felles og å gjøre hverandre oppmerksom på noe. Det trengs situasjoner og hendelser for at kommunikasjon skal kunne foregå, man må ha noe å snakke om. I følge Ulleberg (2014, s.20) er det ikke mulig å ikke kommunisere. Vi kan ikke melde oss ut av kommunikasjon med andre, det er det som kjennetegner oss som mennesker. Vår atferd vil komme til å bli tolket og forstått på bestemte måter av andre (Wazlawick et al. 1967, i Ulleberg, 2014, s.20). Ganz & Simpson (2018) sier også at kommunikasjon er et viktig kjennetegn for oss som mennesker, og at utviklingen av kommunikasjonsferdigheter er avgjørende for at vi skal kunne delta i alle aspekter av livet (Ganz & Simpson, 2018).

2.1.1 Kommunikasjonsmodeller

Det eksisterer flere modeller for kommunikasjon som beskriver ulike perspektiver på det. En modell som ofte er benyttet i forskning er den lineære kommunikasjonsmodellen, utviklet av Shannon & Weaver (Lind et al., 2000, s.72). Den består av en avsender som har et budskap som blir formidlet til en mottaker. Selv om den kan være godt egnet til å avdekke ulike språklige avvik, så mener Lind et al.(2000) at den mangler et helhetlig syn på hva mellommenneskelig kommunikasjon innebærer. Modellen har kun fokus på å sende og motta meldinger, og gir et forenklet bilde av hva kommunikasjon innebærer.



Figur 1

Figur 1: Den lineære kommunikasjonsmodellen i forenklet form (Lind et al.,2000, s.72)

Mellommenneskelig kommunikasjon foregår alltid i en sosiokulturell kontekst, som både former og formes av det vi kommuniserer (Lind et al.,2000). De sier videre at budskapet først vil bli til i et samspill mellom deltakerne i kommunikasjonen. De argumenterer for at vi trenger kommunikasjonsmodeller som kan beskrive hvordan alle deltakerne bidrar i kommunikasjonen, og de er opptatt av de mentale og sosiale prosessene som foregår når vi kommuniserer og vil at en kommunikasjonsmodell skal synliggjøre det. Et slikt syn på kommunikasjon kan vi også se hos Rygvold (i Asmervik, Ogden & Rygvold, 1993, s.173). Her beskrives en kommunikasjonshandling ved at en sender ønsker å formidle sitt budskap til en mottaker, og forventer at mottakeren skal lytte. Mottakeren tolker budskapet og gir sin tilbakemelding til senderen slik at kommunikasjonen blir en sirkulær aktivitet hvor man bytter på å sende og motta. Selv om språket er det mest effektive kommunikasjonsmiddelet vi har, så sier Rygvold (i Asmervik, Ogden & Rygvold, 1993, s.173) at kommunikasjon kan være så mye mer. Det finnes også en ikke-verbal del av kommunikasjon i form av kroppsspråk (tegn, gester, holdning etc.) og stemmestyrke, pauser, hastighet etc.

2.1.2 Kommunikativ kompetanse

Kommunikativ kompetanse krever at man har evne til å ta lytterens perspektiv. Det er nødvendig for å kunne vurdere hvordan man skal formidle et budskap i en aktuell situasjon, slik at mottakeren kan tolke budskapet ut fra senderens premisser (Kjølaas, 2001, s.70). Hun sier videre at sosial og kommunikativ samhandling har mye til felles i det at de begge skjer mellom minst to personer og at de begge krever at samspillet preges av sensitivitet, samarbeid, selvkontroll og selvhevdelse, samt evne til å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner hvor det skjer en gjensidig påvirkning av hverandres atferd (Kjølaas, 2001, s.70).

Janice Light identifiserte i 1989 ulike faktorer som inngår i det å ha kommunikativ kompetanse (Light & McNaughton, 2014). Hun deler det inn i språklig kompetanse, sosial kompetanse, operasjonell kompetanse, strategisk kompetanse og psykososiale faktorer. Språklig kompetanse omhandler ordforråd, grammatikk, språk som omgivelsene snakker og språk som er tilgjengelig i de ulike alternative kommunikasjonsformene. Sosial kompetanse dreier seg om sosialt passende bruk av kommunikasjonsformen, det å kunne kommunisere godt med andre i forskjellige situasjoner. Det handler om å kunne tilpasse kommunikasjonen ut fra hvem man snakker med og hvor man er. Operasjonell kompetanse handler om de motoriske ferdighetene personen har til å produsere håndtegn, peke, betjene ulike tekniske hjelpemidler. Strategisk kompetanse er evnen til å ta initiativ til kommunikasjon, påkalle andres oppmerksomhet, gi tilstrekkelig informasjon til at andre forstår hva du vil si. Psykososiale faktorer omhandler de holdningene omgivelsene har til å kommunisere ved hjelp av ASK, og de kan påvirke brukerens evne til å takle de utfordringer man møter. Det handler om å styrke vedkommendes selvbilde (Light & Mc Naughton, 2014).

Det å ha et språk og å kunne bruke det, er ifølge Rygvold (1993, i Asmervik, Ogden & Rygvold, 1993, s.175) en integrert del av et menneskes totale fungering og det er

avgjørende for sosial, kognitiv og emosjonell utvikling. Hun sier videre at språket er et redskap for tanken og at det er avgjørende for det sosiale fellesskapet så vel som for utvikling av identitet og selvfølelse. I følge Ganz & Simpson (2018) må man anerkjenne at det å kunne kommunisere er en menneskerett. De sier at for å kunne delta i livets opplevelser og muligheter kreves evnen til å kommunisere.

2.1.3 Barns kommunikasjon

Når det gjelder barns kommunikasjon sier Lorentzen (2013, s.17) at det å kunne uttrykke eget syn på ting og å bli oppfattet og svart på er et nødvendig behov for alle barn, men at det fordrer en stemme. Alle trenger også å oppleve at man mestrer å komme fram med egne meninger, og det ligger trygghet i å oppleve at man har den kompetansen som trengs og at andre mennesker forstår en. Et av språkets viktigste funksjoner er å overføre meningsfulle budskap mellom personer, og ulike typer språkavvik kan føre til at språkbrukeren mister den evnen (Lind et al., 2000, s.23). Det er da viktig at man har et helhetsperspektiv på språk og kommunikasjon som ikke utelukker kroppsspråk og andre uttrykksmidler i vid forstand (Lind et al., 2000, s.16).

2.2 Kommunikasjonsvansker

I følge Beukelman & Mirenda (2005, s.4) er omtrent 1.3% av alle mennesker ikke i stand til å kommunisere via talespråket. Det fører til at de får begrensede muligheter til å kommunisere og til å delta i ulike deler av livet dersom de ikke får tilgang til en annen måte å kommunisere på. Hollund-Møllerhaug gjennomførte i 2010 en systematisk undersøkelse av antallet barn i Norge med språkvansker. Hun ønsket å finne forekomsten av språkvansker hos norske barn, og samtidig fange opp flere sider av språkfunksjonen. Undersøkelsen ble gjennomført med en norsk oversettelse av CCC-2 (Childrens Communication Checklist) utarbeidet av Bishop (2003). I følge Bishop har CCC-2 høy spesifisitet og sensitivitet, og den måler tre sider av språkfunksjonen: struktur, pragmatikk og sosial fungering. Undersøkelsen baserer seg på et spørreskjema, hvor den som fyller ut skjemaet må ha grundig kjennskap til barnet som språkbruker i mange og i ulike situasjoner over tid. Det anbefales derfor foreldrerapportering. Undersøkelsen viste at 10,1% norske barn har foreldrerapporterte språkvansker og Hollund-Møllerhaug understreker at resultatet bør tas på alvor av både skole, PPT og spesialhelstetjenesten (Hollund-Møllerhaug, 2010).

Forskning indikerer at barn med dårlig utviklede kommunikasjonsevner har større risiko for å utvikle atferdsvansker (Beitchman et al.. 1996, s.816 & s.821). Ottem & Lian (2008, i Velsvik Bele, 2008, s.41) trekker også fram faren for at barn med språkvansker står i fare for å utvikle atferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske problemer. I følge Hauge Andresen (2020) er språkvansker en av de vanligste grunnene til at barn henvises til PPT i førskolealder. Hun sier at det vanligvis er flere barn med større eller mindre språkvansker i en barnegruppe, og at det er viktig med tidlige tiltak for å forebygge eventuelle tilleggsvansker (Hauge Andresen, 2020, s.46).

Når et menneske har språk- eller talevansker så betyr det at det er forhold ved språket eller talen som er så avvikende at det fører til at formidling av kommunikasjon hemmes (Rygvoid, 1993, i Asmervik, Ogden & Rygvoid, 1993, s.174). Bruken av ulike kommunikasjonsstrategier kan da gjøre det mulig for en person med språkavvik å ta del i samtaler med andre. Det kan dreie seg om ulike verbale og non-verbale midler som kompenserer for manglende språkferdigheter (Lind et al., 2000, s.280).

Det tidlige samspeillet mellom mor og barn er helt avgjørende for utviklingen av kommunikative ferdigheter. Barnet stimulerer kontakten ved å snu ansiktet mot den

voksne, som igjen setter i gang samspillet ved å gi respons (Kjølaas, 2001, s.71). På denne måten lærer barnet turtaking, og det erfarer at det kan påvirke omgivelsene sine. Bruner (1975, i Kjølaas, 2001, s.71) hevder at dette kommunikative samspillet danner betingelsene for læring generelt, og for språklæring spesielt. Barn som ikke utvikler språk som forventet, kan sannsynligvis ha hatt problemer med det førspråklige samspillet (Smith & Ulvund, 1999, i Kjølaas, 2001, s.75). Dette kan skyldes både barnets omgivelser og forhold ved barnet selv. Mange funksjonshemmede barn gir utydelige signaler av ulike årsaker, og dette kan noen ganger bli mistolket av foreldrene. Hos barn med for eksempel autisme eller Downs syndrom er dette som regel et felt det kan være nødvendig å jobbe ekstra med. Deres manglende evne til blikkontakt eller imitasjon gjør at det tidlige samspillet mellom mor og barn ikke nødvendigvis kommer av seg selv, men trenger ekstra stimulering (Kjølaas, 2001, s.71). Tetzchner & Martinsen (2002, s.71) trekker også frem at barn med motoriske hemninger ofte kan miste mye av den naturlige språklæringen som andre barn har. De er kanskje ikke i stand til å smile eller lage lyder, og de kan ha en avvikende gråt i forhold til andre barn. De kommuniserer derfor uklart og lite konsistent, noe som kan føre til at foreldrene misforstår dem. På samme måte kan reflekser og ufrivillige bevegelser virke inn på deres forsøk på å reagere på miljøet rundt seg (Morris, 1981, i Tetzchner & Martinsen, 2002, s.71). Dette kan ifølge Tetzchner & Martinsen (2002) føre til redusert språkforståelse og kunnskaper om omgivelsene, og igjen senere føre til at de gir opp å prøve ting som de kanskje ville ha klart, og de vil til slutt stå i fare for å utvikle en lav selvoppfattelse. Walker & Snell (2013) sier i en forskningsartikkel gjengitt i "Augmentative and Alternative Communication" at barn med funksjonshemming står i fare for å ikke utvikle samme kommunikative kompetanse som andre barn. Forskning viser at det er mulig å påvirke dette grunnlaget for samhandling med å ta utgangspunkt i barnets egen aktivitet, og det blir viktig å trene foreldrene til å regulere samspillet med utgangspunkt i barnas aktivitet, for eksempel gjennom å imitere barnet (Berger & Cunningham, 1985, Tigerman & Primavera, 1984, i Kjølaas, 2001, s.71). Gardner (1989, i Kjølaas, 2001, s.77), trekker frem at barn med språkvansker vil kunne få en annen type kommunikatív erfaring enn andre barn. Dersom det er vanskelig å forstå et barn, kan man se at omgivelsene ofte baserer seg på ja- og nei- spørsmål, noe som ifølge Gardner kan begrense barnets erfaringer med kommunikasjon.

2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon

2.3.1 Hva er ASK, og hvilke former for ASK er det

Tale er den vanligste formen for kommunikasjon mellom mennesker, og den foretrukne kommunikasjonsformen for mennesker som kan høre (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.7). Noen mennesker har kommunikasjonsvansker og lærer kanskje aldri å snakke, andre igjen kan ha ulike talevansker som gjør dem vanskelige å forstå for andre. Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er et supplement til eller en erstatning for tale. Ifølge Light & McNaughton (2014) gir ASK mennesker med kommunikasjonsvansker muligheten til å kommunisere, ha interaksjon med omgivelsene og til å kunne påvirke og delta i samfunnet på lik linje med andre. Uten tilgang til ASK, må mennesker med kommunikasjonsvansker leve med minimale midler til å uttrykke egne ønsker og behov, utvikle sosiale relasjoner og utveksle informasjon med andre (Light & McNaughton, 2014, s.1).

Man skiller mellom alternativ kommunikasjon og supplerende kommunikasjon. Alternativ kommunikasjon er en erstatning for tale, og vil si at personen har en annen måte å kommunisere på i stedet for tale. Supplerende kommunikasjon er en støtte- eller hjelpe-kommunikasjon som er tenkt å fremme eller støtte personens tale (Tetzchner &

Martinsen, 2002). Man kan videre skille mellom hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon. Hjulpet kommunikasjon består av en fysisk form utenfor brukeren, og kommunikasjonen kan bestå av å peke på et grafisk tegn eller bilde. Eksempler på det er peketavler, snakkemaskiner, tematavler osv. Ikke-hjulpet kommunikasjon består av den formen for kommunikasjon som brukeren selv må produsere, for eksempel håndtegn (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.8).

Ved valg av kommunikasjonsform må man ta utgangspunkt i kunnskap om personen og vedkommendes motoriske ferdigheter samt evne til å oppfatte bevegelser, former og bilder (Tetzchner & Martinsen (2002, s.27). På bakgrunn av det velger man om den skal være hjulpet eller ikke-hjulpet og man velger mellom manuelle, grafiske eller materielle tegnsystem. Et annet viktig element i valg av kommunikasjonsform er selve kommunikasjons situasjonen og hvor lett det er å flytte på og få tilgang til det (Tetzchner & Martinsen, 2002). Lorentzen (2013) mener imidlertid at funksjonshemmede barn ikke vil ha noen nytte av å lære seg språklig kommunikasjon hvis deres sosiale forståelse ikke er god nok. "Hvis funksjonshemmede kun har et instrumentelt og utenat lært forhold til å bruke ord, er det etter min mening langt bedre for dem å delta i velfungerende nonverbal kommunikasjon" (Lorentzen, 2013, s.21). Han mener at barnets naturlige og spontane måte å ytre seg på må ligge til grunn for enhver form for samspill og kommunikasjon. Han uttrykker bekymring for at opplæring i bruk av ASK kan påvirke foreldrenes og øvrige omsorgspersoners naturlige og intuitive atferd overfor barnet, og at de dermed kan miste noe av muligheten til å bli kjent med barnets egne måter å ytre seg på. Man bør derfor være bevisste på at et språktreningsopplegg ikke erstatter og forstyrrer den naturlige kommunikasjonen mellom barnet og nærpå personer, da dette ifølge Lorentzen (2013) er noe barnet ikke klarer seg uten.

2.3.2 Hvem har behov for ASK

Det er ifølge Tetzchner & Martinsen (2002, s.2) store forskjeller mellom mennesker som har behov for en annen kommunikasjonsform enn tale. Det de har til felles, er at de ikke er i stand til å kommunisere ved hjelp av talespråket, og at de trenger en alternativ kommunikasjonsform som kan erstatte eller supplere talen. Beuckelman & Mirenda (2013, s.4) sier også at det ikke er noen typiske grupper som har behov for ASK. Felles for dem alle er at de trenger individuell tilpasning for å kunne kommunisere da deres verbale språk ikke er tilstrekkelig for å kunne kommunisere.

Tetzchner & Martinsen (2002, s.66) deler mennesker med behov for ASK inn i tre grupper, uttrykksmiddelgruppen, støttespråkgruppen og språkalternativgruppen. Uttrykksmiddelgruppen består blant annet av mennesker med Cerebral Parese, Downs syndrom, lærehemming og alvorlige språkvansker. Felles for dem er at de har et stort gap mellom det de forstår og det de klarer å uttrykke selv. Her er hensikten å skaffe dem en måte å uttrykke seg språklig på som de er i stand til å bruke. For mennesker i denne gruppen, blir kommunikasjonsformen en varig uttrykksmåte gjennom hele livet. Støttespråkgruppen deles inn i to undergrupper. a) Utviklingsgruppen har opplæring i en alternativ kommunikasjonsform som en hjelp til å kunne utvikle tale. De har ikke behov for et varig alternativ til tale, men en støtte til å utvikle talespråket. b) Situasjonsgruppen består av mennesker som har lært å snakke, men som har store uttale vansker. I situasjoner hvor tilhørerne ikke kjenner de så godt eller i situasjoner hvor de er vanskelige å forstå, trenger de å supplere talen med manuelle eller grafiske tegn. Hovedmålet i denne gruppen, blir å lære personene når de trenger å supplere talen sin. Den siste gruppen av mennesker som har behov for ASK er Språkalternativgruppen. Hos de blir den alternative kommunikasjonen noe de har behov for å bruke hele livet, og det

språket som andre mennesker må bruke for å kommunisere med dem. De bruker lite eller ingen tale når de kommuniserer, og herunder kommer for eksempel barn med autisme eller alvorlig lærehemming Tetzchner & Martinsen, 2002, s.66-68).

ASK kan også være et godt hjelpemiddel for barn som ikke har uttalte kommunikasjonsvansker, ifølge Hauge Andresen (2020). Hun trekker frem blant andre barn som er veldig sjenerte og stille, og som kanskje velger å ikke snakke i enkelte situasjoner. Her kan ASK bidra til at barnet kan få kommunisert ønsker og behov gjennom for eksempel å peke på bilder i stedet for å si det høyt. Det samme gjelder for småbarn som enda ikke har utviklet et verbalt språk og som gjennom å lære seg enkle tegn kan gjøre seg lettere forstått og dermed oppleve færre frustrasjoner. Barn med ekstra behov for oversikt og trygghet og som kanskje bruker ekstra lang tid på å bli trygge i barnehagen kan også profitere av ASK, gjennom for eksempel en dagsplan med bilder. Den kan være et godt holdepunkt som kan bidra til å skape oversikt over dagen. Til slutt trekker Hauge Andresen frem minoritetsspråklige barn som en gruppe som kan ha god nytte av at barnehagen bruker ASK. Mange av dem kan ikke norsk når de starter i barnehagen, og trenger ekstra støtte i språkutviklingen. Spesielt trekker Hauge Andresen frem viktigheten av språklig støtte i de ustrukturerte aktivitetene i barnehagehverdagen.

Minoritetsspråklige barn trenger å lære seg å bruke de norske ordene i sosiale sammenhenger til å ta initiativ, melde egne behov og å sette ord på følelser. Aktiv bruk av ASK vil kunne gi dem en mulighet til deltagelse og til å kunne ta selvstendige valg. Tematavler og bilder gjør det lettere for minoritetsspråklige barn å formidle egne behov på en adekvat måte (Hauge Andresen, 2020, s.52).

2.3.3 Positive og negative funn fra tidligere forskning på ASK

De siste 40 årene har man lært mye om effekten av ASK for å fremme kommunikasjonsferdigheter. Tidligere forskning på effekten av ASK har ofte bestått av case-studier. Årsaken til det kan være at gruppen mennesker som bruker ASK ofte er veldig heterogen og det kan være mange faktorer som spiller inn for hver enkelt slik at det blir vanskelig å se sakene under ett. Men det fins studier som ser nærmere på effekten av systematisk bruk av ASK. Hagemoen (2004) gjennomførte i 2004 et prosjekt "Jeg har noe å si!" hvor hun forsket på faktorer som var av betydning for kommunikasjon mellom barn som bruker ASK og deres samtalepartnere. De fant at økt bruk av kommunikasjonsstøtte førte til økt felles forståelse og større evne til å bidra inn i en forståelse av oppgaver de skulle løse. Det ble også en bedre balanse i bidraget mellom voksen og barn. Slike resultater ved bruk av ASK var imidlertid avhengig av stor og jevnlig innsats over tid (Hagemoen, 2004). Hagan & Thompson (2014) gjennomførte en case-studie med helsepersonell hvor de fant at ASK gav brukerne muligheten til å kunne uttrykke seg mer, kommunisere om fortid og framtid samt starte opp samtaler i større grad. De fant også at bruk av ASK økte evnen til turtaking og gjorde det lettere for brukerne å endre samtaletema. Ganz et al. (2012) finner i sitt forskningsprosjekt om bruk av ASK til personer innen autismespekteret, at bruken av ASK kan bidra til å redusere atferdsrelaterte utfordringer samt øke muligheten for teorilæring.

I en forskningsartikkel av O`Neill et.al. (2018) om effekten av hjulpet kommunikasjon, støtter empirien bruk av hjulpet kommunikasjon som et middel for å bedre kommunikasjonsferdighetene. Funnene viser at det kan forsterke kommunikasjonsutviklingen til brukere uavhengig av alder, diagnose eller språklige evner. Når det brukes av daglige kommunikasjonspartnere i naturlige omgivelser, kan det ha effekt selv etter relativt kort periode. De konkluderer med at hjulpet kommunikasjon kan bedre

kommunikasjons- ferdighetene og dermed også livskvaliteten til mennesker med kommunikasjonsvansker (O`Neill et.al. 2018).

Forskning tyder også på at bruk av ASK har positive virkninger for språkutviklingen hos barn. Millar, Light og Schlosser (2006) kom i en oversiktsstudie frem til at ASK øker taleproduksjonen hos barn. En forsknings-artikkel skrevet av Branson & Demchak (2009) tar for seg tolv ulike studier der det ble benyttet alternativ og supplerende kommunikasjon. Av totalt 190 barn med ulike funksjonsnedsettelse (alderen 8-36 mnd.) ble det rapportert at 97 prosent av barna hadde forbedret sin kommunikasjon. Dette viser at bruk av ASK kan ha stor innvirkning på å forbedre barns kommunikasjon.

Light et al. (2019) finner imidlertid at antall mennesker som har behov for ASK står i et misforhold til antall fagfolk med god kompetanse innen ASK. De trekker frem et behov for mer forskning på området for å redusere misforholdet mellom det som forskningen viser kan oppnås gjennom ASK, og det som er hverdagen til mange mennesker med behov for ASK.

2.4 Opplæring i ASK

Opplæring i ASK til mennesker med kommunikasjonsvansker kan være meget tidkrevende. Det gjelder spesielt for barn med autisme og lærehemming, men kan også gjelde for noen med utviklingsmessige språkvansker. Utfordringene kan blant annet knyttes til at det er vanskelig å overføre kunnskapen og ferdighetene til andre situasjoner enn de er trent i, og man ser også at personen som lærer kan bli passiv og noen ganger utvikle atferdsvansker (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.89).

2.4.1 Språkopplæring i barnehagen

Barnehageloven §39 er tydelig på retten til bruk av og opplæring i ASK (Lov om barnehager, 2020). Her fremheves kompetanse som grunnleggende for å oppdage behov for ASK, ta det i bruk og å integrere det inn i barnehagehverdagen. Når det gjelder hva som forventes av skoler og barnehager i forhold til kompetanse innen ASK beskriver Udir (2018) at personalet som jobber med barn som bruker ASK bør inneha kompetanse både på ASK og på spesialpedagogikk. Udir fastslår videre at barnehagen må ha kunnskap og kompetanse om kommunikasjons- og språkutvikling, oppstart av ASK, tilrettelegging av et rikt språkmiljø med aktive kommunikasjonspartnere, kompetanse innen barnets ASK-form slik at de kan være modeller for bruken, og til slutt kompetanse om hvordan man videreutvikler ASK. Det er barnehageeier som har ansvar for å sørge for at personalet har nødvendig og riktig kompetanse (Udir, 2018). For at barnehagen skal tilegne seg den nødvendige kompetansen må barnehagen sette av tid til å samarbeide med og motta veiledning fra involverte kompetansemiljø. Dette kan være for eksempel PPT, Statped, Barnehabilitering, NAV Hjelpemiddelsentral eller andre (Statped, 2022).

I rapporten til Udir & Statped (2021-019) står det at ASK er lite synlig i fagplaner og relevante utdanninger inn i skolen. Man kan finne ASK som tema i fagplanene ved logopedistudiet ved Universitetet i Oslo, men ASK ser ikke ut til å være implementert i utdanninger som barnehagelærer, lærer, spesialpedagog, vernepleier eller fagarbeider. Det tilbys ASK-studium på 30 studiepoeng ved Universitetet i Sørøst-Norge. Dette studiet har svært stor søkermasse og det har ventelister hvert år. Studiet stiller ikke krav til pedagog-bakgrunn og tall fra Universitetet i Sørøst-Norge viser at i 2021 hadde 26 av 50 ved studiet formell kompetanse til undervisning i skolen. (Udir & Statped, 2021-019). I rapporten trekkes det frem et behov å øke kapasiteten på dette studiet, eller opprette et nytt tilbud ved en annen institusjon.

2.4.2 Hvordan læres mennesker med kommunikasjonsvansker opp i ASK

Mennesker som får opplæring i ASK vokser gjerne opp i et vanlig språkmiljø, men har ikke de forutsetningene som skal til for å kunne lære seg talespråk innen de vanlige rammene. Det er derfor behov for at man jobber med å få til et tilrettelagt språkmiljø (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.308). De sier også at et godt språkmiljø må ha mennesker som bruker ASK og som derigjennom fungerer som språkmodeller. I et hefte utarbeidet av Statped (2013) blir det presisert at hjelpemidler eller systemer ikke vil kunne fungere dersom det ikke finnes engasjerte nærpersioner som legger til rette for at kommunikasjon skjer. For at mennesker som bruker ASK skal kunne kommunisere og bli forstått, er det nødvendig at menneskene rundt har forståelse av kommunikasjonsformen, at de bruker den daglig og at de kommuniserer på en måte som gjør at personen kan lære nye tegn og kommunikasjonsstrategier gjennom å kommunisere med dem (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det inkluderer alle som er i jevnlig kontakt med personen på barnehage /skole / arbeidsplass, i fritiden og i hjemmemiljøet. De fremhever også at prosessen med å lære seg ASK stiller krav til mye arbeid og kan være tidkrevende. Derfor er det viktig at støtten til familie, venner og fagfolk har et langtidsperspektiv. Tetzchner & Martinsen sier at manglende kunnskap om ASK samt lite sensitiv bruk av kommunikasjonsformen hos kommunikasjonspartnerne kan føre til at personen med behov for ASK får få reelle muligheter til å kommunisere. De sier videre at omgivelsene ofte ikke har tilstrekkelig kjennskap til den alternative kommunikasjonsformen og at de heller ikke har forståelse for behovet for at de også skal lære seg den (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.307).

Tetzchner & Martinsen sier at mennesker som trenger lang tid på å lære, kan bli utsatt for brudd på kontinuiteten i opplæringen gjennom at de skifter skole, får en lærer som har lite kunnskap om ASK etc. Det er en fare for at etablerte ferdigheter blir avlært i slike situasjoner, dersom de ikke blir reagert på av omgivelsene. Slike brudd i kontinuiteten og endringer i barnets omgivelser kan skape frustrasjon, og i verste fall føre til atferdsvansker. En annen utfordring knyttet til opplæring i ASK er at det som er lært i en situasjon, ikke automatisk blir overført til andre situasjoner. Det har ofte vært dårlige erfaringer med dette, selv om man har lagt til rette for slike overføringer. Det er viktig at man i så stor grad som mulig legger språk- og kommunikasjonsopplæring til situasjoner hvor det som blir trent på vil være nyttig for personen. Derfor må man bruke tid på å kartlegge omgivelsene og finne egnede treningssituasjoner der kommunikasjonen vil være funksjonell. I tillegg er det viktig å legge en plan for hvordan overføring til andre situasjoner skal skje (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.89-90).

En annen utfordring er knyttet til problemet med lært passivitet og avhengighet av andre. Det er ofte nødvendig å gi mye hjelp i tidlig språkopplæring, og personen kan dermed bli avhengig av hjelpen og lærer ikke å bruke ferdighetene spontant. For å motvirke dette bør man sørge for at kommunikasjonen ikke bare blir responsiv, men at man gir vedkommende redskaper til også selv å kunne ta initiativ til å kommunisere (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.90).

Motivasjon trekkes også frem av Tetzchner & Martinsen (2002, s.102) som en utfordring knyttet til opplæring av mennesker med behov for ASK. De sier at manglende motivasjon kan innebære at personen virker avvisende og negativ. Dette må man heller ta som et uttrykk for at situasjonen ikke oppleves som meningsfull av personen. For at opplæringen skal lykkes, sier Tetzchner & Martinsen (2002) at man som fagfolk må søke å ta utgangspunkt i ting, aktiviteter og hendelser som personen er interessert i å kommunisere om. Det kan bidra til at opplæringen blir meningsfull for personen. I noen

tilfeller kan det være utfordrende å finne aktiviteter og ting som er interessante for personen. Det blir da opp til fagfolkene å starte med å skape interesse og oppmerksomhet.

2.4.3 Hvordan og hvorfor læres kommunikasjonspartnere opp i ASK

Barn blir ikke kompetente ASK-brukere om ikke familien forstår og aktivt støtter bruken av kommunikasjons- formen. Dette krever en stor innsats av familien og de har behov for støtte og veiledning av fagfolk. Det blir derfor viktig å gi foreldrene kunnskap om de mulighetene som ASK gir barnet deres og samtidig forsikre de om at man ikke har gitt opp at barnet skal snakke, men at ASK kan brukes for å fremme utviklingen av talespråket (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.314). Ganz & Simpson (2018, s.336) trekker frem et behov for videre forskning på hvordan man på best mulig måte inkluderer familiemedlemmer og foreldre i ASK for at man skal kunne videreføre lærte ferdigheter til andre arenaer i livet. Mange tegnspråkkurs er ikke beregnet på foreldre til barn med lærehemming, og Tetzchner & Martinsen (2002, s.315) mener at det er bedre med egne kurs og opplæring av fagfolkene som har ansvaret, for eksempel sammen med barnehagepersonalet, lærere osv. I følge Tetzchner & Martinsen (2002) vil holdninger til ASK i de pedagogiske miljøene kunne påvirke bruken av ASK i hjemmet.

En grunnleggende del av tiltakene er opplæring av personale i barnehage og skole. Selv om ASK har blitt nokså vanlig, er det begrenset med kunnskap og erfaring med det blant fagfolk. Det blir derfor viktig at alle som jobber med og rundt personen får nok informasjon og hjelp til å lære seg ASK (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 319-320). Ganz & Simpson (2018, s.336) presiserer at lærere, logoped, andre fagfolk samt familie og andre i omgangskretsen har et stort ansvar for å bistå og hjelpe mennesker med kommunikasjonsvansker. Dette krever ifølge Ganz & Simpson (2018) betydelige kunnskaper og ferdigheter om ASK, og for å få en optimal effekt av ASK må brukerne være omgitt av kunnskapsrike, erfarne og dedikerte fagfolk som er lojale til opplegget. Tetzchner & Martinsen (2002, s.320) sier at alle som arbeider med og rundt de som har behov for ASK må få nok informasjon og hjelp til å lære seg de nødvendige ferdighetene. Dette er avgjørende for at tiltakene som settes inn skal bli vellykkede. Tetzchner & Martinsen (2002, s.320) sier at det er en tendens til at det ofte bare er de som har størst interesse for det, som er flinkest osv. som får opplæring i det. Dette fører igjen til at det bare er de som føler seg vel med å kommunisere på den måten og som vet hvordan de skal respondere på personens forsøk på å kommunisere. De taler derfor for at opplæring i ASK bør omfatte alle som har med personen å gjøre, inkludert eventuell støttekontakt, avlastere, kjøkkenhjelp osv. De trekker også frem det paradokset at det som regel er assistenter eller ufaglærte som gir barna flest anledninger til å kommunisere, men at det ofte er denne yrkesgruppen som får minst opplæring.

Når det gjelder hvilke egenskaper gode kommunikasjonspartnere bør ha, så kan man på Statped sine nettsider lese at det er en forutsetning med engasjerte nærpersoner som har tro på at personen med kommunikasjonsvansker har noe å si. Det er viktig at man er bevisst på at man selv må bidra for at kommunikasjonsutviklingen skal gå fremover (Statped, 2021). Videre sier Statped at det i starten kan være utfordrende å vite hva som er best egnet som kommunikasjonsmiddel. Derfor er det viktig at man som kommunikasjons- partner legger vekt på å uttrykke seg på ulike måter. Det betyr å bruke det man kan av mimikk, kroppsspråk, lyder, gester, ulike håndtegn og peking på grafiske symbol eller bilder. Vi må vise personen at i kommunikasjon benytter vi oss av «det vi kan» for å forstå og bli forstått. Statped presiserer samtidig at det tar tid å legge til rette for bruk av ASK og at man må bruke tid, være tålmodig og lære seg litt av

gangen. Vi må bare huske på at barnet som har behov for ASK skal lære språk akkurat som andre barn lærer språk. Den beste måten å lære å bruke ASK på, er ifølge Statped (2021) gjennom at personalet i barnehagen bruker ASK når de snakker

Erfaringene er entydige på at å bruke ASK, ha tilpasset ordforråd tilgjengelig, tøyse og tulle og kommunisere om det som er kult og artig, er veien å gå for at barn med behov for ASK skal lære å uttrykke seg (Statped, 2021).

Jevnaldrende og venner er også veldig viktige kommunikasjonspartnere for personer som bruker ASK. Studier har vist at opplæring av jevnaldrende og venner kan øke kommunikasjonen og føre til mer balanserte dialoger (Romski & Sevcik, 1996; Otrrosky, Kaiser & Odom, 1993; Hunt, Alwell & Goetz, 1991, i Tetzchner & Martinsen, 2002, s.318). Andre studier viser at frustrasjon og sinne blir redusert og positive erfaringer øker for begge parter ved at jevnaldrende blir i stand til å kommunisere med mennesker som har behov for ASK (Goldstein & fl. 1992, i Tetzchner & Martinsen, 2002, s.318). De sier at det er viktig at jevnaldrende får nok opplæring til at de forstår kommunikasjonsformen og kan kommunisere med den. Tetzchner & Martinsen (2002) foreslår at man i barnehagen for eksempel kan bruke manuelle og grafiske tegn i samlingsstund og ved andre felles aktiviteter.

Det er en sammenheng mellom atferdsvansker og dårlige kommunikasjonsferdigheter. I følge blant andre Durand (1993, i Tetzchner & Martinsen, 2002, s.91) kan økte kommunikasjonsferdigheter føre til en nedgang i slike vansker. En av årsakene til det kan være at personen i større grad forstår andre i tillegg til å selv kunne formidle egne ønsker og behov. En annen forklaring kan være at atferdsvanskene har ført til at personen har fått mer oppmerksomhet og dermed i større grad har kunnet lede andre til å gjøre noe bestemt. Tetzchner & Martinsen (2002) trekker frem at et større kommunikasjonsrepertoar fører til at dårlig egnede strategier blir overflødige og at det blir lettere å forhandle, og som en følge av det vil både atferdsregulering og selvregulering bli bedre. Av den grunn bør man betrakte atferdsvansker som et uttrykk for et ønske om å kommunisere men at man ikke vet hvordan, og at det derfor er nødvendig med kommunikasjonstiltak. Det samme synet på atferdsvansker finner man hos Carr et al. (1997, i Walker & Snell, 2013, s.22). De ser på atferdsvansker som en primitiv form for kommunikasjon for mennesker som enda ikke innehar eller gjør bruk av mer sofistikerte kommunikasjonsformer.

På oppdrag fra kunnskapsdepartementet har Udir og Statped gjennomført en undersøkelse "Om utredning av behov for tilleggstimer for elever som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i grunnopplæringen" (Oppdrag 2021-019). Her kommer det frem at kompetansen på ASK i skolen er for lav og med store mangler. Kompetansen er videre personavhengig og varierende. Det kan også se ut som at kompetansen på ASK varierer i ulike regioner og mellom regioner. Det kommer også frem at det pedagogiske ansvaret for opplæring i ASK blir gitt til ikke-pedagogisk utdannet personal, både med og uten ASK-kompetanse. Ansvar for språkopplæring, teknisk oppfølging og fagopplæring blir gitt til assistenter og fagarbeidere, og det inkluderer ikke alltid veiledning fra pedagoger (Udir & Statped, 2021).

I et prosjekt kalt «Organisering og kompetansearbeid rundt barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon» (Frafjord, 2006) kommer det frem at arbeidet med ASK tar tid, og rapporten fra prosjektet fremhever viktigheten av å utvikle gode systemer for å lykkes med ASK. Denne rapporten viser også at det er generelt dårlig kompetanse om ASK blant fagfolk, og at det ofte er opp til enkeltpersoner å igangsette og drifte arbeidet

med ASK. PPT hadde i denne undersøkelsen lite å bidra med når det gjelder ASK, og i tillegg fant man at det var avsatt lite tid til samarbeid mellom miljøarbeidere, assistenter, pedagoger og lignende på skolen (Frafjord, 2006). Hagemoen et al. (2004) fant også at det er begrenset lokal kunnskap i de ulike kommunene i Norge. Det samme støttes av Light et al. (2019, s.5) som i en forskningsartikkel fra USA sier at det er et stort sprik mellom det forskningen viser og den praksisen som gjennomføres og at dette skyldes blant annet manglende kunnskap om ASK blant fagfolk.

Hauge Andresen (2020, s.25) trekker også fram at det fortsatt er mange barnehageansatte med for liten kompetanse om ASK, og at det har konsekvenser for ivaretagelsen av rettighetene til barn med behov for ASK. Ganz & Simpson (2018, s.336) finner at det er et behov for mer forskning på hvordan man forbereder og lærer opp lærere og andre fagfolk i å bruke alternative kommunikasjonsformer til mennesker med kommunikasjonsvansker. Whitehead og flere (1999, i Tetzchner & Martinsen, 2002, s.320) sier at mange kan føle seg klossete eller dumme når de skal lære seg å gjøre håndtegn eller å bruke grafiske tegn. Denne mangelen på erfaring trekker de imidlertid frem som noe positivt, i og med at man dermed utfører tegnene saktere og tydeligere og at de av den grunn blir lettere å oppfatte. Hauge Andresen (2020) presiserer imidlertid at selv om man har liten kunnskap om ASK, så er det mulig å legge til rette for et godt visuelt språkmiljø i barnehagen. Ved å aktivt bruke konkrete, symboler og tegn i hverdagen kan man gi barn som strever med kommunikasjonen muligheter til å forstå, delta og å kunne uttrykke seg. Hun sier at jo tidligere man kommer i gang med språkstimuleringen, jo større er sjansen for god sosial og språklig utvikling (Hauge Andresen, 2020, s.25).

2.5 Inkludering

Inkludering innebærer ifølge Statped «at alle hører til og tar del i læringsfellesskapet i barnehage, skole og arbeidsliv». Inkludering trekkes frem som et overordnet prinsipp i flere styringsdokumenter for skole og barnehage. I Meld. St. 6 (2019/2020) står det at regjeringen har som mål at «alle barn og elever skal oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinære tilbud». For å kunne lykkes med en god tilrettelegging er det, ifølge regjeringen, grunnleggende at man lytter til barna og tar dem med på råd. FNs barnekonvensjon (2003) slår fast at alle barn har rett til å ytre sine egne meninger i saker som angår dem. Denne rettigheten blir også fremhevet i Lov om barnehager kapittel 2, §3 hvor det står at barna skal «ha rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv».

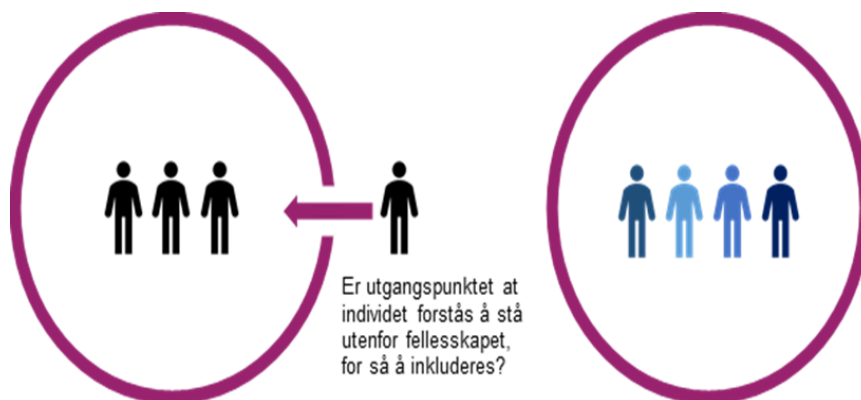
Noen barn har utfordringer som gjør at de trenger ekstra hjelp og støtte i barnehagen og i skolen. Det vil si at barnehager og skoler må tilpasse tilbudet sitt slik at barnas ulike forutsetninger og behov blir ivare tatt. Et vanlig anslag er at det til enhver tid er 15-25% barn og unge som trenger særskilt tilrettelegging (Meld.st.6, 2019/2020, s.14). Inkludering trekkes frem som et viktig prinsipp i styringsdokumenter for både barnehager og skoler. I Rammeplan for barnehagen (Udir, 2017, s.8) står det at

Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta. Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter

Det samme kan man lese i overordnet del av læreplanverket for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Der står det at Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. I FNs konvensjon om rettighetene til mennesker

med nedsatt funksjonsevne (CRDP) er formålet å sikre at mennesker med funksjonsnedsettelse får oppfylt sine rettigheter, og den skal bidra til god inkludering og til å hindre diskriminering (Regjeringen, 2021). Norge forpliktet seg til å følge konvensjonen i 2013.

Inkludering handler om å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet blant barn og elever, og gi alle reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet. I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige tilhørighet, og ingen betegnes som inkluderte (Statped, 2020). Dette synet på inkludering illustreres ved figuren under som er utviklet av Jørn Østvik, førsteamanuensis ved NTNU. Denne figuren illustrerer en inkluderende holdning, hvor på høyre side er alle forskjellige, men de tilhører allikevel et fellesskap.



Figur 2

Figur 2: Hva er inkludering? Jørn Østvik

Sett i sammenheng med tema for dette prosjektet, som er inkludering av barn med kommunikasjonsvansker ved hjelp av ASK, kan sirkelen til venstre illustrere et læringsmiljø hvor enten ingen bruker ASK, eller hvor ASK i hovedsak brukes av barnet med behov for ASK og spesialpedagogen. Da vil barnet kunne oppleve å stå utenfor fellesskapet fordi det ikke har noen andre kommunikasjonspartnere enn spesialpedagogen. Barnet er avhengig av fagpersonen for å kunne kommunisere med omgivelsene. Samtidig kan sirkelen til høyre illustrere et inkluderende læringsmiljø hvor man bruker ASK til hele barnegruppa og av alle fagpersonene som omgir barnet. Dette vil ifølge modellen bidra til at barnet får en reell mulighet til å delta i fellesskapet og bli en naturlig del av det, uten at det betegnes som inkludert.

Å være inkluderende sett i barnehagesammenheng vil bety at barnehagen organiserer og tilrettelegger sin praksis på en måte som gjør at alle kan være der og at alle kan delta i hverdagen (Eriksen & Halkier, 2012, s.64). Forskning tyder på at den daglige organiseringen og strukturen har stor betydning for i hvilken grad barn med særskilte behov får delta i det sosiale samværet og dermed blir inkludert i barnegruppa (Ottosen & Bengtsson, 2002, i Eriksen & Halkier, 2012, s.65). Det blir dermed viktig å se på om den fysiske organiseringen er med på å gjøre barnehagen inkluderende eller motsatt.

I stortingsmelding nr.6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (s.11) betegnes inkludering som at alle barn skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet, de skal erfare at de er betydningsfulle og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Her trekkes det også fram at målsettingen er at god tilrettelegging og inkludering skal skje i det ordinære tilbudet. Et inkluderende fellesskap avhenger av at alle som jobber i både barnehage og skole har en grunnleggende holdning om at barn og unge med sine ulikheter, har en plass i fellesskapet. Dette krever fleksible løsninger og tilstrekkelige og adekvate ressurser til å tilpasse tilbudet de får. For å lykkes med tilrettelegging av det pedagogiske tilbudet og dermed jobbe for inkludering, er det grunnleggende at vi lytter til barna og ta dem med på råd når vi planlegger. Regjeringen sier videre i stortingsmelding nr.6 at barnehager, skoler og SFO må ta utgangspunkt i prinsipper om inkludering når de planlegger og gjennomfører det pedagogiske tilbudet.

På Statped sine nettsider står det at inkludering er å legge til rette for:

- Fysisk tilgang til gruppas fellesskap
- Mulighet til å bidra inn i fellesskapet
- Mulighet til å si sin mening om egen opplæring
- Deltakelse i læringsaktiviteter
- Deltakelse i det sosiale fellesskapet
- Sosialt og faglig læringsutbytte for alle

Statped skisserer ulike måter å forstå inkludering på, som alle vektlegger forskjellige sider ved begrepet. Inkludering kan beskrives som både fellesskap, deltakelse, medvirkning og læringsutbytte. Med fellesskap menes tilgang til sosialt fellesskap sammen med jevnaldrende i det allmennpedagogiske tilbudet. Deltakelse kan både handle om muligheten til å kunne bidra selv inn i fellesskapet, men også om det å kunne ta imot fra fellesskapet. Medvirkning handler om at man har mulighet til å bli hørt og til å kunne påvirke sin egen situasjon. Læringsutbytte innebærer at alle skal gis muligheten til faglig og sosial læring og utvikling (Statped, 2020).

Inkludering kan videre, ifølge Nilsen (2017, s.24) knyttes opp mot tre ulike dimensjoner, den organisatoriske, sosiale og den faglige/kulturelle dimensjonen. Den organisatoriske dimensjonen omhandler selve organiseringen av opplæringen. Det å ha fysisk og organisatorisk tilgang til et fellesskap er en viktig del av inkludering og avgjørende for å kunne delta i et læringsfellesskap. Den sosiale dimensjonen ved inkluderingsbegrepet omhandler i hvor stor grad det sosiale miljøet gir alle en reell mulighet til å være en del av det sosiale fellesskapet og til å kunne utvikle sosiale relasjoner med sine jevnaldrende. Til slutt har vi den faglige/kulturelle dimensjonen som dreier seg om mulighetene for faglig læring og utvikling på en meningsfull måte ut fra den enkeltes forutsetninger. Kulturell deltakelse er muligheten for å delta i læringsaktiviteter og læringsfellesskap sammen med andre. Disse tre dimensjonene har ifølge Nilsen (2017, s.24) både en objektiv og en subjektiv side. Den objektive siden ved inkluderingsbegrepet dreier seg om hvordan læringsmiljøet er tilrettelagt med tanke på inkludering. Hvordan de ansatte ved barnehagen og skolen ser på og vurderer læringsmiljøet på disse tre områdene. Dette vil avhenge av rammer og ressurser ved den enkelte enhet, men også av den enkeltes profesjonelle skjønn, og av kulturen ved den pedagogiske institusjonen. Men selv om en institusjons læringsmiljø er tilrettelagt slik at alle kan delta, så betyr ikke det at barnet opplever det slik. Her kommer den subjektive siden ved inkluderingsbegrepet inn. Det omhandler den enkeltes opplevelse av

læringsmiljøet, og her vil det være av stor betydning nettopp å etterspørre og å lytte til barnets opplevelser. Dette synet på inkluderingsbegrepet illustreres i figuren her:



Figur 3

Figur 3: Inkluderingsbegrepet (hentet fra Statped, *Hva er inkludering*).

Den New Zealandske professoren David Mitchell har utviklet en formel for hva som skal til for å realisere inkluderende undervisning som er gjengitt hos Statped (2020). Den består av flere komponenter, og er som følger:

Inkluderende undervisning= V+P+3T+2A+S+R+L

V= Visjon. En felles visjon om inkludering som alle forplikter seg til å handle ut fra.

P= Plassering. Alle har tilgang til jevnaldergruppa, og det pedagogiske tilbudet organiseres fleksibelt samtidig som individuelle behov blir ivaretatt.

3T= Tilpassa planer, undervisning og vurdering. De pedagogiske planene tilpasses alle barn med utgangspunkt i avdelingens planer. Vurderingene må også tilpasses slik at de fremmer læring, og de pedagogiske oppleggene tilpasses innenfor rammene av de ordinære tilbudene.

2A= Aksept og adgang. Alle som er tilknyttet den pedagogiske enheten viser aksept for at alle har sin naturlige plass i fellesskapet. Enheten er tilrettelagt slik at alle kan delta i felles undervisning og aktiviteter.

S= Støtte. Den enkelte pedagog har tilgang til spesialpedagogisk kompetanse og hjelp og støtte for å kunne gi et tilpasset tilbud til alle barn.

R= Ressurser. Tilgang på tilstrekkelige ressurser, både i forhold til personal, kompetanse, tid, teknologi og materielle ressurser.

L= Ledelse. Ledelsen på ulike nivåer arbeider for å implementere skolens/barnehagens felles visjon, og jobber for å utvikle en inkluderende kultur sammen med sine ansatte.

Selv om disse komponentene bygger på skoleforskning, kan den med enkelte justeringer fint brukes for å utvikle inkluderingsbegrepet i barnehage.

Tetzchner & Martinsen poengterer at inkludering må sees på som en toveis prosess. For at en skole eller en barnehage skal fungere som et inkluderende miljø, er det avgjørende

at også de andre barna blir opplært i ASK. For at de skal kunne forstå barnet og kommunisere med det, kreves det at de også kan bruke tegn til en viss grad. Å lære bort den alternative kommunikasjonsformen til de andre barna, vil kunne heve statusen til både tegnsystemet og til barnet (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.311).

3. Metode

3.1 Valg av metode

Forskningsmetode defineres som de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.18). Gjennom dette metodekapittelet skal jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått fram i forskningsprosessen og samtidig reflektere over de valgene jeg har foretatt underveis.

I følge Moen og Karlsdóttir (2011, s.9) er det alltid problemstillingen som er avgjørende for hvordan man metodisk skal gå frem for å finne svar på sin forskning. Jeg har i min studie vært ute etter å gå i dybden på tre pedagogers erfaringer med bruk av ASK for å inkludere barn med kommunikasjonsvansker. Det å ta for seg et så lite og begrenset felt, og gå i dybden på det beskrives som et kjennetegn ved kvalitative studier (Moen & Karlsdóttir, 2011, s.9). I følge Tjora (2017, s.28) er kvalitativ forskningsmetode en tilnærming som framhever innsikt og søker forståelse. Han sier videre at kvalitativ forskning tilhører en fortolkende synsvinkel, hvor man har fokus på informantens opplevelse og meningsdanning (Tjora 2017, s.24). Ved bruk av kvalitativ metode er man tett på den man forsker på, og man vektlegger i større grad forståelse av noe i stedet for en forklaring på noe. Data produseres i form av tekst og datainnsamlingen preges av en åpen interaksjon mellom forsker og informant (Tjora,2017). Det er ifølge Tjora (2017) både faglige hensyn og hensyn til praktiske forhold som må vurderes ved valg av metode. Blant annet hvor stor tilgang det er til deltakere i aktuelle miljøer, hvordan er mulighetene for å gjennomføre for eksempel intervju, og hvilke kunnskaper og erfaringer er det jeg sitter inne med som forsker? Jeg ønsket å få tak i informantenes tanker og refleksjoner omkring egen praksis knyttet til deres erfaringer med Alternativ og supplerende kommunikasjon og inkludering av barn med kommunikasjonsvansker, og derfor mener jeg at en kvalitativ forskningsmetode er det riktige valget i dette prosjektet.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Valg av teoretisk perspektiv danner grunnlaget for hva slags fenomener vi ser på som eksisterende i samfunnet og hva vi kan vite noe om, og hvordan vi kan oppnå kunnskap om dette (Tjora, 2017, s.26). Jeg legger et fenomenologisk perspektiv til grunn for min forskning. I kvalitativ forskning dreier fenomenologi seg om en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra deltakernes egne perspektiver samt å beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2009, s.45). Thagaard (2018) sier at man innen fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til deltakerne og prøver å finne en dypere mening i enkeltpersonenes erfaringer. Hun sier videre at forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan danne utgangspunkt for selve forskningen. Som forsker med et fenomenologisk perspektiv, vil min beskrivelse av de trekk som er felles ved det deltakerne gir uttrykk for, kunne bidra til at det utvikles en generell forståelse av det jeg studerer (Thagaard, 2018, s.36).

Innen kvalitativ forskning har fortolkning en sentral plass (Thagaard, 2018). Til grunn for min tolkning av datamaterialet ligger en hermeneutisk fortolkningsramme. Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekst, og ut fra et hermeneutisk synspunkt er fortolkning av mening det sentrale (Kvale & Brinkmann, 2009, s.69).

Jeg har i min fortolkningsprosess med dette gått fram og tilbake mellom enkelte deler og helhet. Det er noe Kvale og Brinkmann (2009, s.216) beskriver som en følge av den hermeneutiske sirkel. I hermeneutisk tradisjon betrakter man denne sirkulariteten som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann,

2009, s.217). Det som beskrives som en hermeneutisk sirkel gjenspeiler dermed mitt analysearbeid i denne studien. Her vil en metodologisk tilnærming særlig basere seg på bruk av dybdeintervju, hvor man forsøker å få informantene til å beskrive hvordan de selv forstår sin verden, i denne sammenhengen knyttet til erfaringer med bruk av ASK.

Jeg har valgt å bruke semistrukturerte dybdeintervju som metode for å samle inn data. Semistrukturerte dybdeintervju ligger ifølge Kvale & Brinkmann (2009) tett opp til en samtale i dagliglivet, men som profesjonelt intervju har den et formål. Det at intervjuet er semistrukturert innebærer at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Som en følge av at intervjuet ikke er fast strukturert på forhånd, kan det gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers ville hatt vanskeligheter med å få tak i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.44). I et semi-strukturert intervju er temaene forskeren skal spørre om i hovedsak fastlagt på forhånd (Thagaard, 2013, s.98). Slik fikk jeg noen rammer å forholde meg til under gjennomføringen av intervjuene, samtidig som at samtalen ikke ble så lukket at jeg ikke fikk muligheten til å stille oppfølgende spørsmål og gjøre eventuelle avklaringer. Denne fleksibiliteten gjorde at jeg fikk muligheten til å knytte spørsmålene til den enkelte intervjupersonens forutsetninger (Thagaard, 2018). Det åpnet også for at intervjupersonene kunne komme inn på temaer som ikke nødvendigvis var med i intervjuguiden, men som anses som viktig for intervjupersonene, og dermed vise seg relevant for studien (Tjora, 2017, s.114).

3.2 Utvalg og rekruttering

Tjora (2017, s.130) sier at valg av informanter må styres etter hva det er man ønsker å forske på og finne svar på. Videre sier han at hovedregelen for valg av informanter er at man velger noen som vil kunne uttale seg reflektert om det aktuelle temaet. Her valgte jeg å foreta et kriterieutvalg hvor jeg kort fortalt planla å invitere pedagoger som hadde erfaring med å bruke ASK i jobben sin. Et kriterieutvalg bruker man når man ønsker å studere noe som er knyttet til deltakerne, erfaringer, opplevelser og lignende (Tjora 2017). På denne måten vil man kunne optimalisere informantenes muligheter til å kunne svare på problemstillingen. De kriteriene jeg valgte å legge til grunn for mitt utvalg, var at informantene først og fremst skulle ha erfaring med bruk av ASK i barnehagen. Jeg ønsket fortrinnsvis at informantene skulle være pedagoger eller spesialpedagoger, men da det viste seg å være litt vanskelig å få rekruttert informanter i det hele tatt, vurderte jeg også en periode å inkludere andre yrkesgrupper fra barnehagene.

Rekrutteringsprosessen fant sted midt under den største smittebølgen av Covid på vinteren 2022. Smittetallene var høye i samfunnet, og de barnehagene jeg tok kontakt med, slet med veldig høyt sykefravær blant de ansatte. Potensielle informanter ønsket ikke å binde seg opp til avtaler om intervju fordi man ikke visste fra dag til dag hvor mange av de ansatte på barnehagene som var hjemme fra jobb pga. Covid. Etter hvert som ukene gikk, kjente jeg veldig på en usikkerhet om hvorvidt jeg ville kunne skaffe informanter til prosjektet mitt, og jeg vurderte til og med å gi en belønning i form av gavekort eller lignende dersom de kunne se seg råd for å stille opp på fritiden. Dette gikk jeg fort vekk fra, da det kan ha mange etiske komplikasjoner i forhold til blant annet relasjonen mellom forsker og deltaker. De Nasjonale Forskningsetiske komiteene (NESH) trekker blant annet frem det at å betale deltakere kan virke forstyrrende inn på relasjonen mellom forsker og deltaker. Det vil ifølge dem kunne vekke mistenksomhet, eller til og med oppleves som fornærmende. De sier også at viktige forskningsetiske kvaliteter som tillit og opplevelse av likeverd og gjensidig respekt vil kunne bli svekket ved en eventuell betaling av deltakelse i et forskningsprosjekt (NESH, 2016).

Jeg valgte å starte rekrutteringsprosessen åpent og bredt. I første omgang henvendte jeg meg til enhetsledere ved barnehager som jeg visste jobbet systematisk med ASK. Jeg sendte et formelt brev til leder hvor jeg presenterte meg selv og forskningsprosjektet mitt og anmodet leder om å videresende forespørsel om deltakelse til aktuelle ansatte ved enheten. Jeg la også ved et informasjonsbrev om prosjektet som hun kunne videresende til de ansatte. Ved hjelp av denne metoden fikk jeg vervet to aktuelle informanter som ville la seg intervju. Jeg opplevde imidlertid at ingen flere tok kontakt med meg etter denne forespørselen, og måtte tenke i litt andre baner for å kunne rekruttere tilstrekkelig med informanter. Jeg er medlem av en side på facebook som heter "ASK i barnehagen", og her så jeg tilfeldigvis at en tidligere bekjent av meg også var aktiv medlem. Jeg tok så kontakt med henne, og presenterte prosjektet mitt som tidligere beskrevet. Hun videreformidlet forespørselen min til flere av sine kolleger, og etter en kort stund hadde ytterligere to pedagoger meldt seg som informanter. Her kan man si at jeg benyttet meg av "snøballmetoden", hvor en først rekrutterer noen få personer med egenskaper som passer til de bestemte utvalgs-kriteriene, og deretter ber disse personene om navn på andre med tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2018, s.56). Tjora beskriver "snøballmetoden" som en utvalgsmetodikk hvor man ut fra sine førstekontakter kan få tips til nye potensielle informanter (Tjora, 2017, s.135). På denne måten ble det slik jeg ser det helt frivillig for deltakerne å ta kontakt med meg, og det forskningsetiske prinsippet om frivillighet ble oppfylt. Jeg har også en formening om at prosjektet mitt er å betrakte som rimelig «ufarlig» for deltakerne, i og med at det ikke er et spesielt ømfintlig tema som vi skal snakke om. Det er slik jeg ser det heller en mulighet for deltakerne å få snakke om et tema de er faglig opptatt av og engasjerte i. Kvale & Brinkmann (2009) sier at det ofte er slik at intervju-personene har opplevd intervjuet som en berikelse ved at de har kunnet snakke fritt med en oppmerksom tilhører. Thagaard støtter også dette synet, og sier at personer som blir intervjuet kan oppleve intervjusituasjonen som en mulighet til å reflektere over de temaene som blir tatt opp (Thagaard, 2018, s.26).

Når det gjelder antall informanter, så valgte jeg å begrense det til 3 stykker. I følge Holter (1997, som referert i Tjora 2017,143) er en hovedregel for hvor mange man skal intervju, at man avslutter når man opplever metning i form av at ingen nye momenter kommer fram. Innen et snevert tema, eller en homogen gruppe informanter, kan man oppleve dette. Etter at jeg hadde gjennomført 3 intervjuer med pedagoger / spesialpedagoger som hadde erfaring med bruk av ASK både i forhold til barn med kommunikasjonsvansker og i forhold til de andre barna i barnegruppene, så jeg at svarene de ga meg stort sett pekte i den samme retningen. Alle tre informantene hadde stort sett lik bakgrunn og erfaring med ASK, og svarene deres viste seg å være ganske sammenfallende. Dette, i tillegg til de vanskene jeg hadde med å få rekruttert flere informanter samt at en av informantene ikke kunne stille allikevel gjorde at jeg valgte å jobbe videre ut i fra de dataene jeg hadde fått på det tidspunktet. Jeg endte så opp med tre pedagoer som informanter til prosjektet mitt. Intervju-personene har blitt anonymisert, og blir omtalt som intervju-person 1, 2 og 3.

Intervju-person	Stilling	Arbeidserfaring
Intervju-person 1	Spesialpedagog	10 år i barnehage

Intervjuperson 2	Barnehagelærer	18 år i barnehage
Intervjuperson 3	Pedagogisk leder i barnehage	9 år i barnehage og 3 år i avlastningsbolig

Figur 4

Tabell 1: Presentasjon av informanter

3.3 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble foretatt gjennom semistrukturerte dybdeintervju. På grunn av Covid og den smittetoppen vi befant oss i ved gjennomføringen av intervjuene, besluttet jeg i samarbeid med informantene, at vi skulle gjennomføre intervjuene over Teams.

3.3.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen og forsknings-spørsmålene jeg ønsket å finne ut mer om (se vedlegg nr.3). Rubin & Rubin (2012, i Thagaard, 2018, s.95) skisserer en modell for utforming av intervjuguide kalt "Tre med grener-modellen". Der kan man si at stammen representerer prosjektets hovedtema, i mitt tilfelle vil det si Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Videre representerer grenene i treet mer spesifikke temaer som man ønsker å finne ut mer om. Denne modellen fant jeg passet godt til mitt prosjekt, og det var den jeg tok utgangspunkt i ved utarbeidningen av intervjuguiden. Jeg delte den inn i 4 deler som henholdsvis tok utgangspunkt i pedagogenes erfaringer med ASK, selve barnet / barna som har behov for ASK, bruken av ASK for å fremme inkludering og til slutt faktorer for å lykkes med ASK. Jeg følte at denne inndelingen var med på å skape oversikt både for meg selv som leder av intervjuene og for mine informanter. Ved overgangen til hvert nye tema, presenterte jeg for informanten hva det skulle handle om. Jeg startet alle intervjuene med enkle oppvarmingsspørsmål som ikke krevde for mye refleksjon, men som hadde som mål å etablere kontakt med informanten. Disse dreide seg om informantens utdanning, eventuelt videreutdanning og yrkeserfaring. Jeg hadde formulert hovedspørsmålene i fullstendige setninger, og lagt til aktuelle oppfølgings-spørsmål der jeg så for meg at det kunne bli behov for det. På forhånd hadde jeg gått gjennom intervjuguiden en del ganger, for at jeg lettere skulle kunne løsrive meg fra den og være fullstendig til stede under intervjuene. Dette kan bidra til å skape et større engasjement og flyt i samtalen (Tjora, 2017, s.158). Underveis i prosessen med å utarbeide intervjuguiden konfererte jeg med to av mine kolleger som har erfaring med henholdsvis kvalitativ metode og med ASK som arbeidsmetode. Her fikk jeg nyttige tilbakemeldinger både på oppbygging av guiden og på selve innholdet i spørsmålene og formuleringer.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Som tidligere nevnt, besluttet jeg i samråd med informantene at intervjuene skulle gjennomføres digitalt, nærmere bestemt via Teams. Tidspunktene ble avtalt og jeg sendte ut invitasjon på Teams til deltakerne en uke i forveien. Jeg sendte også samtidig ut skjema for informert samtykke med en oppfordring om at dette ble lest igjennom, signert og sendt tilbake til meg i forkant av avtalt intervjutidspunkt. Dette fungerte bra, og jeg mottok alle deltakernes informerte samtykke i god tid før intervjuene. Ved oppstarten av hvert intervju, brukte jeg litt tid på å fortelle kort om meg selv og om mine egne erfaringer med ASK. Målet med dette var å forsikre deltakerne om at jeg ikke var noen ekspert på ASK, men at jeg ønsket å høre mer om deres erfaringer knyttet til temaet. Thagaard (2018, s.105) sier at vi må ha fokus på forhold som kan påvirke

intervjusituasjonen i positiv eller negativ retning, og det var viktig for meg å presisere overfor deltakerne at jeg ikke var noen ekspert på ASK.

Man kan se for seg flere utfordringer knyttet til det å skulle gjennomføre et dybdeintervju over internett. Jeg opplevde rent praktisk ved ett av intervjuene at nettet "hang" og bilde og lyd frøs i perioder. Dette hadde ikke slik jeg ser det noen stor innvirkning på selve intervjuet, og jeg opplevde stemningen som såpass god at det var tilstrekkelig at vi snakket litt om det etterpå og begge lo litt av tekniske utfordringer som lett kan oppstå i slike situasjoner. En annen av informantene mine hadde problemer med å komme inn på Teams, og vi måtte utsette intervjuet til hun var tilbake på jobb. Jeg opplevde også at jeg underveis i ett av intervjuene måtte kutte ut noen spørsmål som gikk direkte på deltakernes erfaringer knyttet til enkeltbarn. Denne deltakeren viste det seg ikke hadde direkte erfaring med bruk av ASK opp mot enkeltbarn, men heller som et hjelpemiddel i arbeidet med hele barnegrupper. Her kjente jeg på en usikkerhet og måtte ta en del pauser underveis for å hente meg inn og å velge ut hvilke spørsmål som passet til hennes erfaringer. Her måtte jeg virkelig jobbe med meg selv for å beholde tilliten og relasjonen vi hadde opparbeidet, og jeg var bekymret for at informanten skulle føle at hun ikke kunne bidra med noe. Thagaard trekker frem viktigheten av at vi som intervjuere skaper en tillitsfull og fortrolig atmosfære. Vi må ta regi over intervjusituasjonen gjennom å gi uttrykk for støtte og sympati og sørge for at kontakten med informanten gjør at vedkommende føler seg trygg nok til å dele sine erfaringer med oss (Thagaard, 2018, s.99). Tjora sier også at det er intervjueren som har ansvar for å etablere rammene for intervjuet (Tjora, 2017, s.119). Vi hadde en åpen dialog om mine tanker om dette underveis, og jeg forsikret henne om at hennes svar absolutt var nyttige for mitt prosjekt, selv om hun ikke hadde erfaring med ASK opp mot enkeltbarn. Jeg sitter igjen med stort sett gode opplevelser av alle intervjuene. Jeg vil også trekke frem det at alle informantene mine fremsto som veldig aktive og at intervjuene var preget av stort engasjement fra deres side som et tegn på at jeg klarte å opprettholde en god atmosfære og at deltakerne opplevde at de hadde en trygg relasjon til meg. Dette støttes av Thagaard (2018, s.106) som tegn på en god relasjon mellom forsker og deltaker. Min nære tilknytning til miljøet kan også spille inn på den relasjonen jeg oppnådde med deltakerne i prosjektet. Thagaard sier at likheter eller forskjeller mellom intervjuer og informant kan ha betydning for hvordan intervjuet utvikler seg, og hvordan kontakten mellom dem blir (Thagaard, 2018, s.105).

Opptak av intervjuene ble gjort gjennom appen Nettskjema-diktafon, utviklet ved Universitetet i Oslo. Den blir betegnet som Norges sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling til forskning. Tillatelse til å gjøre lydopptak hadde jeg innhentet på forhånd i samtykkeskjemaet som deltakerne signerte. På nettsidene til UiO kunne jeg lese at noen hadde opplevd at opplasting av opptak fra diktafon-appen hadde feilet, og at de derfor anbefalte å gjøre opptak på to ulike enheter. Opptak ble derfor gjort gjennom appen på både mobil og i-pad.

3.4 Analyse av data

Målet med å analysere data er å få frem kunnskap om temaet det forskes på. Dette krever ifølge Tjora (2017, s.195) sensitivitet og evne til å arbeide systematisk. Man må se etter hva som er viktig i empirien, hva kan være av interesse i forhold til teorien jeg skal bruke og hvordan kan analysen besvare problemstillingen for prosjektet. Her kan man også vurdere om problemstillingen fortsatt er relevant formulert og om man eventuelt må endre på den (Tjora, 2017, s. 196). I følge Thagaard (2018, s.151) starter prosessen med å analysere data allerede når vi er ute i felten. Det ble i mitt tilfelle gjort

ved at jeg allerede under gjennomføringen av intervjuene gjorde meg opp noen tanker om hva informantene gav uttrykk for, og jeg noterte i etterkant av intervjuene stikkord og utsagn som informanten hadde kommet med og som hadde gjort inntrykk på meg. Jeg reflekterte også underveis rundt hvordan disse utsagnene kunne knyttes opp mot problemstillingen min.

3.4.1 Transkribering av data

Jeg transkriberte alle intervjuene ganske umiddelbart etter gjennomføringen. Jeg valgte å transkribere så godt som ordrett det som ble sagt inkludert prober og småord fra begge parter. Tjora (2017, s.174) råder oss til å være litt mer detaljert under transkriberingen av intervjuet enn det man tror er nødvendig, da dette kan si noe om selve stemningen under intervjuet og om hvordan informanten opplevde intervjusituasjonen. Man kan eventuelt droppe å ta det med i senere sitat fra intervjuene dersom det ikke ser ut til å ha noen betydning for selve analysen. Jeg valgte å transkribere intervjuet på bokmål, da det ikke ble brukt noen spesielle dialektord som var av betydning for innholdet. Bokmål kan også fungere som en anonymisering av informantene i og med at jeg i denne oppgaven ikke har oppgitt hvor i landet informantene kommer fra (Lode, 2006, i Tjora, 2017, s.174).

3.4.2 Analytisk metode

Kvalitativ forskning preges både av induktiv og deduktiv tilnærming til utvikling av teorier. En induktiv tilnærming tar utgangspunkt i det datamaterialet som er samlet inn, og søker å utvikle teoretiske perspektiver ut fra det. På den andre siden har man en deduktiv tilnærming, som tar utgangspunkt i eksisterende teori når man skal analysere innsamlet data (Thagaard, 2018, s.184). Mellom induksjon og deduksjon finner vi abduksjon. Her har man en mer pragmatisk tilnærming til analysen av data og bytter mellom å ta utgangspunkt i data og i eksisterende teori (Thagaard, 2018, s.184). For meg har det vært naturlig å ha en abduktiv tilnærming til kodingen av datamaterialet i og med at jeg har tatt utgangspunkt i både innsamlet data og i eksisterende teori når jeg har tolket mine data. Thagaard (2018) sier at det i kvalitativ forskning er lite hensiktsmessig å enten velge induktiv eller deduktiv tilnærming, da kvalitativ forskning både kan være eksplorerende og samtidig ta utgangspunkt i teori (Thagaard, 2018, s.184). Tjora (2017, s.197) sier imidlertid at vi ved å rendyrke en induktiv empirinær koding reduserer sjansen for at vi trekker inn magefølelsen i analysen. Jeg har tatt utgangspunkt i det som blant annet av Braun & Clarke (2006) beskrives som en tematisk analyse. Det er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster i et datasett. Metoden er ifølge Eggebø (2020) ikke bundet til et bestemt teoretisk rammeverk, men kan brukes innenfor rammene av ulike teoretiske og epistemologiske tradisjoner. Som tidligere nevnt, har jeg valgt å ta utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv med en hermeneutisk fortolkningsramme (se pkt. 3.1.1).

3.4.3 Koding av data

Flere teorier presiserer viktigheten av å sette seg godt inn i datamaterialet før man starter på jobben med koding. Jeg leste igjennom hvert intervju flere ganger, og gjorde meg godt kjent med innholdet. Underveis noterte jeg stikkord som kunne bli til mulige koder og lette etter eventuelle mønster. Eggebø (2020) trekker frem dette som en viktig del av det å bli kjent med datamaterialet. Koder skal symbolisere meningsinnholdet i teksten (Miles et al.2014, i Thagaard,2018, s.153), og jeg la vekt på å utvikle koder som lå tett opp til teksten i datamaterialet. Braun & Clarke (2006) sier også i sin introduksjon til tematisk analyse, at koder og tema skal fange opp noe viktig fra datamaterialet sett opp mot forskningsspørsmål og problemstilling. Jeg brukte "in vivo"-koder ved at kodene

bestod av ord eller kortere setninger fra informantenes eget språk (Miles et al.2014, i Thagaard,2018, s.153). For å sikre meg at kodene jeg laget var gode og empirinære fant jeg god hjelp i kodetesten som er beskrevet i Tjora (2017, s.203). Den er ment å kunne avdekke om kodene er empirinære eller om de kun beskriver hva det ble snakket om under intervjuet. Selv om testen er knyttet til SDI (stegvis deduktiv induktiv metode) som er nært knyttet til en induktiv tilnærming, valgte jeg allikevel å bruke den. Kort fortalt går den ut på at man for hver kode man lager, stiller to spørsmål:

- 1) *Kunne man laget koden før kodingen?* Hvis ja, er det en unødvendig kode, og man trenger å lage en ny. Hvis nei, er det en potensielt god empirinær kode, og man går videre til spørsmål nr.2.
- 2) *Hva forteller "bare" koden?* Hvis den kun forteller hva det ble snakket om, er den unødvendig og man må lage en annen kode. Hvis den derimot forteller konkret hva som ble sagt er det en god koding.

Jeg vurderte det som nyttig å gjennomføre kodetesten blant annet for å unngå en av fallgruvene ved tematisk analyse, som er å bruke spørsmålene fra intervjuguiden som tema (Braun & Clarke, 2006).

Etter å ha lest igjennom intervjuene noen ganger, kodet jeg de ulike temaene med farger. Hvis jeg oppdaget et nytt tema, gikk jeg tilbake til forrige intervju for å se om denne koden kunne brukes der også. Slik gikk jeg hele tiden frem og tilbake i kodingsprosessen og jeg sjekket også om noen av sitatene kunne passe under flere av kodene. Jeg passet på å beholde noe av konteksten rundt det som ble kodet, noe som ifølge Braun & Clarke (2006) er en viktig del av prosessen i tematisk analyse. Etter en systematisk gjennomgang av alle intervjuene registrerte jeg hvor mange ganger de ulike kodene dukket opp i datamaterialet mitt. I følge Braun & Clarke (2006) er hva som teller som tema/mønster, avhengig av hvor utbredt det er i datamaterialet. Her fant jeg at noen koder som jeg hadde hatt en formening om at var viktige funn, ikke var representert tilstrekkelig til at det kunne være et hovedtema. Dette kan skyldes min egen forforståelse og egne erfaringer knyttet til barnehage. Thagaard (2018) sier at vi tolker data ut fra vårt faglige ståsted og at grunnlaget for den forståelsen vi utvikler vil preges av vår tilknytning til det miljøet vi studerer. Dette har jeg vært veldig bevisst på under hele prosessen, i og med at jeg har jobbet i barnehage som pedagogisk leder og som spesialpedagog i nærmere 26 år. Det kan ifølge Thagaard (2018) virke inn på hvordan jeg tolker dataene. Enten i form av at min kjennskap til miljøet (barnehage) gjør at jeg lettere kjenner igjen utsagn fra deltakerne og at det danner utgangspunkt for den forståelsen jeg kommer fram til, eller at den fører til at jeg overser det som er ulikt fra mine egne erfaringer (Thagaard, 2018, s.190).

Etter denne kodegjennomgangen var det 7 koder som skilte seg ut med at de var representert flest ganger i datamaterialet og at de var nært knyttet til forsknings-spørsmålene og problemstillingen. Jeg startet så prosessen med å utvikle hovedtema og undertema for funnene mine. Den bestod av å definere essensen til hvert tema, hva er interessant der og hvorfor. Jeg analyserte også hvert tema i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål, og så til at de ulike temaene ikke overlappet hverandre. Det neste steget i prosessen var å gi navn til de ulike hovedtemaene og undertemaene. Her sier Braun & Clarke (2006) at navn på tema bør være treffende, slagkraftige og si noe om hva det inneholder. Med utgangspunkt i innsamlet, kodet data og i problemstillingen og forskningsspørsmålene kom jeg fram til tre hovedtema som hver ble delt inn i tre undertema.

3.5 Kvalitet i forskningen

Kvaliteten av kvalitativ forskning vurderes ved at vi retter oppmerksomheten mot forskningens troverdighet (Marshall&Rossman, 2016, i Thagaard, 2018, s.181). I den forbindelse er begrep som reliabilitet, validitet og overførbarhet viktige begreper (Thagaard, 2018). Jeg vil i denne delen gå nærmere inn på kvaliteten i studien min ved å redegjøre for reliabiliteten, validiteten og overførbarheten i den.

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan også beskrives som pålitelighet, og har sammenheng med at vi redegjør for prosessen vi har gått gjennom for å kunne utvikle data (Thagaard, 2018). Begrepet reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om forskningen har blitt utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018, s.187). I følge Tjora (2017, s.248) er transparens et av de viktigste kravene til presentasjon av forskning. Det kan beskrives som en studies gjennomsiktighet, og handler om i hvor stor grad man synliggjør hele forskningsprosessen. Tjora sier at målet med transparens er å gi leserne nok innblikk i forskningen til at de selv kan vurdere kvaliteten på prosjektet. Dette er noe jeg har etterstrebet både i beskrivelsene av hvordan jeg har produsert data, og i kapitlet om analyse av data. Jeg har også lagt vekt på å hele tiden gjøre notater av vurderinger og eventuelle endringer jeg har gjort underveis i forskningen, og senere beskrevet dette i rapporten. Thagaard (2018) sier at et prosjekts reliabilitet er et kriterium for at forskningen er utført på en troverdig og tillitvekkende måte, og at forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av prosessen. Her under kommer beskrivelse av kontakten jeg har oppnådd med deltakerne samt refleksjoner rundt forløpet i forskningsprosessen. Thagaard trekker også fram viktigheten av at man er konkret og spesifikk i beskrivelsen av fremgangsmåten for å utvikle data. I min besvarelse har jeg synliggjort det blant annet tidligere i dette kapitlet. Der tar jeg for meg hele prosessen fra valg av metode, utvalg, rekruttering av informanter frem til forberedelser og gjennomføring av intervju og til slutt analyse av data. En studies reliabilitet kan også knyttes til forskerens posisjon i feltet (Tjora, 2017, s.235). Dette er noe jeg vil ta for meg under punkt 3.6.4 hvor jeg reflekterer rundt min rolle som forsker i dette prosjektet.

3.5.2 Validitet

En studies validitet sier noe om gyldigheten av de resultatene vi har kommet fram til (Thagaard, 2018). Tjora (2017, s.232) knytter begrepet gyldighet til om hvorvidt de svarene vi finner, faktisk svarer på de spørsmålene vi stiller. En studies validitet kan styrkes ved at man vektlegger teoretisk transparens. En slik transparens kan man få til ved å beskrive den teorien som ligger til grunn for våre tolkninger samt å vise hvordan analysen av data fører oss til de konklusjoner og tolkninger som vi kommer fram til (Silverman, 2014, i Thagaard, 2018, s.189). Thagaard (2018, s.189) presiserer videre at de tolkningene vi kommer fram til, skal være begrunnet. Tjora sier at vi kan styrke en studies gyldighet (validitet) gjennom blant annet å redegjøre for de valgene vi har foretatt både når det gjelder metoder for å generere data samt å komme med teoretiske innspill underveis i analysen av data (Tjora, 2017, s.234). Jeg har i kapittel 4 hvor jeg legger frem de funnene jeg har kommet fram til, lagt vekt på transparens både når det gjelder hvilke tolkninger jeg har kommet fram til og de konklusjonene jeg har gjort på bakgrunn av både teori og data. Jeg har gjennom hele prosessen vendt tilbake til både problemstillingen og til forskningsspørsmålene som jeg utarbeidet i starten, og sjekket om det som kom fram kunne besvare dem, og også vurdert om problemstillingen måtte endres underveis.

3.5.3 Overførbarhet

Et viktig mål for kvalitative studier er at tolkningene fra et prosjekt skal kunne ha en viss generell relevans, og dette er noe vi må argumentere for ifølge Thagaard (2018, s.182). Hun sier at vi må spørre oss selv om tolkningene kan være relevante i andre sammenhenger. Tjora (2017, s.238) bruker begrepet generalisering om et prosjekts overførbarhet, og han sier at en eller annen form for generalisering er et mål innen det meste av samfunnsforskningen. Tjora skiller mellom tre former for generalisering innen kvalitativ forskning. Naturalistisk generalisering, hvor det blir opp til leseren selv å vurdere funnenes gyldighet. Moderat generalisering, hvor forskeren selv beskriver i hvilke situasjoner resultatene vil kunne være gyldige. Konseptuell generalisering, hvor man jobber mot å utvikle konsepter eller teorier som vil kunne ha relevans for andre tilfeller. Med tanke på at dette er en kvalitativ studie, er det behov for å tenke på generalisering på en annen måte (Tjora, 2017, s.238). Jeg har forsøkt å beskrive omstendighetene rundt min forskning så detaljert som mulig, slik at leserne selv kan vurdere om de funnene jeg har gjort kan overføres til deres situasjon. Jeg har i så stor grad som mulig forsøkt å gi det Geertz (1973, i Thagaard, 2018, s.37) kaller «tykke beskrivelser», da det kan være med å legge til rette for en naturalistisk generalisering (Postholm, 2010, s. 131). Dette har jeg blant annet gjort ved å ikke bare beskrevet, men også fortolket det som presenteres. En naturalistisk generalisering er ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s.266) basert på egne erfaringer. Jeg har i denne kvalitative studien intervjuet tre pedagoger om deres erfaringer med bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Alle tre hadde forholdsvis lik bakgrunn og erfaring med ASK, og det viste seg etter hvert at de hadde ganske sammenfallende svar på spørsmålene jeg stilte. Dette kan ifølge Holter (1997, i Tjora, 2017, s.143) betegnes som metning, og er grunnen til at jeg valgte å begrense antall informanter til tre stykker. Erfaringene til disse tre pedagogene er ikke nødvendigvis gyldige for andre pedagoger, men det kan være noen som kjenner seg igjen i beskrivelsene og som dermed kan oppleve det som nyttig for sin egen situasjon (Postholm, 2010, s.131).

3.6 Ethiske retningslinjer

Kvale & Brinkmann (2009) presenterer fire områder som tradisjonelt trekkes frem som viktige etiske retningslinjer innen kvalitative intervjuundersøkelser. Det er informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Disse er ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s.87) områder som man skal forholde seg til og reflektere over gjennom hele intervjuundersøkelsen. Jeg har gjennom hele prosessen fulgt de forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet av «De nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2021). I tillegg ble studien meldt inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), og jeg fikk søknaden godkjent 01.12.21 (se vedlegg nr.1).

3.6.1 Informert samtykke

Utgangspunktet for et kvalitativt forskningsintervju er at deltakerne har gitt sitt informerte samtykke (Thagaard, 2018, s.113). Dette ble i mitt prosjekt presentert for deltakerne i forkant av intervjuene, og de signerte og returnerte det til meg før gjennomføringen av intervjuene (se vedlegg nr.2). Det informerte samtykket inneholder som regel informasjon om formålet med undersøkelsen, hovedtrekkene ved forskningsdesignet og mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Man sikrer seg dessuten gjennom det informerte samtykke at deltakerne deltar frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen uten å måtte oppgi en grunn til det. Det er imidlertid etiske utfordringer knyttet til at man aldri helt kan informere deltakerne om alt i forkant av intervjuet. Et forskningsintervju kan

være en uforutsigbar prosess, og Thagaard (2018) påpeker av den grunn at vi ikke i utgangspunktet kan gi deltakerne informasjon som er tilstrekkelig informert når de gir sitt samtykke. Derfor er det viktig at vi gjennomfører intervjuene på en etisk ansvarlig måte, både når det gjelder selve intervjusituasjonen og i etterkant når vi analyserer og presenterer data. Siden prosjektets tema kommer inn på deltakernes erfaringer med bruk av ASK opp mot enkeltbarn, og disse barna ikke hadde gitt noe informert samtykke til det, presiserte jeg i forkant av hvert intervju at man måtte overholde taushetsplikten og ikke oppgi personidentifiserbare opplysninger om barna eller familiene deres. Det samme gjaldt for eventuelle kolleger som ble omtalt.

3.6.2 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet er knyttet til anonymisering av deltakerne både i tilknytning til presentasjon av resultatene og til at identifiserbare opplysninger om enkeltpersoner lagres på en forsvarlig måte (Kvale & Brinkmann, 2009, s.90). Gjennom å benytte meg av appen Nettskjema-diktafon, som blir betegnet som Norges sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling til forskning, sikret jeg at ingen andre enn meg selv hadde tilgang til lydopptak av intervjuene. Lydopptakene ble alle slettet ved prosjektets slutt. All korrespondanse mellom meg og deltakerne i forkant av intervjuene skjedde via e-post, og ved prosjektets slutt slettet jeg alt av mailer imellom oss. Jeg har også tatt hensyn til deltakernes konfidensialitet i transkriberingen av intervjuene, hvor jeg fjernet navn på personer, arbeidsplasser og lignende, samt at jeg i presentasjonen av funn og drøftinger omtaler deltakerne ved nummer (deltaker 1, deltaker 2 og deltaker 3). I tillegg valgte jeg å transkribere alle intervjuene på bokmål for på den måten å ytterligere fjerne eventuelle identifiserbare opplysninger (se pkt. 3.4.1 Transkribering av data). Tjora (2017) trekker også frem forskerens eget ansvar for å ivareta hensynet til informantene og eventuelt andre. Han anser det som en del av forskerens profesjonalitet og som i tillegg til formelle etiske krav, bør føre til at man hele tiden reflekterer og tenker seg om før man publiserer data (Tjora, 2017, s.178). Thagaard (2018, s.25) sier at det kan oppstå et dilemma mellom hensynet til deltakernes anonymitet og det å skulle oppfylle kravene til pålitelighet og etterprøvbarhet. Dette sier hun kan være særlig vanskelig å håndtere når man forsker på små og gjennomsluktige miljøer. I slike tilfeller bør man ifølge Fangen (2010, i Thagaard, 2018, s.25) prioritere kravet til konfidensialitet foran det å skulle legge til rette for etterprøvbarhet.

3.6.3 Konsekvenser av å delta

Som forskere må vi vurdere hvilke konsekvenser prosjektet kan ha for deltakerne. Vi må hele tiden etterstrebe at forskningen vår ikke medfører negative konsekvenser for dem og beskytte dem mot uheldige konsekvenser av å delta (Thagaard, 2018). Tjora (2017, s.175) understreker i den forbindelse det viktige forskningsetiske prinsippet om at deltakeren ikke skal komme til skade. Dette har jeg gjennom hele prosjektet reflektert over både i forhold til deltakerne selv og i forhold til den gruppen som de representerer. Jeg har også tatt hensyn til det når jeg har gjengitt sitat fra intervjuene, og fjernet unødvendige småord og nølinger som kunne ha fremstått som krenkende for deltakerne. Jeg har allikevel forsikret meg om at hele meningsinnholdet har kommet korrekt frem.

3.6.4 Forskerrollen

Som forsker har jeg gjennom hele denne prosessen etterstrebet å vise moralsk og etisk ansvarlighet. Min rolle som person, er ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s.92) avgjørende for både de etiske beslutningene som gjøres og for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som frembringes. De presiserer at det er forskerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet som til slutt er den avgjørende faktoren for at

prosjektet gjennomføres på en etisk forsvarlig måte. Jeg har gjennom hele forskningsprosessen forsøkt å være bevisst mitt eget ståsted i forhold til temaet for prosjektet og min rolle som forsker. Dette innebærer både at jeg har reflektert over hvordan jeg fremstår overfor informantene og over hvorvidt min faglige bakgrunn og kjennskap til området har påvirket meg på noen måte. Kvale & Brinkmann (2009) sier at forskerens uavhengighet kan påvirkes både av prosjektets sponsorer og av deltakerne i prosjektet. Har man en tilknytning til en av disse gruppene kan man være tilbøyelig til å ignorere noen resultater og legge vekt på andre. Dette kan ifølge Kvale & Brinkmann (2009) gå på bekostning av en komplett og nøytral undersøkelse av fenomenet. Min tilknytning til barnehage og pedagogyrket kan også føre til at jeg identifiserer meg med deltakerne på en måte som har innvirkning på min profesjonalitet. Min tilknytning til miljøet kan ha påvirket hvordan jeg har tolket resultatene fra undersøkelsen min. Samtidig kan også den forforståelsen jeg har av temaet (ASK) ha påvirket hvordan resultatene har blitt tolket. Det at jeg valgte å benytte meg av kodetesten som Tjora beskriver (2017) samt at jeg systematisk registrerte utbredelsen av de ulike kodene i datamaterialet mitt (Braun & Clarke, 2006), kan ha hjulpet meg på veien mot en nøytral undersøkelse av temaet. Dette er som sagt noe jeg har reflektert over gjennom hele prosessen og prøvd å innta en objektivt, profesjonell rolle. Allikevel har jeg som forsker påvirket prosessen fra start til slutt ved at jeg selv har valgt ut intervjupersoner, jeg har konstruert data i samarbeid med intervjupersonene og jeg har selv analysert og tolket datamaterialet. I den forbindelse bruker Kvale & Brinkmann (2009, s.247) begrepet refleksiv objektivitet, som innebærer at man som forsker reflekterer over sitt bidrag til produksjonen av kunnskap.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Jeg vil i dette kapitlet presentere funn fra studien samtidig som jeg vil drøfte de funnene jeg har gjort opp mot relevant teori og tidligere forskning som jeg har presentert i kapittel 2. Jeg velger å presentere og drøfte funnene i samme kapittel. Direkte sitat fra intervjupersonene presenteres med innrykk og mindre skrift, og på den måten vil jeg synliggjøre skille mellom datamateriale og drøftinger.

Problemstillingen som ligger til grunn for mitt prosjekt er: "Hvilke erfaringer og opplevelser har pedagoger ved tre barnehager med å inkludere barn med kommunikasjonsvansker ved bruk av Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?"

I tillegg har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke faktorer er viktige for å kunne lykkes med ASK?
- 2) Hva er med på å fremme eller hemme inkludering ved bruk av ASK?
- 3) Hvilke erfaringer har pedagogene med å involvere og lære opp andre barn, foreldre og ansatte i barnehagen som kommunikasjonspartnere?

For å svare på min problemstilling har jeg gjennom en tematisk analyse av mine forskningsdata kommet frem til følgende hovedtema og undertema:

HOVEDTEMA	UNDERTEMA
INKLUDERING	<ul style="list-style-type: none">- ASK tilpasset enkeltbarn- ASK til alle barna- ASK til minoritetsspråklige
FAKTORER FOR Å LYKKES MED ASK	<ul style="list-style-type: none">- Tid og rom- Prøve og feile- Dedikerte folk
OPPLÆRING AV KOMMUNIKASJONSPARTNERE	<ul style="list-style-type: none">- Opplæring av fagfolk- Opplæring av foreldre- Opplæring av barn

Figur 5

Tabell 2: Presentasjon av hovedtema og undertema

4.1 Inkludering

Denne kategorien handler om de erfaringene som informantene har med å inkludere barn med kommunikasjonsvansker ved bruk av ASK. Som funnene vil vise, så kan ASK også ha god effekt på inkludering av barn med andre utfordringer enn kommunikasjonsvansker og det kan bidra til språkutviklingen hos ellers velfungerende barn. Jeg velger derfor å inkludere både barn som enda ikke har utviklet et verbalt språk samt minoritetsspråklige barn som enda ikke har lært seg norsk i denne kategorien. Dette mener jeg kan forsvares ved at de barna ikke enda er i stand til å gjøre seg forstått ved hjelp av talespråket.

4.1.1 ASK for å inkludere barn med kommunikasjonsvansker

1/3 av alle mennesker er ikke i stand til å kommunisere ved hjelp av talespråket, og får begrensede muligheter til å kommunisere og til å delta i ulike deler av livet dersom de ikke får tilgang til en annen måte å kommunisere på (Beukelman & Mirenda, 2005, s.4). Tall fra Norge viser at dette gjelder 1% av barnepopulasjonen (Udir & Statped, 2021-019, s.9).

Alle tre intervjupersonene mine hadde i større eller mindre grad erfaring med bruk av ASK tilpasset enkeltbarn som en støtte i mangel av talespråk. Intervjuperson 1 og 3 har jobbet med enkeltbarn innen autismespekteret og intervjuperson 2 har jobbet med barn med veldig forsinket språkutvikling. Alle tre har primært brukt bilder, håndtegn og konkrete i arbeidet, men intervjuperson 1 har også god erfaring med bruk av talemaskiner. Hun trekker frem at en talemaskin også kan være supplerende i tillegg til at den er en alternativ kommunikasjonsform:

En talemaskin kan også være supplerende. Den må ikke være «i stedet for». Også ser vi da, at de barna vi har her og som har talemaskin, de bruker jo ikke bare talemaskina, de bruker jo tegn, bilder og kanskje har de noen ord, ikke sant? Det er jo en del av en pakke, det er jo ikke sånn at et barn enten bruker tegn eller bruker symboler eller talemaskin. Det er jo gjerne en røre av alt sammen.

Intervjuperson 1 sier videre om bruken av håndtegn:

En talemaskin, den kan gå tom for strøm, den kan ramle ned og knuse, symbolbildene våre, borrelåsen kan ramle av, vi kan miste noen bilder på tur, remsa kan ligge igjen hjemme. Altså litt sånne ting da, men det skal godt gjøres at hendene ikke funker. Sånn at det med tegn tenker jeg, det er fint å alltid ha med seg de her tegnene. For hendene har du forhåpentligvis alltid med deg.

Dette utsagnet kan sees i sammenheng med Tetzchner & Martinsens (2002) kriterier for valg av kommunikasjonsform. De sier at man skal ta utgangspunkt i både kunnskap om personen og vedkommendes motoriske ferdigheter samt evne til å oppfatte bevegelser, former og bilder. Videre sier de at det også er viktig å vurdere selve kommunikasjons situasjonen og hvor lett det er å flytte på og få tilgang til det. Her trekker intervjuperson 1 frem det med at håndtegn alltid er tilgjengelige for brukeren, uavhengig av hvor man befinner seg. På den annen side er det jo ikke alle som er i stand til å forme tegn med hendene som en følge av motoriske vansker eller andre utfordringer. Av den grunn kan man se det som nyttig å introdusere barnet med kommunikasjonsvansker for flere ulike kommunikasjonsformer, både i form av hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Som eksempelet under viser, så trekker intervjuperson 1 frem det å bruke ASK i alle situasjoner av dagen, sammen med alle i barnegruppa, som en viktig del av det å inkludere barn med kommunikasjonsvansker:

De bruker det når de sitter rundt bordet, det er på en måte en naturlig del av det og det er ikke bare det her barnet og spesialpedagogen sitt språk seg imellom, eller mellom mamma, pappa og det her barnet. Når vi bruker det til alle, så åpner vi opp for at det blir alle sitt språk da. Det blir et felles språk i barnehagen (intervjuperson 1).

Intervjuperson 3 trekker også frem viktigheten av at alle barna på avdelingen læres opp i ASK:

Hvis man bruker det bare til enkeltbarn så velger jo vi voksne da, hvem barnet skal få lov til å kommunisere med. Så det gjør vi ikke til oss. For det blir jo å ekskludere.

Dette er i tråd med den lovfestede retten som alle barn har til å "gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv" (Lov om barnehager, kap2, §3). Ved å sikre at barnet selv får velge hvem det vil kommunisere med, så kan man argumentere for at barnets stemme blir hørt. Intervjuperson 1 sier videre om inkludering av barn med kommunikasjonsvansker:

Jeg tenker at inkludering ikke alltid skjer en vei, barnet med funksjonsnedsettelse skal inkluderes inn i fellesskapet, men fellesskapet kan også inkluderes inn mot den med funksjonsnedsettelse.

Dette synet på inkludering står i samsvar med Tetzchner & Martinsen (2002), som poengterer at inkludering må sees på som en toveis prosess. De sier at for at en skole eller en barnehage skal fungere som et inkluderende miljø, er det avgjørende at også de andre barna blir opplært i ASK. For at de skal kunne forstå barnet og kommunisere med det, kreves det at de også kan bruke tegn til en viss grad. Å lære bort den alternative kommunikasjonsformen til de andre barna, vil kunne heve statusen til både tegnsystemet og til barnet (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.311). I forhold til det ene forsknings- spørsmålet mitt «Hva er med på å fremme eller hemme inkludering ved bruk av ASK»? så kan man på den ene siden her se viktigheten av at ASK introduseres for alle barna i barnegruppa og blir brukt daglig av alle. Slik kan ASK være med på å fremme inkludering på en måte som gjør at ingen trenger å betegnes som inkluderte, men at den alternative kommunikasjonsformen blir et felles språk som alle bruker. Dette støttes av modellen for inkludering som er utviklet av Jørn Østvik (se figur 2). På den annen side, kan man se for seg at ASK faktisk kan hemme inkludering dersom man ikke har et bevisst forhold til bruken av det. Dersom den alternative kommunikasjonsformen fortrinnsvis brukes kun opp mot enkeltbarnet som har behov for den, og ikke i så stor grad opp mot hele barnegruppa, kan man se for seg at det vil kunne bidra til å hemme inkludering av enkeltbarn med behov for ASK.

Rammeplan for barnehagen trekker frem demokrati og inkluderende fellesskap som viktige prinsipper hvor alle skal få mulighet til å ytre egen mening, bli hørt og delta. "Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonssevner og språklige ferdigheter" (Udir, 2017, s. 8). Dette er slik jeg ser det et relevant punkt i forhold til det å skulle bruke ASK for å inkludere enkeltbarn. Ved at barnet får tilgang til en måte å kommunisere på, kan man langt på vei bidra til at det får muligheter til å ytre sine egne meninger og bli hørt og delta. Da blir ikke manglende evner til kommunikasjon eller manglende språklige ferdigheter et hinder på veien til demokrati. Det fordrer imidlertid at barnet er omgitt av kommunikasjonspartnere som har kunnskap og ferdigheter om ASK (Ganz & Simpson, 2018). På den annen side kan man se for seg at dersom barnet med behov for ASK er omgitt av kommunikasjonspartnere med manglende kunnskap om ASK, og som i liten grad bruker kommunikasjonsformen, kan det føre til at barnet ikke får reelle muligheter til å kommunisere (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Intervjuperson 3 forteller om hvordan ASK kan hjelpe barn med kommunikasjonsvansker med å formidle egne ønsker og behov:

For det verste som er, er jo at folk ikke skjønner hva man mener. Da skjønner jeg jo at, da hadde jo jeg også slengt meg i gulvet hvis uansett hva, så er det ingen som skjønner hva jeg mener.

Intervjuperson 1 har også erfaring med at ASK kan være forebyggende i forhold til å gi barnet en mulighet til å kommunisere med de rundt seg, blant annet om følelser. Hun forteller at personalet på hennes barnehage hele tiden går rundt med kommunikasjonsremser tilgjengelig for barna. Disse kommunikasjonsremsene inneholder blant annet bilder av ansikt med ulike følelser. Ved at barnet lærer opp til å bruke disse bildene til å sette ord på egne følelser, kan hun hjelpe barnet ved å bekrefte de følelsene barnet peker på:

Det er jo det at det er tilgjengelig for alle, og at det gir alle en mulighet til å formidle et ønske eller et behov. Og det her med følelser, bekrefte følelser ikke minst når de oppstår.

Sett i lys av teori om språkvansker / kommunikasjonsvansker kan det forstås som at det å få muligheten til å kommunisere ved hjelp av ASK kan være forebyggende i forhold til

atferdsvansker. Beitchman et al. (1996) sier at barn med kommunikasjonsvansker står i fare for å utvikle blant annet atferdsvansker. Dette trekkes også frem som en risiko av Ottem & Lian (2008, i Velsvik Bele, 2008). De sier at barn med språkvansker står i fare for å utvikle både atferdsmessige, sosiale, skolerelaterte og psykiske problemer.

Mine funn viser at bruk av ASK til barn med kommunikasjonsvansker kan være med på å redusere risikoen for atferdsvansker gjennom at barna i større grad opplever å bli forstått. Durand (i Tetzchner & Martinsen, 2002, s.91) sier at økte kommunikasjonsferdigheter kan føre til nedgang i slike vansker, både som en følge av at personen i større grad forstår de rundt seg, men også ved at man selv kan formidle egne ønsker og behov. De erfaringene som intervjupersonene her presenterer, argumenterer for de mulighetene ASK gir til å kunne forebygge at barn med kommunikasjonsvansker utvikler atferdsvansker. Ved at personalet hele tiden går rundt med kommunikasjonsremsene på seg, er bildene tilgjengelige og blir en del av hverdagen til barnet. Det krever imidlertid en våken og oppmerksom kommunikasjonspartner som fanger opp de signalene som barnet gir. På den andre side kan man se for seg at et brudd i kontinuiteten (som beskrevet i kapittel 2.3.3) vil kunne føre til at barnet derimot blir frustrert og i verste fall står i fare for å utvikle atferdsvansker (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det fremstår derfor som viktig at man har en plan for overføring av kunnskapen til eventuelle nye kommunikasjonspartnere for barnet.

Light & Mc Naughton (2014) sier at tilgang til ASK gir mennesker med kommunikasjonsvansker tilgang til en måte å kommunisere på, ha interaksjon med omgivelsene og til å kunne påvirke og delta i samfunnet på lik linje med andre. Dette sier noe om viktigheten av at både mennesker med kommunikasjonsvansker og de menneskene de har rundt seg lærer opp i å kommunisere ved hjelp av ASK. Dette er viktige punkter når det gjelder kommunikasjon og kommunikativ kompetanse. Hvis man ser på Janice Light sine faktorer for kommunikativ kompetanse (se 2.1.2), så vil jeg i denne sammenhengen spesielt trekke fram operasjonell kompetanse (evnen til å peke, produsere håndtegn etc), strategisk kompetanse (ta initiativ til kommunikasjon, påkalle andres oppmerksomhet, gi tilstrekkelig informasjon til at andre forstår hva du vil si) og til slutt psykososiale faktorer (omgivelsenes holdninger til å kommunisere ved hjelp av ASK). Ved at man bruker ASK i så stor grad som intervjupersonene mine forteller om, kan man oppnå inkludering av barn med kommunikasjonsvansker og forebygging av atferdsvansker. Slik jeg ser det viser intervjupersonene her en holdning til tilrettelegging og inkludering som samsvarer med de lover og retningslinjer som man er forpliktet til å jobbe etter i barnehagen. De viser også at de har en aksept for at alle har sin naturlige del i fellesskapet, slik som David Mitchell blant annet trekker frem som viktig for inkluderende undervisning (Statped, 2020, *Hva er inkludering*). Ut fra mine funn drøftet opp mot aktuell teori, kan man forstå det som at det å bruke ASK både til barnet som har behov for det i tillegg til hele barnegruppa, er med på å fremme inkludering av barn med kommunikasjonsvansker

4.1.2 ASK til alle barna

Det kommer tydelig frem av datamaterialet mitt at alle tre intervjupersonene tenker at ASK er noe man bør bruke for alle barna i barnehagen og at det bør introduseres for dem fra den dagen de starter i barnehagen. Intervjuperson 2 sier at hun ser på ASK som en forsterkelse av det verbale språket, og at det burde være noe som blir brukt i alle barnehager, spesielt på småbarnsavdelinger. Alle tre informantene har erfaringer med bruk av ASK til hele barnegruppa fra barna er veldig små og enda ikke har utviklet et

verbalt språk. Intervjuperson 2 har brukt ASK mye på småbarnsavdeling med de barna som enda ikke har utviklet det verbale språket:

Jeg har på en måte sett mestringsfølelsen til barna når de klarer å uttrykke seg. Å sitte ved lunsjen å prøve å uttrykke og si at "jeg er mett" kan jo være vanskelig, men når du gjør tegnet for ferdig så "å, du er ferdig"? og jeg ser at de skinner opp og det blir liksom en annen kommunikasjon.

Her forteller intervjuperson 2 om en typisk dagligdags situasjon fra barnehagehverdagen, hvor et barn som enda ikke har utviklet et verbalt språk allikevel klarer å kommunisere til de rundt seg at det er mett. Dette har betydning for selvbildet til barnet, og bidrar til at det får medvirke i egen hverdag. Lorentzen (2013, s.17) sier at det å kunne uttrykke eget syn på ting og å bli oppfattet og svart på er et nødvendig behov for alle barn. Alle har vi behov for å uttrykke oss og ytre egne meninger, og oppleve at andre mennesker forstår oss. Forskning viser også at bruk av ASK har positive virkninger for språk-utviklingen hos barn. Både Millar, Light & Schlosser (2006) og Branson & Demchak (2009) finner i sin forskning at bruk av ASK øker taleproduksjonen og dermed forbedrer barns evne til kommunikasjon. Intervjuperson 1 har et godt eksempel på at førspråklige barn kan ha god nytte av og hjelp til emosjonell støtte ved å kunne kommunisere via håndtegn:

Jeg gikk gjennom småbarnsområdet også kom det en gutt der, ca 2 år, også var han litt trist. Så spurte jeg om han var lei seg (viste tegnet for lei seg/trist) også ser han på meg også viser han tegnet for mamma og jobb. Så sier jeg "er mamma på jobb?" (viser de samme tegnene) og gutten nikker. Så spør jeg "savner du mamma?" Gutten nikker. "Mamma henter deg etterpå, vet du" (viser tegnene for mamma og etterpå). Gutten nikker igjen. Også gikk han bare inn da på avdelingen, og da var det greit, for han ville liksom bare "jeg er litt trist, jeg venter på mamma, mamma er på jobb". Og når jeg bekreftet at mamma er på jobb, og mamma kommer og henter deg etterpå, da var det greit da.

Her ble barnet møtt på sine følelser og fikk bekreftet de av en voksen som kunne kommunisere med ham ved hjelp av ASK. Her kan man se for seg at situasjonen kunne blitt en helt annen dersom barnet ikke hadde kunnet kommunisere ved hjelp av enkle håndtegn. Som intervjupersonen selv sier så kunne det ha blitt en ganske tung situasjon for ham hvis de ikke hadde hatt de tegnene og barnet ikke fikk kommunisert det han følte der og da. Barn som enda ikke har utviklet et verbalt språk tilhører ifølge Tetzchner & Martinsen (2002) utviklingsgruppen, som er en undergruppe til støttespråkgruppen. De har opplæring i ASK som et skritt på veien til å kunne utvikle tale, og har ikke behov for et varig alternativ til tale. Intervjuperson 2 mener at ASK er noe som burde bli brukt på alle barnehager:

Jeg tenker det her er jo et språk, det er en forsterkelse av det verbale språket, og jeg tenker jo etter hvert at det er noe som burde vært, obligatorisk er kanskje et hardt ord å bruke, men at det burde være noe som ble brukt på alle barnehager, i hvertfall på småbarnsavdelinger.

På den ene siden vet vi at det krever en god del tid og planlegging for å lykkes i arbeidet med ASK (Frafjord, 2006). Det bør nedfelles i barnehagens planer og befestes helt opp til ledelsen. Det er barnehageeier som har ansvar for at personalet har nødvendig og riktig kompetanse (Udir, 2018). Et annet mulig hinder kan man se for seg kan være en viss motstand i personalgruppa mot at man skal innføre noe nytt. Som intervjuperson 3 sier, så kan man oppleve at det blir sett på som et ork, og at det er slitsomt med noe nytt. På den annen side, så kan man legge til rette for et visuelt godt språkmiljø selv om man har liten kunnskap om ASK (Hauge Andresen, 2020). Hun sier at man ved å aktivt bruke symboler, konkrete og tegn i hverdagen kan hjelpe barn som strever med kommunikasjonen og legge til rette for en god språkutvikling. Som intervjuperson 1 sier: «Alt det du gjør er bra»!

Bruk av ASK til alle barna på barnehagen, kan også være en hjelp til å skape struktur og forutsigbarhet i barnehagedagen. Alle tre intervjupersonene mine har dagtavler hengende på avdelingen som er illustrert med bilder og av og til tegn.

Vi bruker jo mye bilder og vi har den dagtavla hengende sånn at den er tilgjengelig for barna så de kan se på den og vi bruker jo kommunikasjonsremmene slik at barna kan komme hvis det er noe spesielt og de ikke får til å si det. Så kan vi bruke de remmene så de kan, liksom vi peker på og spør hva er det du mener?

Bruk av dagtavler og kommunikasjonsremser kan være gode hjelpemidler i barnehagehverdagen for alle barn. Hauge Andresen (2020) sier at barn med ekstra behov for trygghet og oversikt, og som i noen tilfeller trenger ekstra lang tid på å bli kjent i barnehagen kan ha god hjelp i ASK. Det skaper en oversikt over hva som skal skje til hvilken tid, og det gir barna en mulighet for å kommunisere med de rundt seg. Intervjuperson 3 trekker paralleller til oss voksne og vårt eget behov for å ha en oversikt over hva som skal skje hver dag. På samme måte bruker hun dagtavlen sammen med barna for å se hva som skal skje nå, når de blir hentet og så videre. På den måten jobber hun for at barna skal få en forutsigbar hverdag og at de skal kunne føle at de har innvirkning på sin egen hverdag. Her kan man se av datamaterialet at intervjupersonene har positive erfaringer med bruk av ASK opp mot alle barna i gruppa. Som jeg har belyst i 4.1.1 kan det først og fremst bidra til å inkludere barn med kommunikasjonsvansker men jeg mener også at mine funn støtter opp under det å skulle bruke ASK til alle barn i gruppa for å hjelpe førspråklige barn og barn som trenger ekstra tid på å bli trygg i barnehagen. Det kan derfor forstås som nyttig at ASK introduseres for og brukes daglig i hele barnegruppa fra de starter i barnehagen som en støtte til utviklingen av verbalspråket.

4.1.3 ASK til minoritetsspråklige

Det kommer også frem fra mitt datamateriale at ASK kan være en god måte å inkludere minoritetsspråklige barn som enda ikke har lært seg å snakke norsk. Hauge Andresen (2020) trekker frem minoritetsspråklige barn som en gruppe som kan ha god nytte av at man bruker ASK i barnehagen. To av mine intervjupersoner har jobbet og jobber i barnehager med ganske stor andel av minoritetsspråklige barn. De trekker begge frem nytten av å bruke ASK i kommunikasjon med barn som enda ikke behersker å snakke norsk. Intervjuperson 3 kommer med dette eksempelet:

Når man ikke kan norsk i det hele tatt, og ikke skjønner noen ting, så er det veldig greit å ha noen bilder og ha en måte å få til å kommunisere på da. Så man kan være lei seg, man kan være sulten eller tørst eller må på do, men hvis man ikke har noen måte å få til å kommunisere det, blir det veldig vanskelig.

Som intervjuperson 3 sier, så kan det at man har tilgang på ASK bidra til at man får kommunisert egne ønsker og behov selv om man ikke behersker det norske språket. Dette synet støttes av Hauge Andresen (2020) som sier at tematavler og bilder vil kunne gjøre det lettere å formidle egne behov på en adekvat måte. I følge Light & McNaughton (2014) kan ASK være et supplement til tale. De sier at det gir mennesker med kommunikasjonsvansker en tilgang til å kommunisere med omgivelsene, og til å kunne påvirke og delta i samfunnet på lik linje med andre. Selv om man ikke kan si at minoritetsspråklige barn har en uttalt kommunikasjonsvanske, så kan man argumentere for at de ikke er i stand til å kommunisere adekvat med omgivelsene før de lærer seg norsk. På den annen side så sier Rygvold (1993) at det er nødvendig å se på kommunikasjon som noe mer enn bare talespråk. Det finnes også en non-verbal måte å kommunisere på, som blant annet består av kroppsspråket vårt. Dette fremheves også

av Lind et al. (2000), som sier at man må ha et helhetsperspektiv på språk og kommunikasjon, som ikke utelukker kroppsspråk og andre uttrykksmidler. Allikevel mener jeg at mine funn samt teori om temaet argumenterer for at man tar i bruk tematavler, dagtavler og andre bilder og illustrasjoner som et tiltak for å inkludere og hjelpe minoritetsspråklige barn til å kommunisere. Man kan se for seg at det vil kunne være til god hjelp og støtte i en periode som ellers kan være utfordrende og vanskelig.

Intervjuperson 1 har også positive erfaringer med å bruke ASK til minoritetsspråklige barn knyttet til språkutvikling. Hun sier som følger:

Vi har jo en veldig høy andel minoritetsspråklige familier som er tilknyttet her. Og jeg ser jo hvor nyttig det er opp mot de her familiene med en 3-åring som begynner rett på storbarn, har gått hjemme med mamma og lillesøsken i 3 år kanskje, og kan ikke et ord norsk. Og det at man fra starten av, av alle voksne blir møtt med bilder, illustrasjon, det er handlingsrekker, det er tematavler til forskjellige aktiviteter, det er pekeprating hele veien - det gjør at språket får en boost altså! Og det at man kan vise at det er noe man har lyst til å snakke om, eller at det er noe man har lyst til å gjøre, det er veldig fint.

Her presenteres enda en grunn til at det kan være fordelaktig å bruke ASK til minoritetsspråklige barn. Som intervjuperson 1 sier, så er hennes erfaring at det å bli møtt med ASK fra starten av kan bidra til å gi språket en boost. Dette støttes av forskning som er gjort på effekten av hjulpet kommunikasjon av O`Neill et al. (2018). Deres funn viser at hjulpet kommunikasjon, som for eksempel dagtavler, handlingsrekker, tematavler og illustrasjoner generelt, kan være et godt middel for å bedre barns kommunikasjonsferdigheter. De sier videre at det kan forsterke kommunikasjonsutviklingen til brukere uavhengig av alder, diagnose eller språklige evner. Når de brukes daglig av kommunikasjonspartnere i naturlige omgivelser, kan de til og med ha effekt etter en kort periode. Hauge Andresen (2020) trekker frem viktigheten av at minoritetsspråklige barn får språklig støtte i de ustrukturerte aktivitetene i barnehagehverdagen. De trenger som alle barn å lære seg å bruke de norske ordene i sosiale sammenhenger til å ta initiativ, melde egne behov og sette ord på egne følelser.

Ut fra drøftingene av mine funn opp mot relevant teori kan det forstås at det å bruke ASK til minoritetsspråklige barn kan være et hjelpemiddel for å lære seg det norske språket. Et annet relevant punkt i denne sammenhengen er den muligheten som ASK kan gi minoritetsspråklige barn til å formidle egne ønsker og behov. Dette støtter slik jeg ser det bruken av ASK både i forhold til førspråklige barn og til minoritetsspråklige barn.

4.2 Faktorer for å lykkes med ASK

Alle mine tre intervjupersoner gir tydelig uttrykk for at de har fått ASK under huden, og at det er noe som de bruker daglig i jobben sin på barnehagen. Det som lå til grunn for at de ble strategisk utvalgt til mitt prosjekt var nettopp det at de hadde en del erfaring med bruk av ASK. Et av mine forskningsspørsmål var *hvilke faktorer er viktige for å kunne lykkes med ASK?* Ut fra analysen av mitt datamateriale fant jeg tydelige beskrivelser av hva informantene mente var viktig for at de hadde lyktes i arbeidet med ASK. Jeg valgte å dele disse funnene inn i følgende undertema: Tid og rom, prøve og feile og dedikerte folk.

4.2.1 Tid og rom

Udir (2018) slår fast at barnehager som jobber med barn som bruker ASK bør ha kompetanse innen både kommunikasjons- og språkutvikling, oppstart av ASK, tilrettelegging av et rikt språkmiljø med aktive kommunikasjonspartnere, kompetanse

innen barnets ASK-form og kompetanse om hvordan man videreutvikler ASK. Dette er det barnehageeier som har ansvar for.

Alle tre informantene trekker frem viktigheten av å sette av nok tid samt å ha rom for å blant annet planlegge og produsere materiale til ASK. Ved barnehagene til Intervjuperson 1 og Intervjuperson 2 har man valgt å sette av fast tid til møte hver måned hvor ASK er tema. Her deltar en representant fra hver avdeling/base, og man kan på denne måten jobbe med å sikre kvaliteten på ASK-arbeidet ved barnehagen. Intervjuperson 1 beskriver dette faste møtepunktet slik:

Også har vi en ASK-gruppe da, hvor vi har en representant fra hver base/avdeling og vi møtes en gang i måneden og har et to-timers møte. Da lager vi materiale og har litt sånn workshop, så vi kan ha litt kurs og sånne ting. Sånn at vi har ansvarliggjort enkelte av personalet i forhold til ASK.

Intervjuperson 2 beskriver også et tilsvarende møtepunkt for ASK-arbeid ved sin enhet:

Også har vi jo hver måned et to-timers møte hvor det er en representant fra hver avdeling som møtes for å jobbe med ASK og lage materialer og hjelpemidler og sånne ting som vi bruker i hverdagen.

I følge mine funn vektlegges det å sette av et fast møtepunkt som en faktor for å lykkes med ASK. Ved at man setter av tid hver måned til å planlegge og forberede arbeid med ASK, viser de at de ansvarliggjør personalet og at leder setter av tid til arbeid med ASK. Dette kan sees på som kvalitetssikring av ASK-arbeidet, som vil gjøre det enklere for personalet å stille forberedt med tematavler, handlingsrekker osv. Som intervjuperson 1 sier, så kan de legge inn bestillinger til ASK-gruppen, for eksempel i forkant av samefolkets dag, og sikrer da at alle avdelingene er forberedte og har det materialet de trenger. Teori og forskning viser imidlertid at dette ikke er vanlig praksis rundt omkring. I prosjektet kalt "organisering og kompetansearbeid rundt barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon", (Fråfjord, 2006) kommer det frem at arbeide med ASK tar tid, og man fremhever viktigheten av å utvikle gode systemer for å kunne lykkes med ASK. Der fant man imidlertid at det generelt var satt av lite tid til samarbeid mellom de ulike yrkesgruppene. Selv om denne undersøkelsen var gjort i skolesammenheng, så kan man se for seg at det samme er gjeldende for barnehager.

Intervjuperson 3 trekker frem det å organisere felles kurs på enheten for å skape en felles forståelse for hva ASK er, som en annen faktor for å lykkes i arbeidet med ASK. I den forbindelse har hun følgende utsagn:

Vi bryter det ned til helt i hva det står for, hva er det, hvilke rare bokstaver er det her? Også er det jo da å snakke om, som regel snakker man jo om følelser, om kropp eller om sånne tema som vi har, og da er det jo å lage sånne bilder som man kan ha lett tilgjengelig, for da er det jo enkelt for både barn og voksne å bruke det, og huske det. Det er jo å selge det inn sånn da, det skal bli en del av det vi gjør.

Intervjuperson 1 forteller at de har arrangert temakvelder på barnehagen som har vært dedikert til ASK. Her har man kunnet stille spørsmål, få tips, delt tips og man har øvd på pekeprating og kjørt litt tegnkurs. De har også med seg ASK som tema på planleggingsdager og de arrangerer kurs for personalet i ASK:

Vi har alltid en liten sånn greie på planleggingsdagene, om det omhandler talemaskiner, symbol eller tegn eller ja. For vi opplever jo også at det er en ferskvare. Så selv om vi har det veldig sånn i ryggmargen, så glemmer vi oss jo innimellom vi også, ikke sant? Så vi må jo sparke oss selv litt i ræva innimellom. Ok, nå er det ikke bra nok det vi gjør rett og slett. Og da arrangerer vi litt kurs og sånt.

Her kan man se fra funnene mine at barnehagene til intervjupersonene jobber med å inkludere hele personalet i arbeidet med ASK. I følge Tetzchner & Martinsen (2002) er

det ofte assistenter eller ufaglærte som gir barna flest anledninger til å kommunisere, men at det ofte er disse yrkesgruppene som får minst opplæring i ASK. Det samme funnet gjorde Udir & Statped (2021-019) da de på oppdrag fra kunnskapsdepartementet gjennomførte en undersøkelse om elever som bruker ASK i grunnopplæringen. Her kom det frem at kompetansen på ASK er for lav og at den har store mangler. Kompetansen blir også betegnet som personavhengig og varierende. Denne undersøkelsen finner også at det pedagogiske ansvaret for ASK ofte blir gitt til ikke-pedagogisk utdannet personal, både med og uten ASK-kompetanse. Ut fra mine funn sett opp mot relevant teori og forskning, kan det forstås som viktig at man inkluderer hele personalet på møter og kurs som har ASK som tema. Det kan enten være i form av hele kurs eller møter som er dedikert til ASK, eller at man alltid sørger for at det er et av flere tema enten på personalmøter eller planleggingsdager. Man kan også forstå det som viktig at man på møter dedikert til ASK påser at alle yrkesgruppene er representert, slik at man kan ansvarliggjøre alle i personalet i forhold til ASK. Tetzchner & Martinsen (2002) presiserer at opplæring i ASK må omfatte alle som har med personen å gjøre. Disse funnene støttes også av David Mitchell sin formel for inkluderende undervisning: V+P+3T+2A+S+R+L. Ved å sørge for at ASK er gjennomgående tema på ulike møtepunkter gjennom året samt at hele personalet inkluderes, sikrer man at alle har en felles visjon (V), man jobber for at alle ved enheten skal vise aksept for at alle har sin naturlige plass i fellesskapet og man tilrettelegger slik at alle kan delta (2A), man gir pedagogene tilgang til spesialpedagogisk kompetanse, hjelp og støtte (S), man sikrer tilgang på ressurser i form av kompetanse, tid og materielle ressurser (R) og til slutt ser man at ledelsen arbeider for å implementere barnehagens felles visjon og utvikle en inkluderende kultur med sine ansatte (L).

4.2.2 Prøve og feile

Som Whitehead og flere (1999, i Tetzchner & Martinsen, 2002, s.320) sier, så kan mange kjenne på en usikkerhet når de først skal lære seg å bruke håndtegn eller lese grafiske symboler. Dette trekker også intervjuperson 3 frem, og har i den forbindelse dette utsagnet:

At det er litt sånn frykt da, for å gjøre feil eller for at man ikke får det til eller at det er enda en ting man må gjøre. Men nå fikk vi jo endelig ta et kurs sammen, og da er det jo på en måte helt fra grunntanken, og da blir forståelsen bedre tenker jeg.

Når jeg spør henne om hvordan hun har jobbet med slike utfordringer, sier hun følgende:

Det er jo at man må forenkle det mest mulig, og eksemplifisere det eller gjøre det veldig konkret og ufarliggjøre det. For det er jo veldig ufarlig.

Intervjuperson 1 sier som følger:

Vi må liksom bare tenke at gjør vi feil tegn, så har ikke det noe å si, tenker jeg. Og vet vi ikke hva tegnet er, så kan vi jo undre oss sammen med barna da. Hva tror du tegnet for det er? Alt du gjør er bra. Ikke stille så mye krav til hvordan og hva man skal bruke, man har det tilgjengelig og at man som voksen er en god rollemodell og modellerer. Og at det skal være så naturlig som mulig, tenker jeg.

Datamaterialet viser her at informantene synes det er viktig å ikke stille så store krav til seg selv og sine kolleger når man skal jobbe med ASK. Man kan ikke forvente å bli en ekspert med en gang, men tillate seg selv å gjøre noen feil underveis. Intervjuperson 1 sier at alt det man gjør er bra, bare man gjør noe. Her forteller to av intervjupersonene om at de jobber med å ufarliggjøre bruken av ASK overfor både seg selv og overfor sine kolleger. Begge snakker om en toleranse for at man som kommunikasjonspartner kan gjøre feil, og at det er helt i orden. Whitehead et al. (1999, i Tetzchner & Martinsen,

2002) poengterer at mangel på erfaring med ASK ikke nødvendigvis er negativt, og sier at det at man utfører tegn sakte og tydelig gjør at det heller kan bli lettere å oppfatte tegnene av brukeren. Intervjuperson 2 sier dette om det å prøve seg fram i bruken av ASK:

Som jeg sier, det viktigste er å tenke enkelt. Det er liksom sånn, prøv å se symbolikken i bruken av tegn. Når du drikker så heller du på glasset (later som hun drikker), når du spiser putter du noe i munnen (viser med hånda). Prøv å forstå symbolikken i tegnene, så er det ikke så veldig vanskelig.

Dette står i samsvar med det Statped (2021) sier om det å komme i gang med ASK. Der står det at den beste måten å lære ASK på er gjennom å bruke ASK når vi snakker. Vi som kommunikasjonspartnere må bare akseptere at vi skal lære bort noe som vi ikke mestrer like godt som å snakke med stemmen vår. På den annen side kan man sett i lys av forskning på området si at det ikke er tilstrekkelig i lengden. Ganz & Simpson (2018) poengterer at for å få en optimal effekt av ASK, må brukerne være omgitt av kunnskapsrike, erfarne fagfolk som er lojale til opplegget. Det krever ifølge de at man innehar betydelige kunnskaper og ferdigheter om ASK. Dette taler for at det kan være uheldig å ha en slik holdning til å jobbe med ASK, dersom man ikke har en plan for hvordan arbeidet skal utvikles og en plan for opplæring av personalet i barnehagen.

4.2.3 Dedikerte folk

Selv om man setter av tid til møter og prøver å sette ASK-arbeidet i system, så viser også funnene mine at menneskene som jobber i barnehagen er noen av de viktigste faktorene for å lykkes med ASK. I studiens funn kommer det frem at samtlige intervjupersoner viser et engasjement for å bruke ASK i barnehagen. Intervjuperson 2 forteller at noen av de viktigste faktorene for å lykkes med ASK er interesse og det at man klarer å se nytten av det. På spørsmål om hun noen gang har opplevd utfordringer i arbeidet med å introdusere ASK på avdelingen sin sier hun dette:

Nei jeg har ikke opplevd noen utfordringer i forhold til det. Men det tror jeg kanskje er fordi at jeg har jobbet såpass mye med det og brent såpass mye for bruken av det, og kanskje det bobler litt over innimellom?

Når hun blir spurt om hvilke faktorer som er viktige for å lykkes med ASK, svarer intervjuperson 1:

Jeg tenker jo at rammefaktoren for å kunne lykkes her er jo at vi har denne ASK-gruppa. Og at vi har dedikerte folk som synes at dette er spennende og artig å holde på med.

Uttalelsene her tyder på at det å lykkes med ASK til en viss grad er avhengig av at personene som jobber med det, har en interesse og et engasjement for det. Dette kan man se i sammenheng med rapporten til Frafjord (2006), som blant annet sier at det ofte er opp til enkeltpersoner å igangsette og drifte arbeidet med ASK. Det samme kommer frem i rapporten utarbeidet av Udir & Statped (2021-019) hvor man kom frem til at kompetansen på ASK er personavhengig og varierende. På en annen side, så har jo datamaterialet tidligere vist at arbeidet med ASK er noe som prioriteres og satses på i barnehagene til intervjupersonene i denne undersøkelsen. Dette står i motsetning til det man kan få inntrykk av i rapporten til Frafjord (2006), hvor man fant at det var avsatt lite tid til samarbeid mellom de ulike yrkesgruppene i skolen. Det kan derfor forstås som en viktig faktor for å lykkes det at man har et praksisfellesskap i form av de nevnte ASK-gruppene hvor man har mulighet for å reflektere sammen og å lære av og med hverandre. Det kan også forstås som at det til en viss grad er personavhengig om man lykkes i arbeidet med ASK. Funnene mine viser at informantene selv trekker frem det at man er engasjerte, dedikerte og brenner for å bruke ASK som viktige elementer i den

forbindelse. Samtidig kan det også forstås som viktig at arbeidet med ASK er nedfelt i planer og en del av barnehagens satsning for at man skal unngå at det er helt personavhengig om man lykkes i arbeidet eller ikke.

Engasjement trekkes også fram av intervjuperson 1 i forbindelse med arbeidet med å introdusere ASK for barna. Hun snakker her om at det er viktig at man ikke gir seg, selv om man ikke når frem til barnet med det første:

For det har liksom vært sånn, ok, du har vansker med å gjøre tegn. Ja ja, da prøver vi med symboler da. Så det handler om ikke å gi seg, kanskje må man gå helt ned på konkrete.

Dette er i tråd med det Statped (2021) sier om prosessen med å finne det best egnede kommunikasjonsmiddelet. De sier at man som kommunikasjonspartner må legge vekt på å uttrykke seg på ulike måter. Det betyr å bruke det vi kan av mimikk, kroppsspråk, lyder, gester, ulike håndtegn og peking på grafiske symbol eller fotografier. Vi må vise personen at i kommunikasjon benytter vi oss av «det vi kan» for å forstå og bli forstått.

Utsagnet til intervjuperson 1 kan også ses i lys av det Tetzchner & Martinsen sier om utfordringer knyttet til opplæring av mennesker som trenger ASK. De sier at man i situasjoner hvor personen kan virke avvisende og negativ, må ta utgangspunkt i ting, aktiviteter og hendelser som vedkommende er interessert i å kommunisere om. Som fagfolk må man da finne aktiviteter og ting som kan skape interesse og oppmerksomhet. Selv om eksemplet over ikke direkte handler om manglende motivasjon, men heller om manglende evne til å gjøre tegn, så kan man argumentere for at det fordrer den samme innsatsen av fagpersonen. Her beskriver intervjupersonen at hun i stedet for tegn, prøver ut andre alternativ som konkrete og symboler. Det kan på bakgrunn av disse funnene og teori forstås som viktig at man som kommunikasjonspartner må være oppfinnsomme og bruke seg selv på en måte som skaper interesse hos barnet. Sett i lys av det, vil man kunne si at det er til en viss grad personavhengig at man lykkes i arbeidet med ASK.

4.3 Opplæring av kommunikasjonspartnere

Vi vet at mennesker som bruker ASK er avhengige av å ha gode kommunikasjonspartnere rundt seg som behersker den måten å kommunisere på. De trenger at menneskene rundt dem bruker kommunikasjonsmåten daglig og at de kommuniserer på en måte som gjør at de kan lære nye tegn og kommunikasjonsstrategier gjennom å kommunisere med dem (Tetzchner & Martinsen, 2002). Etter å ha analysert mitt datamateriale har jeg kommet frem til spesielt tre viktige kommunikasjonspartnere for mennesker som bruker ASK. Det er fagfolk som omgås brukerne daglig, foreldre & familie og venner og jevnaldrende.

4.3.1 Opplæring av fagfolk

Lov om barnehager (2020, §39) er tydelig i forhold til retten til bruk av og opplæring i ASK. Der blir kompetanse fremhevet som grunnleggende for at man skal kunne oppdage behov for ASK, ta det i bruk samt å integrere det inn i barnehagehverdagen. Ingen av mine intervjupersoner har noen formell opplæring eller utdanning innen ASK. Som sitatene under beskriver, så har de i stor grad på egen hånd, eller ved interne kurs på enheten tilegnet seg det de har av kunnskap om ASK. Intervjuperson 1 beskriver det slik:

ASK har jeg hatt med meg egentlig siden jeg tok utdannelsen, ikke fra studiet, men fra jobben jeg hadde da, når jeg studerte. Da jobbet jeg i en barnebolig med ungdommer innenfor sosialspekterfeltet, hvor jeg på en måte møtte ASK i et system første gang. Jeg har ikke noen videreutdanning eller noen ting. Det bygger egentlig mest på egen interesse.

Intervjuperson 2 har heller ingen formell opplæring i ASK, men har deltatt på et 3 timers kurs som ASK-ansvarlig ved barnehagen hun startet i hadde. Den videre tilegnelsen av kunnskap har også hun stort sett gjort på egen hånd:

Ellers så har jeg vel egentlig bare hengt meg på de rundt meg og plukket med meg det jeg kunne. Jeg har tilegnet meg mye sånn i forhold til tegn gjennom at jeg har googlet mye på tegnbanken, plukket opp. Jeg er en aktiv bruker der.

Intervjuperson 3 har fått sin opplæring i ASK fra spes.ped-koordinator ved enheten som hun jobbet på for noen år siden og i tillegg har hun vært på noen kurs om temaet. Nå for tiden har hun selv ansvar for å lære opp sine medarbeidere i ASK. Intervjuperson 1 har for tiden en stilling som innebærer at hun jobber ekstra mye med ASK som veileder. Hun veileder både innad i egen barnehage og er ute i andre barnehager og veileder og holder foredrag om ASK. I tillegg har hun mulighet til å bruke en del av stillingen sin til å oppdatere seg på det faglige og til å produsere ASK-materiell.

Samtlige intervjupersoner beskriver i datamaterialet at de har liten eller ingen formell opplæring i ASK. Dette stemmer overens med funn som er presentert i rapporten utarbeidet av Udir & Statped (2021-019). De sier at ASK er lite synlig i fagplaner og relevante utdanninger inn i skolen. Man kan finne ASK som tema ved logopedistudiet ved UIO, men det ser ikke ut til å være implementert i utdanninger som barnehagelærer, lærer, spesialpedagog, vernepleier eller fagarbeider. Det tilbys et ASK-studium ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) som hvert år har veldig stor søkermasse og lange ventelister. Dette studiet har imidlertid ikke krav til pedagog-bakgrunn. Dette kan forstås som paradoksalt både med tanke på regelverket som tydelig fremhever retten til bruk og opplæring i ASK (Lov om barnehager, 2020, §39), og med tanke på at Udir (2018) presiserer at personale som jobber med barn med behov for ASK, bør inneha kompetanse både innen ASK og i spesialpedagogikk.

Ganz & Simpson (2018) presiserer at fagfolk og familie har et stort ansvar for å bistå og hjelpe mennesker med kommunikasjonsvansker, og at dette krever betydelige kunnskaper og ferdigheter om ASK. Forskning fra både USA og her i Norge tyder imidlertid på at fagfolk får for lite opplæring i ASK. Light et al. (2019) sier i en forskningsartikkel fra U.S.A at det er et stort sprik mellom det som forskningen viser kan oppnås gjennom ASK, og den praksisen som gjennomføres. De knytter dette spriket til manglende kunnskap blant fagfolk. Her i Norge har Frafjord (2006) og Hagemoen et al. (2004) også kommet fram til at kunnskap om ASK blant fagfolk generelt sett er dårlig. Dette kan man se som uheldig, på bakgrunn av at ASK kan gi mennesker med kommunikasjonsvansker tilgang til en måte å kommunisere på (Light & McNaughton, 2014). Kommunikasjon er viktig for alle mennesker og utvikling av kommunikasjonsferdigheter er avgjørende for at vi skal kunne delta i alle aspekter av livet (Ganz & Simpson, 2018).

Gjennom årene kan man se for seg at intervjupersonene mine har tilegnet seg kunnskap og fått erfaring innen ASK. Samtidig har imidlertid de også en gang vært nyutdannete og ferske i faget, og som datamaterialet viser, startet de i jobben uten noen kunnskap om ASK. Det kan derfor forstås som viktig at ASK blir mere synlig i fagplanene til relevante utdanninger knyttet til personer med behov for ASK. Dette er et behov som også trekkes frem i rapporten til Udir & Statped (2021-019) som sier at det enten er et behov for å øke kapasiteten på studiet i ASK ved USN, eller at det opprettes et nytt tilbud ved en annen institusjon. Dette synet på opplæring av fagfolk støttes også av Ganz & Simpson (2018), som finner at det er et behov for mer forskning på hvordan man forbereder og

lærer opp lærere og andre fagfolk i å bruke ASK til mennesker med kommunikasjonsvansker.

Et annet funn fra datamaterialet mitt peker på utfordringen med opplæring av nye kommunikasjonspartnere knyttet til utskifting av personal. En kjent utfordring knyttet til opplæring i ASK er brudd på kontinuiteten i opplæringen. Slike brudd kan for eksempel skje ved at personen skifter barnehage/skole eller at den får nye fagpersoner rundt seg som har lite kunnskap om ASK (Tetzchner & Martinsen, 2002). Dette er noe som både intervjuperson 1 og intervjuperson 2 har erfaring med. Som intervjuperson 1 sier, så jobber hun tross alt i en barnehage, og folk forsvinner ut i permisjoner, skifter jobb og det er stadig vekk ting som skjer:

Og det merker jo vi påvirker det her ASK-miljøet vårt og. Selv om vi når vi lyser ut stillinger her skriver at vi ønsker at folk skal ha kompetanse på ASK, så må vi faktisk ha forståelse for at det er ikke så mange som har den kompetansen vi etterspør. Så den må vi på en måte hjelpe dem med å få når de først har blitt tilsatt. Men det setter jo litt sånn, ja det kan jo begrense samtidig som at det er positivt for da må jo vi virkelig vise hvorfor vi gjør det her, og vise resultatene vi får med det.

Intervjuperson 2 forteller også om en situasjon hvor 3 av 4 ansatte på hennes avdeling var ute i permisjon eller sykemeldte, og hvordan hun jobbet for å videreføre arbeidet med ASK selv med helt nye vikarer:

Jeg har 3 vikarer sammen med meg, som jobber sitt første halvår i bhg. Og jeg har brukt, ikke MYE tid, men jeg har brukt litt tid sammen med de og fortalt de hva ASK er og introdusert det for de, og de har på en måte tatt en interesse og en glede av det. (.....) Så har jeg og vært veldig bevisst da, se hun skjønnte hva du mente eller du forstod henne. Se den mestringsgleden hun viser! At jeg har gjort de oppmerksomme på det og de har vokst veldig mye på det, det synes jeg har vært veldig artig og ha vært med og gått den veien sammen med de.

Studiens funn viser her et fokus på å lære opp vikarer og nye medarbeidere som ikke har kunnskaper om ASK. Med nye kommunikasjonspartnere rundt seg, som ikke innehar nødvendig kompetanse om ASK, kan man se for seg en situasjon hvor kommunikasjon ved hjelp av ASK ikke blir respondert på. Det kan ifølge Tetzchner & Martinsen (2002) føre til at barnet gir opp å kommunisere der og da, og i verste fall risikere at den innlærte ferdigheten blir avlært. Tetzchner & Martinsen (2002) sier videre at manglende kunnskap om ASK, samt lite sensitive strategier hos kommunikasjonspartnere, kan føre til at det blir for få reelle muligheter til å kommunisere for barnet som har behov for ASK.

Udir (2018) sier blant annet at barnehagen må ha kompetanse om hvordan man videreutvikler ASK, noe som kan innebære planer for opplæring av nye ansatte og vikarer. Slik det er mulig å forstå datamaterialet drøftet opp mot teorien, fremstår det som viktig at barnehager som har barn med behov for ASK utarbeider planer for hvordan man videreutvikler ASK og planer for hvordan man møter slike eventuelle brudd i kontinuiteten. Det vil også, slik jeg har beskrevet i kapittel 4.2 (Faktorer for å lykkes med ASK) kunne være avgjørende for kvaliteten på ASK-arbeidet at hele personalet trekkes inn i opplæringen og at man slik Frafjord beskriver, utvikler gode systemer for å lykkes med ASK (Frafjord, 2006).

4.3.2 Opplæring av foreldre

Tetzchner & Martinsen (2002) trekker spesielt frem foreldre og øvrig familie som viktige kommunikasjonspartnere for mennesker som bruker ASK. De sier at barn ikke kan bli kompetente ASK-brukere dersom familien ikke aktivt støtter bruken av kommunikasjonsformen. Dette krever ifølge Tetzchner & Martinsen (2002) en stor innsats av familien, og de har et behov for støtte og veiledning fra fagfolk.

Intervjuperson 1 og intervjuperson 2 sier begge at de opplever at foreldrene i mindre grad bruker ASK på hjemmebane til barna, men at de viser interesse for ASK, og at de er positivt innstilt til det. Forskning fra USA peker på et behov for videre forskning på hvordan man best kan inkludere foreldre og familiemedlemmer i ASK (Ganz & Simpson 2018, s.336). Datamaterialet viser at intervjuperson 1 har erfaring med at de inviterer foreldre når de har temakvelder som omhandler ASK. I tillegg har de ved hennes arbeidsplass valgt å dele seg opp på enkelte foreldremøter:

Når vi har sånne temakvelder, så har det hendt at vi har invitert inn foresatte til å komme og være sammen med oss. Vi har også delt oss opp på foreldremøte, sånn at foreldrene til den her gruppen som har ASK i sin sakkyndige vurdering har hatt, der har vi gått for oss selv. Også har vi hatt litt sånn pekeprating hvor jeg har laget oppgaver til dem. For foreldrene kan jo synes at det er litt flaut og sånn, men det her ønsker de å komme på, for det gjelder jo ungen deres.

Dette kan ses i sammenheng med Tetzchner & Martinsen (2002) som sier at mange tegnspråkkurs ikke er beregnet på foreldre til barn med lærehemming. De anbefaler i stedet at foreldrene får tilbud om egne kurs og opplæring av de ansvarlige fagfolkene rundt barnet. Mine funn viser at dette er en praksis man har ved intervjuperson 1 sin arbeidsplass. Ved å bruke deler av foreldremøter til å lære opp foreldre i ASK, sier hun at de prøver å bygge opp et slags faglig nettverk for foreldrene hvor de kan komme med spørsmål og snakke om egne og andres erfaringer. Hun sier at de har mulighet til dette i og med at de har mange barn med enkeltvedtak der hun jobber. I tillegg trekker intervjuperson 1 frem samarbeidsmøter med foreldrene som en fin arena til å lære opp og bevisstgjøre foreldre i bruken av ASK for barnet deres. Det kan derfor forstås som viktig at barnehagen og fagfolkene rundt barnet tilbyr opplæring til foreldre og familie til barn som har behov for ASK.

I andre barnehager hvor man kanskje ikke har så mange barn med enkeltvedtak, eller hvor bruken av ASK stort sett er knyttet til det allmennpedagogiske, har man andre muligheter til å involvere foreldrene. Intervjuperson 2 forteller om en praksis hvor de tidligere kun hang opp ukas tegn inne på avdelingen, men at foreldrene ønsket å vite mer om det etter å ha sett barna deres gjøre forskjellige tegn:

Så fattet jo foreldrene litt interesse for det, og vi snakket om det på foreldremøte. "Men går det ikke an å henge det sånn at vi og kan se"? Så da endte det opp med at vi har ukas tegn både i garderoben sånn at foreldrene kan se på, og vi har det inne på avdelingen ved siden av der vi har samlingsstund. Det er jo like artig hver høst når foreldrene kommer og "vi skjønner ikke, vi sitter ved middagsbordet og barnet gjør sånn (tegnet for ferdig)". Ja, det betyr at barnet ditt er mett, at det er ferdig.

Intervjuperson 1 har også erfaring med at den daglige kontakten man har med foreldrene i forbindelse med henting og levering er en fin arena til å vekke deres interesse for ASK:

Det ble veldig mye i de her hente- og leveringssituasjonene da. Ikke sant, det her å ha tid og rom for å ta en prat i gangen, og hva vi har gjort i dag, ikke sant? Og vise at "se hva hun kan", og vi tok en del film i perioden for å vise hvordan hun kommuniserte med oss, sånn at vi kunne ha noe fysisk å vise frem til foreldrene. Og det syntes de var veldig fint.

Intervjuperson 3 trekker frem viktigheten av at barnehagen bistår i å skaffe materiale til foreldrene for å hjelpe de i gang med å bruke ASK. På spørsmål om i hvor stor grad foreldrene til barnet bruker ASK, sier hun:

Det ble gjort mere da, når vi var på tilbudssiden med å ordne ting som vi hadde i barnehagen, og han fikk ta det med hjem og vi hadde det samme, og brukte det på samme måte.

Her viser datamaterialet at personalet bruker de mulighetene de har i hverdagen til å involvere og lære opp foreldrene i ASK. Intervjuperson 2 tar tak i foreldrenes ønske om å

involveres og å lære, og sørger for at ukas tegn som barnet deres lærer, også blir presentert for foreldrene i garderoben. Den samme tanken om å involverer foreldre kan man også finne i utsagnet til intervjuperson 3. Ved å være på tilbudssiden og produsere et sett med materiell også til foreldrene samtidig som man lager det man skal bruke på barnehagen, sier hun selv at bruken av ASK økte hos foreldrene. Det kan ses som viktig at man også bruker de mulighetene man har i daglige møter med foreldre til å involvere de og lære de opp i den alternative kommunikasjonsformen. Datamaterialet viser at man kan vekke interessen hos foreldrene og holde de informert om hva barnet deres lærer av ASK også i de korte møtene man har ved levering og henting i barnehagen.

Som datamaterialet viser, så kan det være utfordrende å involvere og få med foreldrene i arbeidet med ASK. Intervjuperson 3 har noen tanker om hva som kan være bakgrunn for dette:

For det er jo som regel foreldre i sorgprosess kanskje, i hvert fall hvis det er nyoppståtte diagnoser eller sånt, da er jo familien i sorg. Og hvis man da skal prøve å begynne på å presentere det her, så kan det bli ganske meget. For da tror de på en måte at vi lukker den døra til språk. Men det er jo det å legge det fram sånn at det gjør vi jo ikke i det hele tatt, vi bare åpner den mer.

Ifølge Tetzchner & Martinsen (2002) må man være bevisst på at prosessen med å lære seg ASK kan være både arbeidskrevende og langsom. Det er derfor nyttig at man har et langtidsperspektiv på støtte til familie, venner og fagfolk. De sier videre at det ofte hender at menneskene i omgivelsene ikke har god nok kjennskap til den alternative kommunikasjonsformen. En annen utfordring som Tetzchner & Martinsen trekker frem er manglende forståelse for behovet for opplæring i ASK. Hvis foreldrene og omgivelsene opplever at personen viser en god talespråkforståelse, ser man kanskje ikke helt behovet for å lære en alternativ kommunikasjonsform. Intervjuperson 1 forteller om foreldre som uttrykker at de forstår barnet sitt godt og at barnet selv forstår dem:

Så har vi noen som er helt ærlige da, og sier «men jeg forstår jo ungen min kjempegodt, og han hører jo oss, han forstår jo meg og bekrefter» ikke sant? Og det der kan jeg jo forstå.

Det kan derfor forstås som viktig å gi foreldrene kunnskap om de mulighetene som ASK gir barnet deres og samtidig forsikre de om at man ikke har gitt opp at barnet skal snakke, men at ASK kan brukes for å fremme utviklingen av talespråket (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.314).

Mine funn viser at det fremstår som viktig at man jobber med å bevisstgjøre foreldre om de mulighetene som ASK kan gi barna deres. Samtidig bør man sette av god tid til støtte i opplæringen og vise forståelse for at foreldrene ikke har nok kjennskap til ASK. På den annen side viser både teori og forskning at foreldre og familie er viktige kommunikasjonspartnere som må inkluderes i opplæringen i ASK. Det fremstår derfor som viktig at man tar i bruk de muligheter man har i hverdagen, samt ved møter og kurs til å lære opp foreldrene i den alternative kommunikasjonsformen.

4.3.3 Opplæring av barn

Jevnaldrende og venner trekkes også frem som viktige kommunikasjonspartnere for mennesker som bruker ASK, og mine funn synliggjør hvor bra og viktig ASK kan være for alle barn som går i barnehagen (se 4.1.2 *Ask til alle barna*). Dette delkapittelet omhandler både opplæring av barn som har behov for ASK, og det omhandler også opplæring av resten av barnegruppa til å bli gode kommunikasjonspartnere. Alle mine tre informanter legger vekt på at ansvaret for å lære opp barna i ASK ligger hos personalet i barnehagen. I prosessen med å lære opp barn i å bruke ASK, trekker intervjuperson 1

frem viktigheten av at ansatte i barnehagen tar ansvar, har en aktiv rolle og er pådrivere. Hun sier:

At man har tematavla tilgjengelig under måltid, ikke sant? Man har noen bilder på bordet også kan man sitte som voksen da, for jeg tenker at det er vi som voksne som har ansvaret her. Det er ikke barna. Det er vi som skal sitte og pekeprate, når vi sitter rundt et måltid, så kommenter da! Vær litt Arne Scheie, liksom. "Oj, se nå har han med seg hvitost i matpakken". Ja også sitter vi og peker på bildene og snakker. "Å, jeg elsker kaviar"! Ikke sant? Hvem er vi da i den her kommunikasjonen, det er vi som skal være forbildene, det er vi som skal stå for inkluderingen og føre ungene riktig vei. Og når vi forholder oss til bildene og tegn på den måten at det er like naturlig som å kle på seg om morgenen, så blir det det for barna også.

Her viser datamaterialet en voksenrolle som lever seg inn i situasjonen og viser engasjement for å få i gang en samtale rundt bordet. Hun beskriver seg selv som en kommentator som setter ord på det som skjer og samtidig peker på bildene. Slik jeg ser det her, gjør hun en viktig jobb for å fremme kommunikasjon og å inkludere barna rundt bordet. Det er i tråd med det som Statped (2013) sier i heftet "Samspill, lek og kommunikasjon", nemlig at det kreves engasjerte nærpå personer som legger til rette for at kommunikasjon skjer, dersom man skal ha nytte av hjelpemidler eller systemer. Hjelpemiddelet i denne sammenhengen var bilder som hun brukte som utgangspunkt for samtale. Intervjuperson 1 sier videre at man i oppstarten av å bruke ASK gjør lurt i å velge seg ut noen situasjoner som man ønsker å ta utgangspunkt i. Ikke tenk at man skal bli en ekspert med det samme, men gå stegvis fram. Hun sier:

Det viktigste er å ha materiale tilgjengelig, oppdatert materiale, tenker jeg. Og at du har gjort deg opp noen tanker om hvor og når du skal begynne. (.....) Man må plukke seg ut noen situasjoner hvor det er naturlig å begynne med det, og da er det gjerne situasjoner som er ganske like fra dag til dag, rutinesituasjoner som påkledning, altså det her som vi stort sett er igjennom hver dag.

Intervjuperson 3 har også erfaring med at man introduserer ASK stegvis for barna.

Da har vi jo på en måte tatt litt og litt. Begynne med bilder, koble på litt tegn sammen med bildene, så konkrete. I hvert fall tatt litt og litt.

Her viser data at man tar seg tid til å velge ut hverdagslige situasjoner som gjentas hver dag. Man introduserer tegn gradvis og har tilgjengelig materiale som brukes. Det kan dreie seg om materiale tilknyttet både hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon. Ifølge Tetzchner & Martinsen (2002) består hjulpet kommunikasjon av en fysisk form utenfor brukeren, og kommunikasjonen består av å peke på et grafisk tegn eller et bilde. Det kan for eksempel dreie seg om peketavler, snakkemaskiner og bilder. Ikke-hjulpet kommunikasjon er kommunikasjon som brukeren selv må produsere, som for eksempel håndtegn. Det som datamaterialet her viser er i tråd med det som Statped (2021) sier om å legge til rette for bruk av ASK. De presiserer at det tar tid, og at man må være tålmodig og lære seg litt av gangen. De sier videre at det å ha tilpasset ordforråd tilgjengelig (bilder, tegn), samt å tøyse og tulle og kommunisere om det som er kult og morsomt, er veien å gå når man skal introdusere ASK for barn. Tetzchner & Martinsen (2002) vektlegger at et godt språkmiljø trenger mennesker som bruker ASK og som fungerer som gode språkmodeller. Dette støttes av Statped (2013) som presiserer at det kreves hyppig bruk av hjelpemidlene for at miljøet rundt barna skal bli trygge på hvordan de skal legge til rette for bruk av ASK.

Med bakgrunn i datamaterialet mitt og teori kan det ses som viktig at man i opplæringen av både barn som har behov for ASK og barn som kommunikasjonspartnere setter av god tid, og starter med å velge seg ut situasjoner som gjentas daglig. Det fremkommer også av mine funn at det kreves en aktiv voksenrolle som gir av seg selv i kommunikasjon med barna. Samtidig fremstår det som viktig å være forberedt og ha

klart det materialet man skal bruke. Det omfatter materiale til både hjulpet og ikke hjulpet kommunikasjon.

5. Oppsummering og avslutning

Jeg vil i dette kapittelet først oppsummere studien og presentere de viktigste funnene med utgangspunkt i min problemstilling og forskningsspørsmålene. Problemstillingen i denne oppgaven er:

Hvilke erfaringer og opplevelser har pedagoger i 3 barnehager med å inkludere barn med kommunikasjonsvansker ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?

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

- Hvilke faktorer er viktige for å kunne lykkes med ASK?
- Hva er med på å fremme eller hemme inkludering ved bruk av ASK?
- Hvilke erfaringer har pedagogene med å involvere og lære opp andre barn, foreldre og ansatte i barnehagen som kommunikasjonspartnere?

For å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene intervjuet jeg en spesialpedagog og to pedagoger fra tre barnehager. Metoden som ble benyttet var dybdeintervju, og intervjuene ble gjennomført via teams.

Datamaterialet viser at intervjupersonene har lang erfaring med å bruke ASK og at de bruker det daglig i arbeidet ved barnehagene. Sentralt i funnene er at alle tre intervjupersonene bruker ASK til alle barna i barnegruppen, og at de introduserer det for dem allerede på småbarn. Funnene viser at ASK kan bidra til å inkludere både barn med kommunikasjonsvansker i tillegg til førspråklige barn og minoritetspråklige barn som enda ikke har lært seg norsk. I forhold til problemstillingen min, som handler om erfaringer med å inkludere barn med kommunikasjonsvansker, fremstår det av datamaterialet mitt som avgjørende at ASK brukes i hele barnegruppen. På den måten blir alle barna i stand til å kommunisere med barnet som har behov for ASK, og ASK blir et felles språk for alle. Det fremheves av intervjupersonene at man står i fare for å hemme inkluderingen dersom ASK kun benyttes av barnet med behov for det og fagpersonene rundt. Da blir det som en av intervjupersonene sier, vi som velger hvem barnet skal få kommunisere med.

Når det kommer til faktorer for å kunne lykkes med ASK kommer det frem av datamaterialet at det å sette av tid og rom til erfaringsmøter og forberedelser er avgjørende. Ved to av barnehagene har de faste møtepunkt hver måned hvor man har ASK som tema. Her kan man forberede og utarbeide materiale til ASK, og møtene er med på å sikre at man alltid har tilgjengelig og oppdatert materiale. Et annet viktig funn knyttet til å lykkes med ASK, er at man sørger for at alle yrkesgruppene er representert i der og får ta del i opplæringen og erfaringsdelingen. Det kommer også frem av mine funn at det å ha dedikerte og interesserte fagfolk er en viktig faktor for å kunne lykkes med ASK.

Det er viktig med gode kommunikasjonspartnere for at mennesker som bruker ASK skal kunne lykkes med å kommunisere og bli forstått (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det inkluderer både fagfolk som omgir barnet i skole og barnehage, familie og jevnaldrende og venner. Sentralt i mine funn er at ingen av intervjupersonene har noen formell utdanning innen ASK. De har stort sett ervervet seg kunnskap og ferdigheter i ASK på eget initiativ eller gjennom kurs og temakvelder på barnehagen. ASK er lite synlig i fagplanene til relevante utdannelse knyttet til skole og barnehage, og det kommer frem et behov for forskning og satsning på opplæring av fagfolk innen temaet. Et annet funn

som kommer frem i datamaterialet mitt er viktigheten av å utarbeide gode rutiner for opplæring av foreldre til barn som har behov for ASK. Alle tre intervjupersonene opplever i liten grad at foreldre og familie bruker ASK hjemme, og med tanke på at Tetzchner & Martinsen (2002) sier at barn ikke kan bli kompetente ASK-brukere dersom familien ikke aktivt støtter bruken av kommunikasjonsformen, fremstår det som et viktig område å satse på fremover.

Funnene mine kan tyde på at det er et behov for en større satsning på ASK i utdanningen innen relevante områder knyttet til skole og barnehage. Med de nye endringene i Lov om barnehager §39, som fremhever retten til å bruke alternative kommunikasjonsformer i barnehagen for de som har behov for det, fremstår det som et viktig område fremover. Det bør også være et større fokus på å innarbeide gode rutiner for å lære opp foreldre til å bli gode kommunikasjonspartnere.

Et annet viktig funn er den nytteverdien ASK kan ha også for førspråklige barn og minoritetsspråklige barn som enda ikke har lært seg å snakke norsk. Her viser datamaterialet mitt at det er mye å hente på å introdusere ASK for alle barna i barnehagen, allerede fra første dag.

Det må tas høyde for at dette er en kvalitativ studie, og at det er behov for å tenke generalisering på en annen måte (Tjora, 2017). Men det er mitt håp at fagpersoner, studenter og foreldre kan ha nytte av å lese studien med tanke på å få innblikk i viktige faktorer for å lykkes med ASK og hva som kan bidra til å fremme inkludering av barn med kommunikasjonsvansker ved hjelp av ASK.

Referanseliste

Asmervik, S., Ogden, T, & Rygvold, A.L. (1993). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Barnehageloven. (2005) Lov om barnehager (barnehageloven). Hentet fra LOV- 2005-06-17- 64: <http://www.lovdatab.no/all/tl-20050617-064-001.html>

Beitchman, Wilson, B., Brownlie, E.B., Walters, H., Inglis, A. & Lancee, W. (1996) Long-Term Consistency in Speech/Language Profiles: II. Behavioral, Emotional and Social Outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(6), 815-825. <https://doi.org/10.1097/00004583-199606000-00022>

Beuckelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). Augmentative & alternative communication: Supporting children & adults with complex communication needs [3. utg.]. Baltimore: Paul H. Brookes.

Branson, D., & Demchak, M. (2009). The use of augmentative and alternative communication methods with infants and toddlers with disabilities: A research review. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(4), 274-286. DOI: [10.3109/07434610903384529](https://doi.org/10.3109/07434610903384529)

Braun, & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Carr, E.G. & Durand, V.M. (1985) Reducing behavior problems through functional training *Journal of applied behavior analysis*, 18(2), 111-126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>

Eggebø, H. (2020) *Kollektiv kvalitativ analyse*. Norsk sosiologisk tidsskrift 4(2), s.106-122). <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>

Eriksen, K. & Halkier, L. (2012). *Utviklingsstøtte til barn i barnehagen* Oslo: Kommuneforlaget AS.

- Frafjord, F. D. (2006) Organisering og kompetansearbeid rundt barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon. Hentet 12.05 2020 fra <https://helsestavanger.no/seksjon/habu/documents/fagutviklingsprosjekt/prosjekttrapport%20ask%202008-endelig.pdf>
- Ganz, J. B., Earles-Vollrath, T. L., Heath, A. K., Parker, R. I., Rispoli, M. J. & Duran, J. B. (2012). A Meta-Analysis of Single Case Research Studies on Aided Augmentative and Alternative Communication Systems with Individuals with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord*, 42(1), 60-74. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1212-2>
- Ganz, J.B. & Simpson, R.L. (2018) *Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Complex Communication Needs*. Newburyport: Brookes Publishing.
- Hagan, L. & Thompson, H. (2014). It's good to talk: developing the communication skills of an adult with an intellectual disability through augmentative and alternative communication. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 66-73. <https://doi.org/10.1111/bld.12041>
- Hagemoen. (2004) *Jeg har noe å si! Strategisk språkbruk hos barn som utvikler alternativ og supplerende kommunikasjon. Vol. nr 26 (pp. 73, 36). Berg gård skole.*
- Hauge Andresen, G. (2020) *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) for alle barn i barnehagen. Hvordan komme i gang?* Oslo: Pedlex
- Hollund-Møllerhaug, L. (2010) *Forekomst av språkvansker hos norske barn* <https://psykologtidsskriftet.no/fagbulletin/2010/07/forekomst-av-sprakvansker-hos-norske-barn>
- Kjølaas, J.H. (2001). *Språk- og kommunikasjonsvansker. Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet. Tromsø: Eureka forlag.*
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Bergen: Fagbokforlaget
- Kristoffersen, Simonsen & Sveen (2005). *Språk en grunnbok.* Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. (2.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Light, J. & McNaughton D. (2014) *Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication?* *Augmentative and Alternative Communication*, 30:1, 1-18, DOI:10.3109/07434618.2014.885080 <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>
- Light, J., Mc Naughton, D., Beukelman, D., Koch Fager, S., Fried Oken, M., Jakobs, T. & Jakobs, E. (2018) Challenges and opportunities in augmentative and alternative communication: Research and technology development to enhance communication and participation for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1556732>
- Lind, M., Uri, H., Moen, I. & Meyer Bjerkan, K. (2000) *Ord som ikke vil. Innføring i språkpatologi* Gjøvik: Novus forlag.
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.*
- Lyngseth, E. J., & Andresen, G. H. (2017). Språkstimulering med alternativ og supplerende kommunikasjon i tidlig alder for barn med nedsatt funksjonsevne. I E. J., & B. Mørland (Red.) *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 92-112). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meld.St.6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R.W. (2006). *The Impact of Augmentative and Alternative Communication Intervention on the Speech Production of Individuals with Developmental Disabilities: A Research Review*. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 248-264.

Moen, T., & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen, & R. Karlsdóttir (Red.) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 9-15). Bergen: Fagbokforlaget.

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Nilsen, S. (2017) *Inkludering og mangfold-sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

O`Neill, T., Light, J. & Pope, L. (2018) Effects of interventions that include aided Augmentative and Alternative Communication input on the communication of individuals with complex communication needs: a meta-analysis. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 61(7), 1743-1765.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Regjeringen.no (2021) *FN-konvensjonen om rettar til menneske med nedsett funksjonsevne (CRDP)* hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rettar-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpd/id2426271/>

Statped (2021). *Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?* Hentet fra:
<https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/#hvem-har-behov-for-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask>

Statped (2020) *Inkludering*. Hentet fra: <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

Statped (2021) *Kom i gang med ASK*. Hentet fra: <https://www.statped.no/ask/kom-i-gang-med-ask/#engasjerte-kommunikasjonspartnere>

Statped (2013) *Samspill, lek og kommunikasjon. Taleteknologi - en vei til aktiv deltakelse for små barn*. Hentet fra: <https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/samspill-lek-og-kommunikasjon-digital-v1.pdf>

Statped (2021) *CCC-2 Children`s Communication Checklist*. Hentet fra: <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/cc-2-childrens-communication-checklist/>

Tetzchner, S. von, & Martinsen, H. (2002). Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2018) Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (5.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Udir & Statped. (2021) *Om utredning av behov for tilleggstimer for elever som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i grunnopplæringen. (2021-19)*
Hentet fra: <https://www.statped.no/contentassets/3845c8e231d74c65878210d001bbfa1a/svar-pa-oppdragsbrev-2021-019-ask-og-tilleggstimer.pdf>

Ulleberg, I. (2014) *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Utdanningsdirektoratet. (2018) *Kompetanse, ASK i barnehagen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/kompetanse-pa-ask/>

Utdanningsdirektoratet. (2018) *Rettigheter for barn i barnehagealder med behov for ASK*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/rettigheter/>

Velsvik Bele (2008) *Språkvansker teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* Oslo: Cappelen Damm AS

Walker, V.L. & Snell, M.E. (2013) Effects of Augmentative and Alternative Communication on Challenging Behavior: A Meta-Analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(2), 117-131.

<https://doi.org/10.3109/07434618.2013.785020>

Vedlegg 1. Tilbakemelding fra NSD

Vurdering

01.12.2021

Skriv ut

Referansenummer

921709

Prosjekttittel

ASK i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Astrid Hoås Morin

Student

Idun Kristin Stav

Prosjektperiode

15.08.2021 - 31.12.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

01.12.2021

Type

Standard

Kommentar

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 01.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2022 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. 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/fulle-ut-meldeskjema-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 Informert samtykke

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til deltakelse i prosjekt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge barnehageansattes erfaringer med bruk av ASK (Alternativ og Supplerende Kommunikasjon) i arbeidet med å inkludere barn med kommunikasjonsvansker. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student i Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk ved NTNU, og dette forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave. Jeg ønsker gjennom dette prosjektet å få en bedre innsikt i hva det er som ligger til grunn for at man lykkes i arbeidet med inkludering av barn med kommunikasjonsvansker gjennom bruk av ASK.

Dette er en kvalitativ studie, hvor jeg tar sikte på å intervju 3-4 ansatte ved barnehager i Trondheim. Jeg vil benytte meg av semistrukturerte dybdeintervju som jeg anslår vil ha en varighet på ca en time hver. Min problemstilling er «Hvilke erfaringer / opplevelser har ansatte i barnehager i Trondheim kommune med å inkludere barn med kommunikasjonsvansker ved bruk av Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?»

I tillegg har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke faktorer er viktige for å kunne lykkes med ASK?
2. Hva er med på å fremme eller hemme inkludering ved bruk av ASK?
3. Hvilke erfaringer har pedagogene med å involvere og lære opp andre barn, foreldre og ansatte i barnehagen som kommunikasjonspartnere?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for forskningsprosjektet er Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) ved NTNU og min veileder er Astrid Hoås Morin, ansatt ved IPL.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg fordi du er ansatt ved en barnehage som jobber systematisk med ASK. Jeg har gjennom kontakt med Elgeseter barnehage, som er knutepunkt og ressurscenter for ASK, fått tips om barnehager som jobber med ASK. Jeg har deretter henvendt meg til enhetslederne ved flere barnehager, som har vært hjelpelige med å videreformidle min henvendelse til sine ansatte.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju med meg hvor vi tar utgangspunkt i en intervjuguide som jeg har utarbeidet. Intervjuet vil ha en varighet på ca 1 time, og det kan gjennomføres ved din arbeidsplass om du ønsker det. Jeg vil benytte meg av lydopptak ved intervjuet, og alle data som jeg samler inn vil anonymiseres, behandles konfidensielt og oppbevares trygt inntil de blir slettet ved prosjektets slutt.

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 jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

All informasjon jeg får fra deg vil anonymiseres og behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne hvem som har gitt opplysningene. Jeg vil bare bruke opplysningene fra deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Min veileder ved NTNU vil underveis ha tilgang til dataen jeg samler inn, men den er anonymisert. Jeg vil erstatte navn og arbeidssted med en kode som vil lagres på en egen liste adskilt fra innsamlet data. Alle opplysninger vil slettes ved prosjektets slutt, som etter planen er 31.12.22.

Jeg 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 jeg behandler om deg, og 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 benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med undertegnede: Idun Kristin Stav, idunkst@ntnu.no eller min veileder Astrid Hoås Morin, astrid.hoas@ntnu.no.

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
Idun Kristin Stav

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ASK i barnehagen og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE

Kort presentasjon av prosjektets bakgrunn og formål

- Erfaringsbasert master i spesialpedagogikk
- Ønsker å forske på pedagogers erfaring med bruk av ASK for å inkludere barn med kommunikasjonsvansker i barnehagen
- Gjennomgang av samtykkeskjema og informasjonsskriv
- Bekrefte godkjenning av bruk av lydopptak
- Minne om ikke å gi identifiserbare opplysninger om barna som vi snakker om under intervjuet.
- Takke for deltakelse
- Eventuelle spørsmål

Problemstilling og forskningsspørsmål

Hvilke erfaringer og opplevelser har pedagoger i 3 barnehager med å inkludere barn med kommunikasjonsvansker ved bruk av Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?

- 1. Hvilke faktorer er viktige for å kunne lykkes med ASK?***
- 2. Hva er med på å fremme eller hemme inkludering ved bruk av ASK?***
- 3. Hvilke erfaringer har pedagogene med å involvere og lære opp andre barn, foreldre og ansatte i barnehagen som kommunikasjonspartnere?***

Innledning

- Kan du si litt om din faglige bakgrunn? (Utdannelse, eventuell etterutdanning, jobberfaring, nåværende stilling).

Innledende spørsmål

- Kan du fortelle litt om din erfaring med å bruke ASK i barnehagen? Omtrent hvor lenge har du brukt ASK?
- Har du fått noen formell opplæring i bruk av ASK? (Eventuelt hvordan har du fått kunnskap om det?)
- Hvilke behovsgrupper har du erfaring med?
- Hvilken type ASK har du erfaring med?

Barnet som har behov for ASK

- Hvor gammel var barnet du jobber med da det ble introdusert for ASK?

- Kan du si noe om hvilken type ASK du bruker mest i kommunikasjonen med barnet? (Alternativ eller supplerende) Kan du gi noen konkrete eksempler?
- I hvor stor grad bruker foreldrene / familien til barnet ASK?
- Har familien til barnet fått opplæring i bruk av ASK? Hvem har i så fall stått for opplæringen?
- Har barnet andre utfordringer i tillegg til kommunikasjonsvansker? Vil du si at de utfordringene har noen innvirkning på evnen til å lære seg å kommunisere med ASK?

Bruk av ASK for å fremme inkludering av barn med kommunikasjonsvansker

- Kan du si noe om prosessen frem mot oppstart med ASK
- Hva er kompetansen om ASK hos det øvrige personalet på avdelingen / barnehagen? (I hvor stor grad bruker det øvrige personalet ASK i kommunikasjonen med barnet?)
- Kan du si noe om omfanget av bruken av ASK på din avdeling? Kan du gi noen konkrete eksempler?
- Hvordan vil du beskrive kommunikasjonsmiljøet på din avdelingen? Hva vektlegger du / dere for å skape et godt kommunikasjonsmiljø?
- Hvordan sikrer du at alle som omgir barnet i barnehagen blir gode kommunikasjonspartnere for barnet du jobber med?
- Kan du si noe om i hvor stor grad resten av barnegruppa bruker ASK for å kommunisere med barnet?
- I hvilke situasjoner bruker du ASK for å fremme inkludering av barnet du jobber med? Kan du gi noen eksempler?
- Har du eksempler på situasjoner hvor du erfarer at barnet selv bruker ASK for å kommuniserer med andre / blir inkludert ved hjelp av ASK?

Faktorer for å lykkes med ASK

- Hvilke muligheter vil du si at du i din rolle har for å tilrettelegge for inkludering av barn som har behov for ASK på din avdeling?
- Hva vil du si er det viktigste du kan gjøre i forhold til ASK for at barnet du jobber med skal inkluderes på lik linje med andre barn? Hvordan jobber du

med det?

- Hvilke faktorer vil du si er de viktigste for å kunne lykkes med ASK?
- Hva vil du si er med på å fremme inkludering ved bruk av ASK?
- Har du hatt noen utfordringer i arbeidet med å introdusere ASK på din avdeling? Kan du si noe om det?
- Har du noen gang opplevd at ASK ikke har fungert som et hjelpemiddel for kommunikasjon og inkludering i barnehagen? Kan du gi noen eksempler på det?

Avslutning

- Føler du at du har fått fortalt det du ønsker om temaet ASK og inkludering?
- Har du noe mer du ønsker å tilføye?
- Avklare muligheten for å ta kontakt ved en senere anledning for å oppklare / ev. stille andre spørsmål

Tusen takk for at du ville stille opp til intervju!