



**UiT** Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**Spesial- og støttepedagogers erfaringer med tilrettelegging for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i barnehagen**

Evy Schive

Masteroppgave i logopedi, LOG-3901, mai 2021



# Sammendrag

*Spesial- og støttepedagogers erfaringer med tilrettelegging for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i barnehagen.*

Oppgaven min starter med presentasjon av Lars, en gutt på 4 år med kvadriplegisk cerebral parese. Han er en gutt som forstår mye, men som har store utfordringer knyttet til tale. Lars er et barn blant mange som har behov for, og som ifølge barnehagelovens § 39 har rett til tilrettelegging for bruk av ASK i barnehagen.

For å få til en god tilrettelegging for ASK i barnehagen er det mange faktorer som spiller inn. Forskning som jeg viser til konkluderer med at i mange tilfeller blir ikke tilretteleggingen god nok. Årsakene til det er mange; utfordringer knyttet til kartlegging, tilrettelegging av ASK-systemet og også mange utfordringer som knyttes til barnets språkmiljø. Jeg ønsker i denne oppgaven å finne ut av hvilke utfordringer og muligheter spesial- og støttepedagoger møter i denne prosessen med å få til god tilrettelegging.

Problemstillingen for min oppgave er:

*Hvilke erfaringer har spesial- og støttepedagoger med tilrettelegging for ASK i barnehagen?*

Ut fra denne problemstillingen har jeg utarbeidet forskningsspørsmålet: *Hvilke muligheter og utfordringer møter spesial- og støttepedagoger i dette arbeidet?*

Mitt mål med oppgaven er at barnehagene gjennom min forskning og erfaringsdeling lykkes bedre i tilretteleggingen for ASK.

I teoridelen gjør jeg rede for forhold som er viktig i tilretteleggingen. Jeg tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv hvor læring, utvikling og kommunikasjon knyttes tett sammen. Samtalen er avhengig av språkforståelse og produksjon, og gir en viktig mulighet for å overføre kunnskaper og ferdigheter (Säljö, 2002). Med dette som bakteppe er det viktig at alle barn får mulighet til delta i samtaler. ASK gir mulighet for dette når språkforståelse og taleproduksjon setter begrensinger.

For å finne svar problemstillingen og forskningsspørsmål benyttet jeg meg av kvalitativ metode. Jeg har brukt semistrukturerte intervjuer der jeg har intervjuet spesial- og støttepedagoger som har erfaring med bruk av ASK i barnehagen. Datamaterialet er analysert med hjelp av temaanalyse, og jeg har tatt utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin beskrivelse av ulike faser som benyttes i denne prosessen.

Resultatene viser spesial- og støttepedagogenes erfaringer knyttet til tilrettelegging for ASK i sine barnehager, de forteller om mulighetene og utfordringene de har møtt. Alle de jeg intervjuet viste stort engasjement for ASK og vilje for tilrettelegging. De var opptatte av å spre kunnskapen de hadde ervervet seg til øvrig personale. Holdninger de hadde møtt fra øvrig personale i barnehagen var varierte, noen fortalte om utfordringer knyttet til negative holdninger hos både ledelsen og øvrig personale og andre forteller om engasjement og vilje for å legge godt til rette fra hele personalgruppa.

## Forord

En drøm gikk i oppfyllelse da jeg høsten 2017 fikk begynne på logopedstudiet ved UIT-Norges arktiske universitet. Studiet sto til mine forventninger og det har først og fremst vært fire lærerike år. Vi har hatt mange engasjerte forelesere fra inn- og utland, som har inspirert og vist hvor bredt fagfeltet innenfor logopedi egentlig er.

Den siste kneika i utdannelsen er denne oppgaven. Ord som beskriver prosessen med oppgaven er mange. Det har vært interessant og dykke ned i ASK og se hva som kreves for å få til best mulig tilrettelegging slik at barnet skal få muligheten til å kommunisere i hverdagen. Det har vært krevende å få innblikk i et enormt fagfelt som omfavner utrolig mye forskjellig. Jeg har nok bare skrapet litt i overflata.

Tusen takk til spesial- og støttepedagogene som delte sine erfaringer med meg selv på tross av hektisk hverdag. Takk til mine medstudenter for mye latter, glede og oppmuntring gjennom alle disse årene. Det har alltid vært en sann fryd å møte dere på UIT. Takk til familien min som har holdt ut gjennom denne tiden. Takk til arbeidsgiver for god tilrettelegging slik at studiet kunne gjennomføres og masteroppgaven kunne skrives. Ikke minst tusen takk til min engasjerte veileder, Signhild Skogdal, som har gitt gode faglige råd og oppmuntring gjennom hele prosessen.

Evy Schive



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	11
1.1	Kartlegging av barnets forutsetninger for bruk av ASK .....	12
1.2	Et godt språkmiljø .....	13
1.3	Problemstilling og mål .....	14
1.4	Avgrensninger og presiseringer .....	15
1.5	Oppgavens struktur .....	15
2	Teori .....	17
2.1	Tidlig innsats .....	17
2.2	Kommunikasjon, samhandling for felles mening .....	18
2.2.1	Multimodal kommunikasjon .....	20
2.3	Å forstå og bli forstått .....	20
2.3.1	Førspråklig- og partnerfortolket kommunikasjon .....	20
2.3.2	Kommunikativ kompetanse og ASK.....	22
2.4	Hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon.....	25
2.4.1	Kroppsspråk og personlige uttrykk .....	26
2.4.2	Objekter .....	26
2.4.3	Grafiske tegnsystem .....	27
2.4.4	Ortografisk skrift .....	28
2.5	Innhold og organisering av grafiske symbolsystem.....	28
2.5.1	Styring av kommunikasjonshjelpemidler.....	31
2.6	Kartlegging.....	32
2.7	Et godt språkmiljø .....	35
2.7.1	Kommunikasjonspartnere.....	38
3	Metode.....	41
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted .....	41
3.1.1	Fenomenologi.....	41

3.1.2	Hermeneutikk .....	42
3.2	Kvalitativ metode .....	43
3.2.1	Intervju .....	44
3.2.2	Utforming av intervjuguide .....	44
3.3	Datainnsamling.....	45
3.3.1	Rekruttering og utvalg.....	45
3.3.2	Intervjupersonene .....	46
3.3.3	Gjennomføring av intervju .....	48
3.4	Behandling av datamateriale .....	49
3.4.1	Transkripsjon.....	49
3.4.2	Temaanalyse.....	50
3.5	Studiens kvalitet .....	52
3.5.1	Reliabilitet og validitet .....	52
3.6	Etiske betraktninger.....	53
4	Resultater.....	55
4.1	Bakgrunnen til intervjupersonene .....	55
4.2	Kunnskap, samarbeid og erfaringsdeling.....	57
4.3	Samarbeid med hjemmet.....	59
4.4	Tid .....	60
4.5	Holdninger i ledelsen og i personalgruppa.....	62
4.6	Kartlegging for tilrettelegging av ASK.....	64
4.7	Valg av ASK- system.....	65
4.8	Tilgjengelig vokabular .....	66
4.9	Å ta i bruk ASK i barnehagen .....	68
5	Drøfting .....	73
5.1	Samarbeid, kunnskap og erfaringsdeling .....	73
5.3	Tid .....	75



5.4 Holdninger i ledelsen og personalgruppa.....	76
5.5 Kartlegging for tilrettelegging.....	78
5.6 Valg av ASK-system.....	79
5.7 Tilgjengelig vokabular .....	79
5.8 Å ta i bruk ASK i barnehagen .....	80
6 Avslutning .....	83
Referanseliste .....	85

## Vedlegg

Vedlegg 1 Meldeskjema NSD

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til intervjupersonene

Vedlegg 3 Samtykkeerklæring

Vedlegg 4 Intervjuguide

## Figurliste

Figur 1: Eksempel med PCS- symboler .....	27
Figur 2: Eksempel tematavle.....	30
Figur 3: PODD- bok (papirbasert) .....	31
Figur 4: Elektronisk PODD-bok .....	31
Figur 5: Eksempel Visuell scene.....	31
Figur 6: Første kategorisering .....	51
Figur 7: Del av transkribert intervju med kategorifarger og linjenummer.....	51



# 1 Innledning

*Lars er 4 år og går i barnehagen. Han har kvadriplegisk cerebral parese med mye spasmer. Det er frokost og Lars sitter i rullestolen sin og spiser. Samtalen rundt bordet går livlig, men Lars er helt taus. Den voksne har det travelt, hun mater Lars og prøver samtidig å hjelpe de øvrige barna.*

Dette er en vanlig situasjon for Lars. Han har god språkforståelse, men ikke gode nok talespråklige forutsetninger for å delta i samtalen, og tilretteleggingen for å hjelpe ham er ikke kommet i gang. Lars blir ekskludert fra samtaler de andre barna deltar i. Historien er fiktiv, men kan illustrere virkeligheten til et barn der språk- og kommunikasjonsutviklingen ikke har gått som forventet, og der tilrettelegging for bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er nødvendig.

ASK er et samlebegrep som omfatter ulike innsats som kan gjøres for å forbedre muligheten til å lykkes i kommunikasjonen. ASK er alle strategier, modaliteter, systemer og hjelpemidler som gjør at personer kan uttrykke seg på andre måter enn med tale. Når man skal tilrettelegge for ASK rettes fokus både mot brukeren av ASK og dens styrker, interesser, personlighet og kommunikasjonsbehov, mot redskaper som kan brukes i kommunikasjonen og mot miljøet rundt barnet (Ferm & Thunberg, 2008). Årsakene til at noen har bruk for ASK er mangfoldig, for eksempel autismespekterforstyrrelse, oralmotoriske vansker, utviklingsmessige- eller ervervede språkvansker (Tetzchner & Martinsen, 2002). Fordelene med ASK når språkutviklingen ikke går som forventet er godt dokumentert gjennom forskning. Det viser seg at ASK er med på å styrke kommunikasjonen, støtte språkutviklingen, øke deltakelsen i samfunnet og dempe frustrasjon og problematferd (Beukelman & Light, 2020).

Ifølge rapporten Inkluderende fellesskap for barn og unge (omtales videre som Nordahl-rapporten) mottok 2,9 % av alle barn i barnehage spesialpedagogisk hjelp i 2016 (Nordahl et al., 2018). Hos den største andelen av disse barna er den dominerende årsaken språk- og kommunikasjonsvansker (Nordahl et al., 2018). På bakgrunn av amerikanske undersøkelser anslår Tetzchner og Martinsen (2002) at det er ca. 16 000 i Norge som ikke har funksjonell tale på grunn av utviklingsmessige språkvansker. De anslår også at 0,5 % av alle barn mellom 0 og 19 år ikke har god nok tale til at det kan være deres hovedkommunikasjonsform (Tetzchner og Martinsen, 2002). I Norge var det basert på disse tallene 6000 barn som hørte

til i denne gruppa i 2016 (Østvik, 2017). Tallene viser at det sannsynligvis er mange barn som Lars som har behov for tilrettelegging for ASK i hverdagen.

I barnehageloven er det tre paragrafer som skal sikre rettighetene til barn med behov for ASK. §39 handler om at de som mangler funksjonell tale og har behov for ASK, har rett til å benytte seg av dette gjennom hele barnehagedagen (Barnehageloven, 2005). Barnehageloven gir dessuten rettigheter for spesialpedagogisk hjelp og rett til opplæring i bruk av ASK (Barnehageloven, 2005). Videre beskriver denne at kommunen har ansvar for å tilrettelegge for at barn med nedsatt funksjonsevne skal få et egnet individuelt tilrettelagt tilbud (Barnehageloven, 2005). For barn med rettigheter på ASK kan denne paragrafen om tilrettelegging sikre at barnet skal kunne ha «likeverdige aktivitets- og utviklingsmuligheter som andre barn» (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2018). En konsekvens av paragrafene betyr at barnet som har behov for ASK skal ha tilgang på nødvendige kommunikasjonssystemer, med rikt og aldersadekvat vokabular, og ha tilgang på et godt språkmiljø som kan være med på å bygge ned barrierer for utviklingen av språket (Udir, 2018).

## **1.1 Kartlegging av barnets forutsetninger for bruk av ASK**

Kartlegging av både brukeren og miljøet rundt er nødvendig for å lykkes med tilrettelegging for bruk av ASK (Næss, 2015). Når man kartlegger behovet for ASK ønsker man å finne ut av kommunikative ferdigheter, styrker og begrensninger hos barnet som skal bruke ASK og miljøet rundt. Hos en som allerede bruker ASK skal god kartlegging og jevnlig evaluering gi informasjon om tiltakene knyttet til barnet er godt tilpasset behovet (Stadskleiv, 2015).

Kartleggingsfasen kan være utfordrende for fagpersoner som ikke utfører kartlegging regelmessig (Dietz, Quach, Lund & McKelvey, 2012). Samarbeid og tverrfaglig arbeid er viktig og gir mye informasjon fra flere ulike hold som familie og venner, medisinsk- og pedagogisk personell (Beukelman & Light, 2020). Fagpersonen i barnehagen må få oversikt over informasjon og samtidig vite hvordan den kan komme best til nytte (Beukelman & Miranda, 2013). Heterogeniteten blant ASK-brukere er en faktor som kan utfordre fagpersonens kompetanse i å tilrettelegge for bruk av ASK (Light & McNaughton, 2012). Flere barn med ulike funksjonsnedsettelse overlever og har behov for ASK, samt at det er en større aksept i samfunnet for at flere grupper kan ha nytte av ASK (Light & McNaughton,

2012). De raske teknologiske fremskrittene innenfor ASK-system gjør også sitt for at kartleggingsprosessen blir utfordrende (Abbot & McBride, 2014).

Forskning viser at tilretteleggingen knyttet til ASK ikke alltid er optimal. En deltaker i studien gjennomført av Anderson, Balandin og Clendon (2011) forteller at kommunikasjonen mellom eleven som brukte ASK og vennene ble utfordrende fordi vokabularet ikke var oppdatert. En forskningsdeltaker i deres studie fortalte at det av og til kunne være vanskelig å forstå brukeren av ASK «... Because sometimes it (viser til talemaskinen) doesn't say the right words» (s. 83).

## 1.2 Et godt språkmiljø

Barn trenger erfaring med å bruke språket, og en viktig del av innholdet i barnehagen er tidlig og god språkstimulering (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2017). I rammeplanens kapittel 3 om barnehagens formål og innhold stilles det krav om at barnehagen skal «anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk», (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23) samt at «alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og helhetlig språkutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Dette gjelder alle, også de som bruker ASK. For å få til et godt språkmiljø er det flere felt fokus må rettes mot. Da språket læres i samspill med andre og ikke alene med voksne inne på treningsrom må barnet få muligheten til å delta i de sosiale aktivitetene som barnehagen har (Udir, 2018). Andre faktorer som er viktige er kompetente kommunikasjonspartnere, et tilgjengelig språk og spennende ting å snakke om (Udir, 2018).

Selv om det de siste årene har vært økt fokus på inkludering i barnegruppa så viser det seg at mange barn som bruker ASK (bsbASK) ofte ikke får muligheten til å delta i lek og samspill med andre barn, og er isolerte (Therrien & Light, 2016). Chung, Carter og Sisco (2012) har gjort en studie av bsbASK og deres sosiale interaksjoner med andre barn. Dette er en studie der deltakerne var barn i skolealder, men kan likevel være en indikator på hvordan det kan være også i barnehage. Denne studien forsket på de naturlige interaksjonene som bsbASK har. Resultatet var at mange av disse barna ofte samhandlet mest med voksne, selv om det var jevngamle barn tilstede. BsbASK tok også sjelden initiativ til samhandling (Chung, Carter & Sisco, 2012). Funn fra en annen studie viser manglende inkludering. 17 % av barn med

utviklingshemming som var kartlagt i studien hadde ikke vært på besøk hos venner i løpet av det siste året. For barn med autisme var tallet 32 % (Chung et al., 2012). Problemer knyttet til manglende inkludering og kommunikasjon i barnegruppa er spesielt vanlig for bsbASK (Chung et al., 2012).

Barn som bruker ASK trenger god samhandling fra kommunikasjonspartnere for å kommunisere effektivt (Douglas, Light & McNaughton, 2012). De aller fleste som skal være kommunikasjonspartner til en bruker av ASK trenger opplæring for å lære seg strategier og ferdigheter som kan støtte ASK-brukeren i kommunikasjonen (Kent-Walsh, Murza, Malani & Binger, 2015; Shire & Jones, 2014; Douglas et al., 2012). Studien av Light og McNaughton (2012) viste at opplæring til kommunikasjonspartnere førte til økt antall samspillssituasjoner hos bsbASK. I barnehagen er spesialpedagogen, øvrig personale samt de andre barna på avdelingen og i barnehagen aktuelle kommunikasjonspartnere. Det er dessverre vanlig at det mangler kompetanse i den alternative kommunikasjonsformen i mange miljø som barnet ferdes i (Tetzchner & Martinsen, 2002).

### **1.3 Problemstilling og mål**

Med fokus rettet mot forskning og erfaringer fra praksisfeltet i barnehagen, samt den lovmessige rettigheten til bruk av ASK, Jf. barnehagelovens §39 som presiserer at de av barna som «helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for ASK skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonshjelpemidler i barnehagen» (Barnehageloven, 2005, § 39), vil min problemstilling være:

#### **Hvilke erfaringer har spesial- og støttepedagoger med tilrettelegging for ASK i barnehagen?**

Ut fra denne problemstillingen har jeg utarbeidet forskningsspørsmålet:

*Hvilke muligheter og utfordringer møter spesial- og støttepedagoger i dette arbeidet?*

Da fordelene med ASK i kommunikasjonen er godt dokumentert gjennom forskning (Jf. punkt 1), er et mål at min forskning og erfaringsdeling skal føre til at flere barnehager lykkes i tilretteleggingen av ASK til nytte for det enkelte barnet, for barnehager, og dermed også nyttig i et samfunnsperspektiv.

## **1.4 Avgrensninger og presiseringer**

ASK og tilrettelegging for ASK er et stort fagfelt som omfavner mye. Min oppgave er begrenset på flere områder. Jeg har presentert Lars og hans utfordringer. Han blir i liten grad med videre i oppgaven men jeg har valgt å fokusere på tilrettelegging som passer best for barn som har utfordringer som ligner på Lars sine. Med dette utelater jeg en del for eksempel ASK-system som tegn-til-tale eller taktile tegn.

Gjennom oppgaven brukes begrepene spesialpedagog og støttepedagog sammen. Dette er ulike stillingstitler som utløses av den formelle utdanningen. Utdanningen til en spesialpedagog er gjerne mastergrad i spesialpedagogikk eller 1. og 2. avdeling spesialpedagogikk. Utdanningen til en som jobber som støttepedagog kan være en bachelorgrad som førskole-/ barnehagelærer, barnevernspedagog eller tilsvarende.

## **1.5 Oppgavens struktur**

Kapittel 1 inneholder presentasjon av Lars, et barn som vil ha nytte av tilrettelegging for ASK. Jeg gir også en kort introduksjon om ASK, lovverket som skal sikre barnets rettigheter knyttet til ASK og noe om hva forskningen har avdekket om dagens tilrettelegging. Problemstilling og forskningsspørsmål blir også presentert.

Kapittel 2 inneholder teoridelen til oppgaven. I denne delen redegjøres det for forhold som er viktig med tanke på god tilrettelegging. Jeg går inn på kommunikasjonsbegrepet, presenterer noen ASK-system, kartleggingsfasen og språkmiljøet i barnehagen samt kommunikasjonspartnerens rolle.

Kapittel 3 er metodekapittelet. Her beskriver jeg vitenskapsteoretisk ståsted, kvalitativ metode, datainnsamling, behandlingen av datamateriale, studiens kvalitet samt etiske betraktninger som er gjort.

I kapittel 4 presenteres resultatene og i kapittel 5 drøftes resultatene og ses i sammenheng med teori som er presentert. Oppgaven avsluttes med kapittel 6 der jeg gir en kort oppsummering av oppgaven og en pekepinn om framtidig forskning som kan være interessant.





## 2 Teori

Jeg skal i denne delen redegjøre for forhold som er viktig med tanke på god tilrettelegging for bruk av ASK i barnehagen. Oppgaven tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv hvor læring, utvikling og kommunikasjon knyttes tett sammen. Samtalen er avhengig av språkforståelse og språkproduksjon, og regnes for å være den viktigste muligheten for å overføre kunnskaper og ferdigheter (Säljö, 2002). Dermed blir det viktig at alle barn får muligheten til å delta i samtaler. ASK gir muligheter for dette når typisk taleproduksjon er redusert eller ikke mulig og/eller når språkforståelsen trenger ytterligere støtte for god utvikling.

The International Society of Augmentative and Alternative Communication (ISAAC) beskriver ASK som “a set of tools and strategies that an individual uses to solve everyday communicative challenges” (International Society for Augmentativ and Alternative Communication [ISAAC], u.å). The American Speech- Language- Hearing- Association ([ASHA], u.å) sier blant annet dette om ASK: “AAC includes all of the ways we share our idéas and feelings without talking”. ASK er et samlebegrep som omfatter ulike innsats for å forbedre muligheten for å lykkes i kommunikasjon (Ferm & Thunberg, 2008).

For barn som Lars er det viktig å komme tidlig i gang med tilretteleggingen for ASK, slik at han får et best mulig utgangspunkt og videre utvikling og læring.

### 2.1 Tidlig innsats

Tidlig innsats er et begrep som kom inn i norsk kontekst gjennom meldingen til Stortinget «... og ingen sto igjen- tidlig innsats for livslang læring» (Groven & Rostad, 2017). I denne meldingen defineres tidlig innsats både som å gripe inn tidlig i vanskeforløpet og tidlig i barnets liv (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det har vært knyttet bekymring til om tidlig introduksjon av ASK vil hindre barnet i å utvikle talespråket. Dette er imidlertid tilbakevist i forskningen (Lyngseth & Andersen, 2017).

Branson og Demchak (2009) viser at 97 % av barna i undersøkelsen hadde forbedret sin kommunikasjon etter bruk av ASK. I en studie gjennomført av Ronski, Sevcik, Barton-Hulsey og Withmore (2014) viser de til at fordelene av tidlig innsats er betydelig. Tidlig ASK- intervensjon øker både enkelttegn og symbolforråd for barn som er tre år og yngre

(Barton, Sevcik & Romski, 2006; Wright, Kaiser, Reikowsky & Roberts, 2013), og flersymboluttrykk og grammatisk utvikling hos førskolebarna (Binger & Light, 2007). Det viser seg at barn som har store utfordringer knyttet til motorikk eller har forsinket språk-, tale- eller kommunikasjonsutvikling, sliter med å få en aktiv rolle i lek og samspill med andre barn. Ved å gi tidlig hjelp til kommunikasjon vil disse barna få en reell mulighet for å delta i samspill og dermed også støtte barnets generelle utvikling (Sande, 2013).

En av årsakene som støtter tidlig innsats er hjernens plastisitet. Denne gjør tidlige barneår til en spesiell sensitiv periode der stimulering påvirker hjernens utvikling maksimalt (Hagtvet & Klem, 2019), bsbASK har også en slik sensitiv periode (Tetzchner & Martinsen, 2002). Denne perioden gir økt mulighet for å påvirke språkutviklingen positivt, men samtidig til en risikoperiode hvis barnet ikke får den rette tidlige stimuleringen. Forskning beskriver også språkets kumulative kvaliteter, der grunnlaget for språk som legges i tidlig barneår også har betydning for fremtidige prestasjoner i skole og arbeidsliv. Dette omtales som språkutviklingens snøballeffekt (Hagtvet & Klem, 2019). En annen viktig effekt av tidlig innsats er at barnet og miljøet rundt kan hjelpes inn i positive lærings- og samspillsmønstre, og dermed forebygge at selve samspillet eller dynamikken i miljøet bidrar til negative utviklingsmønstre (Hagtvet & Klem, 2019).

I et samfunnsperspektiv er også tidlig innsats viktig. Gjennom å skape gode læringsprosesser for alle barn, der tidlig innsats er en av midlene, vil man forebygge sosial ulikhet og få flere til å være aktive samfunnsborgere og bidra til velferd for samfunnet som helhet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

## **2.2 Kommunikasjon, samhandling for felles mening**

Kommunikasjon er essensielt for den enkeltes livskvalitet og spiller en viktig rolle i samspillet med andre, for selvstendighet, for å uttrykke følelser og delta i samfunnet (Goldbart & Caton, 2010). Vi kan si at kommunikasjon er bindeleddet mellom det enkelte individ og verden (Bunning, 2009) og er dermed en mellommenneskelig prosess der meningen blir til i fellesskap (Teachman & Gibson, 2014; Blackstone, Williams & Wilkins, 2007). Ordet kommunikasjon forstås som *å gjøre felles* (Rommertveit, 1972).

Det er ulike definisjoner på kommunikasjon. Noen av definisjonene på kommunikasjon vektlegger at det må foreligge en intensjon bak handlingen, det vil si at barnet må kunne lede

eller få ledet oppmerksomheten mot noe for at det skal kalles kommunikasjon (Tetzchner, 2012; Rommertveit, 1972). I følge Rommertveit (1972) er gråt, smil, og endringer i pust tegn som gir oss informasjon om barnet, men da dette er ubevisste handlinger fra barnets side regnes ikke det som kommunikasjon.

Bateson's syn på kommunikasjon er imidlertid bredere. Hans forståelse er at «alt er kommunikasjon» (Horgen, 2006, s. 45). Lorentzen (2009a) har også en bredere definisjon på kommunikasjon. Han retter fokus mot at også barnets gråt, smil eller endringer i pust kan være kommunikasjon selv om den ikke er intensjonell. Fra dette ståstedet kan vi si at alle «signaler» vi mennesker sender ut kan tolkes som kommunikasjon (Næss, 2015). I lys av denne måten å se på kommunikasjon har Grove, Bunning, Porter og Olsson (1999) en annen tolking av intensjonsbegrepet. De beskriver at kommunikatív intensjon kommer til uttrykk ved for eksempel alternerende blikk, ved at barnet tydelig venter på respons, ved at barnet aktivt søker nærhet, tydelig repeterer, forsterker eller endrer atferd hvis det ikke får respons. Ved å se på kommunikasjon på denne måten anerkjennes det at alle kommuniserer uavhengig av intensjon, og at man kan være mer eller mindre avhengig av støtte og forståelse fra kommunikasjonspartneren (Bunning, 2009).

I dialogiske modeller legges det et godt utgangspunkt for felles forståelse, fordi mening skapes gjennom turtaking og det gir rom for å oppklare misforståelser og skape felles forståelse, en ser her både på kommunikasjonspartneren og på konteksten (Næss, 2015). En vanske med kommunikasjon er en vanske som kan oppstå når en er i relasjon til andre (Lorentzen, 2009b). Lorentzen (2009a) bruker fotballtrener Nils Arne Eggen sitt uttrykk når han skal rette fokus mot funksjonshemming og relasjonstenking, da han sier at man kan «spille» hverandre gode eller dårlige. Bunning (2009) ser også på kommunikasjon i et relasjonelt perspektiv og definerer kommunikasjon slik:

*...is about two or more people working together and coordinating their actions in an ongoing response to each other and the context (s. 48).*

Denne definisjonen beskriver at kommunikasjonsprosessen foregår etter en dialogisk modell. I dialogismen fokuseres det på at kommunikasjonsprosessen er en kollektiv prosess der man sammen skaper meninger i samspillet. Linell beskriver dette som om at samtalepartneren er med som en «co-author» (medforfatter) (Linell, 1998, s. 24).

I denne oppgaven forstås kommunikasjon i et bredt perspektiv, der kommunikative uttrykk for eksempel kan være roligere pust, stramme eller avslappede muskler, hodevending, symboler eller ved hjelp av talemaskiner og at kommunikasjon er noe som er relasjonelt og krever samhandling.

### **2.2.1 Multimodal kommunikasjon**

Multimodal kommunikasjon betyr at vi kommuniserer på ulike måter, og inkluderer alle uttrykksformer, intenderte eller ikke intenderte. Vi kan si at kommunikasjon er generelt ikke låst til en modalitet og kan fleksibelt bytte fra en modalitet til en annen hvis det blir hensiktsmessig (Næss & Zambrana, 2019). I typisk kommunikasjon uttrykker en person seg med kombinasjoner av ulike modaliteter parallelt. For de aller fleste er talen hovedkommunikasjonsformen, da en gjennom tale kan uttrykke seg presist. Hvis en imidlertid ønsker å understreke eller avklare noe kan en bruke noen andre modaliteter for å støtte budskapet (Loncke, Campell, England & Haley, 2006). I ASK-feltet handler det ofte om å bruke flere komplementære uttrykk sekvensielt enten før, inni, etter eller istedenfor ord uttrykt med ASK-systemet (Skogdal, 2017). Årsaken til dette kan være at ASK-systemet mangler ordet (Loncke et al., 2006) eller at dette er den raskeste og mest effektive måten å uttrykke seg i enkelte situasjoner (Tetzchner & Martinsen, 2002). De ulike modalitetene kan styrke hverandre både på uttrykksiden og i tolking (Loncke et al., 2006).

## **2.3 Å forstå og bli forstått**

### **2.3.1 Førspråklig- og partnerfortolket kommunikasjon**

I det tidligste stadiet i kommunikasjonsutviklingen er det kommunikasjonspartnerne som må tolke barnets mening utfra kroppslige signaler og reaksjoner (Bates, Camaioni & Volterra, 1975), dette omtales som partnerfortolket kommunikasjon (Ursin & Slåtta, 2010). Personer i alle aldre kan ha stoppet opp i en førspråklig kommunikasjonsfase, og har derfor behov for den samme fortolkende oppmerksomheten fra kommunikasjonspartneren for å bli forstått (Horgen, 2010). Tetzchner og Martinsen (2002) grupperer personene som er i førspråklig kommunikasjonsfase til *språkalternativgruppa*. Der er både det reseptive og det ekspressive språket rammet. For å beskrive samspillet mellom den nære voksne og barnet med store funksjonsnedsettelse som er i denne gruppa bruker Horgen (2010) uttrykket «det nære språket» (s. 59). Med dette perspektivet på språk er fokuset rettet mot og se hele barnet med kropp og følelser. En ser på relasjonen mellom barnet og den voksne som viktig. En ønsker

her å snu fokuset fra å lære bort vårt språk til å se hvilket språk som kan skapes sammen (Horgen, 2010). I partnerfortolket kommunikasjon er en avhengig av at kommunikasjonspartneren er sensitiv og observant, og klarer å fortolke handlingen, og med dette skape gode forutsetninger for samspill (Slåtta, 2010). Ved å fortolke uttrykkene til barnet som kommunikasjon vil de kanskje på sikt utvikle intendert kommunikasjon. Horgen (2010) forteller om Rune som ofte hoster under måltidene, når han hoster kommer den voksne bort til han med hjelp og klapp og stryking på ryggen. Etter hvert utviklet dette seg til at Rune hostet også når det ikke var nødvendig. Den voksne fortolket Rune godt og forsto at intensjonen med denne hostingen var å få nærhet av den voksne (Horgen, 2010). Dette eksempelet viser at Runes uttrykk med hosting over tid og med god partnerfortolket kommunikasjon fikk en intensjon. Uttrykket til Rune fikk en mening gjennom at kommunikasjonspartneren overfortolket (Ursin & Slåtta, 2010).

Dette bringer oss over til neste trinn i utviklingen, her har barnet fått en økt forståelse for at ens atferd påvirker omgivelsene og kommunikasjonen bærer preg av å ha en intensjon (Bates et al. 1975). Kommunikasjonen skapes her ut fra et ønske om å formidle noe. Enkelte mennesker, selv de med dyp utviklingshemming mestrer å uttrykke seg med det som Slåtta (2010) kaller intenderte handlinger. Dette innebærer at barnet griper hånden til en annen og håndleder personen til å utføre ønsket handling eller leder hen til et sted der det finnes noe interessant (Slåtta, 2010). De kommunikative uttrykkene som barnet viser og som kommunikasjonspartnere fortolker er viktig å inkludere i tilrettelegging for bruk av ASK. Fordi bruk av ASK-system er mer tidkrevende enn ikke-språklige uttrykk (for eksempel kroppsspråk, gester, personlige tegn) kan dette gjøre at barnet får mulighet til å benytte sine spontane kommunikasjonuttrykk (Skogdal, 2009).

Det siste stadiet som Bates et al. (1975) beskriver er det stadiet der ordene begynner å komme. I typisk utvikling bruker barnet i starten ett-ords-ytringer i kombinasjon med peking (Næss & Zambrana, 2019). Etter hvert skjer det en vokabularspurt der det høres nye ord daglig og barnet får et økt ordforråd. Utviklingen av grammatikk, fonologi og pragmatikk har vokabularspurten som en viktig forutsetning (Strömquist, 2008), og språket utvikles på vei mot et voksent språk (Bates et a. 1975). Her blir ASK viktig for å kunne utvikle språkforståelse og kunne uttrykke seg.

I de to siste stadiene som Bates et al. (1975) beskriver hører de to gruppene som Tetzchner og Martinsen kaller for *uttrykksmiddelgruppa* og *støttespråkgruppa*. Støttespråkgruppa kan deles i to. En gruppe omfatter personer som har forsinket språkutvikling, men der det forventes at de skal få et funksjonelt språk etter hvert. Denne gruppa kalles utviklingsgruppa. Her skal hjelpemiddelet brukes som et stillas på veien mot et funksjonelt språk (Tetzchner & Martinsen, 2002). Situasjonsgruppa omfatter de som har store vansker med å gjøre seg forstått på grunn av utfordringer knyttet til tale. I denne gruppa vil det variere når behovet for hjelpemiddel er til stede. Der samtalepartneren kjenner personen godt og/eller vet temaet som det snakkes om trenger nødvendigvis ikke hjelpemiddelet å brukes, men der samtalepartneren ikke kjenner til personen eller temaet er det kanskje behov for å bruke ASK-hjelpemiddelet (Tetzchner & Martinsen, 2002). Personene i uttrykksmiddelgruppa kjennetegnes med typisk språkforståelse eller at de forstår vesentlig mer av talt språk enn det de selv klarer å uttrykke ved hjelp av tale (Tetzchner & Martinsen, 2002). Tetzchner og Martinsen (2002) påpeker at det ikke er lett å avgjøre hvilken gruppe en person har tilhørighet i, og at en person kan starte i for eksempel støttespråkgruppa og etter hvert ha tilhørighet i språkalternativgruppa avhengig av personens utvikling.

### **2.3.2 Kommunikativ kompetanse og ASK**

Å stimulere et barn slik at det får økte kommunikative ferdigheter er ifølge Dodd (2015) en ferdighet som er viktigere enn mange andre ferdigheter, og gir økt grad av selvstendighet. Hos mange av barna med store språkforståelses- og/eller språkproduksjonsvansker må man jobbe på flere felt. Barnet må få lære alle mulige uttrykksmåter, få tilgang til passende kommunikasjons hjelpemidler, de må få lære hvordan de kan brukes, og ikke minst må de få oppdage verdien av kommunikasjon (Dodd, 2015). Man må jobbe for at både barnet og miljøet rundt får nødvendig og funksjonell kommunikativ kompetanse. Kommunikativ kompetanse ved bruk av ASK handler i grove trekk om muligheten til å kommunisere funksjonelt i det miljøet som omgir en (Light, 1989). Blant annet innebærer dette muligheten til å formidle ønsker og behov, ta initiativ og påvirke i samtalen, å forstå hva andre formidler og ha muligheten til å delta i det kommunikative fellesskapet (Næss, 2015). Den kommunikative kompetansen som den enkelte ASK-bruker innehar vil variere fra miljø til miljø. For eksempel kan en person med utfordringer knyttet til kommunikasjon ha tilstrekkelig med kommunikativ kompetanse for å kommunisere med familien i rutinesituasjoner, men ha utfordringer med å kommunisere med fremmede i ukjent kontekst

(Light & McNaughton, 2014). Vi kan si at kommunikativ kompetanse er påvirket av den enkelte ASK-brukeren og miljøet rundt (Light, 2003). Light (1989) har definert kommunikativ kompetanse slik:

*... is a relative and dynamic, interpersonal construct based on functionality of communication, and sufficiency of knowledge, judgement and skills in four interrelated areas: linguistic competence, operational competence, social competence, and strategic competence (Light, 1989, s. 137).*

ASK-brukeren sin kommunikative kompetanse påvirkes også av psykososiale faktorer (for eksempel motivasjon, holdninger) og muligheter og utfordringer som kommer fra miljøet rundt brukeren av ASK (Light & McNaughton, 2014).

Lingvistisk kompetanse refererer til reseptive og ekspressive ferdigheter i morsmålet eller språket som er i samfunnet (Beukelman & Mirenda, 2013) og kan forstås som språkets innhold (sematikk) og formside (fonologi, morfologi og syntaks), tilsvarende Bloom og Laheys språkmodell (1978). Selv om en til en viss grad kan kommunisere uten lingvistisk kompetanse for eksempel gjennom kroppslige, ikke-intenderte uttrykk eller ulike kunstformer vil bredden og dybden i det som kommuniseres være begrenset uten språklige uttrykk. Barnet kan for eksempel uttrykke misnøye med gråt men vil ikke kunne dele informasjon av mer kompleks karakter som for eksempel om tanker, idéer og følelser (Light, 2003).

Lingvistisk kompetanse handler også om kompetanse på uttrykksformen som ASK-systemet har (for eksempel symboler eller tegn). I tillegg til å forstå begrepsmessig innhold på ASK symbolene (semantikk), handler det om å sette symbolene sammen til setninger (syntaks) og om mulig klare å bøye de slik at de blir grammatisk riktig (morfologi) om ASK-systemet har funksjoner for dette (Light & McNaughton, 2014).

De aller fleste grafiske (billedsymbolbaserte) ASK-systemene er bygget opp med enkeltord og noen fraser. Enkeltordene står da i grunnform (for eksempel *kjøre*, og ikke i de bøyde formene). De grammatiske sidene ved språket kan da ikke markeres, og det blir umulig for brukeren å formidle grammatisk korrekte setninger. I andre system kan det være ganske avansert å finne fram til de morfologiske markørene (Beukelman & Light, 2020). Fordelen med å inkludere morfosyntaks er at innholdet i uttrykket blir mer nyansert (Beukelman &

Light, 2020). Det viser seg at det ofte er slik at de som benytter seg av ASK har utfordringer knyttet til grammatikken, flere bruker korte setninger der morfologi ikke blir markert selv om de har mulighet til det (Beukelman & Light, 2020).

Operasjonell kompetanse handler om å kunne betjene ASK-systemet nøyaktig og effektivt (Beukelman & Mirenda, 2013). Det krever at ASK-systemet er personlig og godt tilpasset brukeren (Beukelman & Light, 2020). En må ha fokus rettet mot brukeres muligheter for å betjene ASK-systemet, en må for eksempel få kunnskap om personens motoriske ferdigheter og sansemessig fungering og evne til å oppfatte bevegelser, former og bilder (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Sosial kompetanse refererer til sosiolingvistisk og sosiorelasjonell kompetanse (Light & McNaughton, 2014). I Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell inngår dette i språkets pragmatikk. Sosiolingvistisk kompetanse omhandler å tilpasse innhold og form til de som en samhandler med, og refererer til de pragmatiske aspektene i kommunikasjonen. Det handler altså om kompetanse knyttet til for eksempel turtaking, ta initiativ til samt avslutte samtaler, be om den informasjonen en trenger og mestrer å gi den informasjonen som er nødvendig for at kommunikasjonspartner skal forstå innholdet (Light & McNaughton, 2014). Den sosiorelasjonelle kompetansen handler om de mellommenneskelige aspektene i kommunikasjonen. Dette danner grunnlaget i relasjonene og dermed for vennskap. Her inngår det for eksempel å delta aktivt i kommunikasjonen og vise interesse for kommunikasjonspartneren (Light & McNaughton, 2014) samt å fremstå med et positivt selvbilde (Beukelman & Light, 2020).

Strategisk kompetanse handler om kompetanse knyttet til strategier som må benyttes for å kompensere for vansker innenfor en eller flere av de øvrige områdene som er nevnt (Næss, 2015). De som kommuniserer med hjelp av ASK vil stadig møte på begrensinger i kommunikasjonen sin. De kan for eksempel møte på en som ikke er kjent med ASK, noe som kan resultere i et brudd i kommunikasjonen. De må da ha en strategi for å rette opp eller kompensere for dette bruddet (Beukelman & Mirenda, 2013). Dette kan for eksempel være når de ønsker å fortelle noe men mangler det nøyaktige ordet. Da kan en lært strategi være å finne et symbol som forteller at det ligner på eller er nesten lik målordet, og på denne måten klare å formidle innholdet. Tidsperspektivet påvirker også kommunikasjonen. BsbASK vil



bruke lengere tid på å få fram budskapet og det kan føre til at kommunikasjonen bryter sammen. En strategi som kan brukes for å kompensere er ord- eller setningsprediksjon, at ASK-systemet har noen ferdige fraser som kan benyttes eller at bsbASK kan be kommunikasjonspartneren foreslå tema eller ord (Light, 2003). For at dette skal være effektivt betinger det at kommunikasjonspartneren kjenner bsbASK godt og er strukturert i gjettingen (Skogdal, 2009). Studier har vist at mange kommunikasjonspartnere er lite sensitive når de skal tolke ytringer til hjelpemiddelbrukere. Mange tar ikke nok hensyn til det som blir sagt, presser på egne meninger og har feiltolkninger av uttrykket. Det kan føre til at det kan ta lengere tid å forstå uttrykket til hjelpemiddelbrukeren. Dette viser at det også er viktig at kommunikasjonspartneren har gode strategier i kommunikasjonen sin (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Når kommunikasjonspartneren modellerer betyr det at hen bruker ASK-systemet samtidig med talen, på denne måten viser man til barnet hvordan ASK-systemet skal brukes og hvordan en ønsker at barnet skal formidle seg (Drager, 2009). Ved å jobbe på denne måten implementerer man ASK-systemet i naturlige situasjoner, man øker antallet språklige input som barnet får og at en dermed utvider vokabularet. Mange bsbASK får færre muligheter for å observere andre personer som bruker ASK for å uttrykke seg. Ved å modellere er man gode språkmodeller for barnet og bidrar ytterligere til språkutvikling (Drager, 2009).

I psykososiale faktorer inngår en persons motivasjon til å kommunisere, engasjement, holdninger både fra omgivelsene og personen selv samt personens resiliens eller evne til å kommunisere selv om hen møter motstand (Light & McNaughton, 2014). Positive holdninger til ASK i miljøet rundt barnet og også fra barnet selv er også av avgjørende betydning for om ASK-systemet blir brukt eller ikke (Light & McNaughton, 2014).

Når alle disse områdene er godt integrerte kan barnet være i samspill med ulike kommunikasjonspartnere i ulike miljø gjennom hele dagen (Beukelman & Light, 2020).

## **2.4 Hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon**

En kan dele ASK inn i hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon. I ikke-hjulpet kommunikasjon kreves det ikke noe ekstra utstyr eller teknologi for å kommunisere (Beukelman & Light, 2020). I ikke-hjulpet kommunikasjonen lager man språkuttrykkene selv, håndtegn kommer i

denne kategorien, men også kroppsspråk, mimikk, gester, vokalisering, peking, blinking eller nikkning (Beukelman & Light, 2020). I hjulpet kommunikasjon er bsbASK avhengig av et kommunikasjonsmiddel, det kan være, lav- eller høyteknologiske hjelpemidler (Beukelman & Light, 2020). Lavteknologiske hjelpemidler kan være kommunikasjonstavler med grafiske symboler, skrevne ord eller tilgang til skriving. I høyteknologiske hjelpemidler inngår for eksempel datamaskiner og nettbrett (Beukelman & Light, 2020).

### **2.4.1 Kroppsspråk og personlige uttrykk**

Kroppsspråk og personlige tegn kan brukes som kommunikasjon. Kroppsspråk er motoriske handlinger som for eksempel tommel opp, riste eller nikke på hodet, rekke opp handa, snu hodet bort for å avvise eller trekke på skuldrene som kan symbolisere *vet ikke*. Det kan også være spesielle øyebevegelser som brukes i kommunikasjonen for eksempel at å se opp betyr ja (Beukelman & Light, 2020). Fordelen med bruk av kroppsspråk i kommunikasjonen er at dette alltid er tilgjengelig, det er effektivt, det sosialt akseptert å bruke dette og uttrykkene blir ofte forstått av omgivelsene. Det er imidlertid svært begrenset hva barnet kan uttrykke med hjelp av kroppsspråk så kroppsspråk kan ikke dekke alle kommunikative behov (Beukelman & Light, 2020). Barna må i tillegg lære å bruke kroppsspråket, og det stiller dermed krav til blant annet motoriske, kognitive og visuelle ferdigheter (Beukelman & Light, 2020). Barna kan også lage sine egne personlige uttrykk både gjennom kroppsspråket og tegn. Hos barn med store funksjonsnedsettelse kan disse uttrykkene være lite gjenkjennbar for omgivelsene og ikke alltid så lett å tyde (Horgen, 2010). For at disse tegnene skal bli forstått av omgivelsene bør en lage en individuell bok som beskriver og gjerne viser bilder om hvordan dette barnet kommuniserer (Tetzchner & Martinsen, 2002). For eksempel har Lars et personlig uttrykk der han slår seg med knyttet hånd mot brystet, dette symboliserer at han føler ubehag eller smerter.

### **2.4.2 Objekter**

Muligheter som objekter skaper er at de er konkrete og derfor lettere å forstå, samt at de er lett tilgjengelig. Mange barn, spesielt de med utviklingshemming starter med denne formen for ASK. Her tilbyr man barnet for eksempel en leke som hen kan avslå eller ta imot. Etter hvert så kan barnet få valget mellom to ulike objekter og velge hvilket hen vil ha (Beukelman & Light, 2020). Av og til er det ikke mulig å tilby virkelig objekter, man kan da tilby et objekt som symboliserer noe (Beukelman & Light, 2020). I barnehagen kan for eksempel objektet

*bleie* symbolisere at barnet skal få bleieskift. Utfordringen med å bruke objekter skal jeg forklare gjennom et eksempel: objektet *kopp* kan brukes for å kommunisere *spisetid*. Når barnet da bytter arena fra barnehagen til hjemmet, er det en annen type kopp som symboliserer det samme, dette kan bli utfordrende for enkelte. Andre utfordringer en møter med objekter er at de kan være upraktiske i bruk eller bli ødelagte (Beukelman & Light, 2020).

### 2.4.3 Grafiske tegnsystem

Grafiske tegnsystemer har et stort spenn og omfatter enkle peketavler til avansert datateknologi (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Bliss er et grafisk tegnsystem der hvert symbol har en semantisk betydning. I blissystemet kan man uttrykke grammatisk riktige setninger (Kausrud, 2011), men er mer utfordrende fordi det har mer abstrakte symboler som ofte er for vanskelig for barn i barnehagealder (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Picture communication symbols (PCS) og SymbolStix er de to symbol systemene som er mest brukt i Norge. Figurene som brukes er stiliserte strektegninger der hvert symbol har en semantisk betydning. Disse representerer et stort vokabular, de har for eksempel mennesker, beskrivelser, handlinger, objekter og steder. PCS har ca 30 000 ord som er representert og er oversatt til 40 språk (Beukelman & Light, 2020), i Norge har vi ca 16 000 PCS symboler (Kunnskapsbanken, u.å.) PCS gir muligheter for å tilrettelegge for de med Cortical Visual Impairment (CVI), som krever enkle symboler med tydelige kontraster (Kunnskapsbanken, u.å.). Graden av ikonitet i PCS trekkes fram som en fordel, selv om ikke alle symbolene har like høy grad av ikonitet. Verb, beskrivelser (stor, mange) og spørreordene har lavere grad av ikonitet. Alle symbolene må uansett læres på linje med annen begrepslæring (Beukelman & Light, 2020).



Figur 1. «Tiger løper fort» med PCS (Kunnskapsbanken, u.å.)

#### **2.4.4 Ortografisk skrift**

Bruken av ortografisk skrift er det høyeste utviklingsnivået for en som er avhengig av ASK. Bruk av ortografisk skrift gir personen tilgang til ubegrenset ordforråd (Beukelman & Light, 2020).

I barnehagen kan man jobbe med det som skal danne grunnlaget for senere lese- og skriveferdigheter. I dette ligger blant annet å jobbe for at barnet skal få godt språk, dette inkluderer å jobbe med språklig bevissthet og narrative ferdigheter (Beukelman & Light, 2020). I barnehagen kan man også øve på å se sammenhengen mellom talespråket og skriftspråket ved å for eksempel leke med ord og bokstaver og finne ut av leseretning. Å lese bøker for barna er et godt bidrag i så henseende (Beukelman & Light, 2020).

### **2.5 Innhold og organisering av grafiske symbolsystem**

Når man har vurdert at barnet har nytte av grafisk kommunikasjon må man vurdere nivået av kompleksiteten i hjelpemiddelet. Kompleksitet omhandler både hvilket vokabular som skal ha, hvilke setningsstartere som kan være aktuelle og hvordan dette skal organiseres (Stadskleiv, 2015).

For barn som skal starte med ASK er det viktig at vokabularet som velges er meningsfull, funksjonell, motiverende og tilpasset den enkelte bruker (Fallon, Light & Tara, 2001). En må velge et vokabular som er tilpasset både i forhold til funksjonalitet, utviklingsnivå, interesser, kultur og personlighet (Douglas et al, 2012). For barn i førskolealder er det ofte de voksne i miljøet rundt som velger vokabularet (Fallon et al., 2001). Når en setter i gang denne prosessen er det viktig å involvere ulike personer fra barnets miljø, fordi de møter barnet i ulike situasjoner. For eksempel har barnehagelæreren kunnskap om hvilke ord som brukes i barnehagen og foreldrene har kunnskap om familien som barnet møter på fritiden (Fallon et al., 2001). Ordene man velger skal støtte barnets språkutvikling. I dette inngår at en skal inkludere ord som barnet ikke kan akkurat nå men skal eksponeres for (Beukelman & Light, 2020). Hvis for eksempel barnet skal på tur til fjæra for første gang så bør man inkludere ord som barnet kan møte i denne situasjonen, men som barnet enda ikke kan, for eksempel *bål* og *skjell*.

En kan ta utgangspunkt i et kjernevokabular og et temavokabular når en velger ordforråd til førskolebarna. Kjernevokabularet omhandler ord som brukes ofte av mange ulike personer i

ulike miljø (Fallon et al., 2001; Beukelman & Light, 2020). Det kan være utfordrende å lage en slik liste av kjerneord og språket til typisk utviklede barn brukes ofte som et utgangspunkt for listen (Fallon et al., 2001). Laubscher og Light (2020) viser til The MacArthur- Bates communicative development inventories (CDI) som har laget en liste over vanlige produserte ord og gester hos typiske barn i alderen 18-24 måneder og ord og setninger produsert av typiske barn i alderen 16-30 måneder. Flere studier har funnet ut at CDI listen er pålitelig og gyldig for å beskrive de tidlige språkferdighetene hos barn både med og uten funksjonshemminger (Laubscher & Light, 2020). Men selv om en bruker en anerkjent liste med kjerneord er det viktig når en skal programmere eller velge ut kjerneord til et ASK-system at kommunikasjonspartneren prøver å selv vurdere hvilke ord som behøves (Laubscher & Light, 2020).

Temavokabularet omhandler ord som er spesifikke for interesser og behov det enkelte bsbASK har eller for den enkelte aktiviteten. Her inngår ord som for eksempel navn på familiemedlemmer, ord som hører til i fritidsaktiviteter som barnet deltar i, eller som relateres til spesielle interesser som barnet har (Beukelman & Light, 2020; Fallon et al., 2001). Når man velger ord på forhånd er det stor mulighet for at man vil oppdage at man mangler ord samtidig som man har tilgjengelig ord som man ikke benytter. Med dagens teknologi kan man i mange ASK-systemer legge opp til en Just-In-Time (JIT) tilnærming. I denne tilnærmingen programmerer en inn ord umiddelbart når behovet oppstår og man kan på denne måten utnytte en kommunikasjonsmulighet (Laubscher & Light, 2020). Laubscher og Light (2020) viser til forskning som forteller at kommunikasjonspartnere klarer å lære seg å jobbe etter denne metoden og at det fører til at bsbASK blir veldig engasjert når nytt ordforråd kan legges til umiddelbart.

Når valget av ord er gjort, er neste steg å organisere vokabularet på en god måte og dermed støtte bsbASK i sin kommunikasjon (Beukelman & Light, 2020). Når en skal vurdere hvordan layouten skal være må en ta utgangspunkt i bsbASK sine behov og muligheter. Det finnes ulike muligheter på hvordan en kan organisere vokabularet i ASK-systemet (Beukelman & Light, 2020).

På **tematavler** er symbolene kategorisert etter ulike tema eller situasjoner. På hver tavle er det ord som hører sammen. Denne brukes ved å pekeprate, det vil si at samtalepartneren prater

samtidig som en peker på de ulike symbolene (Statped, 2020). Fordelen med å organisere vokabularet på denne måten kan være at det er lettere å forstå og lære grupperinger av symboler når de er bygd rundt en kjent situasjon og når mange av ordene er relatert til hverandre (Beukelman & Light, 2020). Tematavler gjør det også lettere å supplere og legge til nye tematavler uten å endre på tidligere oppsett. Utfordringen kan være at bsbASK får begrenset muligheten til å kommunisere om andre tema enn det som er på tematavla (Beukelman & Light, 2020). Bildet under viser et eksempel på ei tematavle knyttet til karneval.



Figur 2. Viser tematavle om karneval laget med Widgit symboler (Statped, 2020)

**Pragmatic Organization Dynamic Displays (PODD)**, er kommunikasjonsbøker som kan være både papirbaserte og digitale. PODD-bøkene finnes i ulike størrelser avhengig av behovet og mulighetene til bsbASK (Porter & Cafiero, 2009). I en ordinær kommunikasjonsbok med mange sider og symboler kan en møte på utfordringer med å finne det ordet bsbASK trenger. Det kan oppleves lite effektivt, en må manøvrere seg gjennom flere sider for å finne det aktuelle ordet (Porter & Cafiero, 2009). PODD-bøkene er bygd opp med utgangspunkt i praktisk bruk av språket og de er organiserte på en systematisk og dynamisk

måte. Tanken bak organiseringen av vokabularet er at det skal fremme best mulig kommunikativ funksjon og samtidig følge typiske samtalemønstre (Porter & Cafiero, 2009).



Figur 3 Papirbasert PODD bok (Abilia, u.å.)



Figur 4 Elektronisk PODD (Abilia, u.å.B)

Noen barn har best nytte av visuelle scener som støtte i kommunikasjonen. **Visual Scenes displays (VSD)** kan være et fotografi eller et tegnet bilde av en hendelse som oppleves som meningsfylt for bsbASK, og kan derfor gi gode muligheter for gode samspill (Light, Wilkinson, Thiessen, Beukelman & Fager, 2019). Ufordringen med VSD er at et fotografi er veldig statisk og gir derfor et begrenset vokabular (Beukelman & Light, 2020).



Figur 5 Visuell scene (Light et al., 2019)

### 2.5.1 Styring av kommunikasjons hjelpemidler

En kan styre ASK- hjelpemidlene gjennom direkte valg eller scanning. Ved direkte valg klarer bsbASK å velge symbolet på tematavla eller trykke på tastaturet med direkte peke på symbolet. Det mest vanlige er å bruke fingeren for å gjøre et direkte valg, men bsbASK kan også benytte seg av andre kroppsdeler (en fot, hodet, blikket) eller utstyr som er festet til en kroppsdeler (hodepinne, lysstråle) (Beukelman & Light, 2020). For å ha mulighet til å gjøre

direkte valg er bsbASK avhengig av å ha relativt god motorisk koordinering og rekkevidde (Tetzchner & Martinsen, 2002). Direkte valg er den mest effektive måten å manøvrere i ASK systemet sitt, det er mindre krevende og det gjør også at bsbASK gjør færre feilvalg (Stadskleiv, 2015).

Barn som ikke har tilfredsstillende motorisk koordinering kan benytte seg av øyestyring. Det finnes både høyteknologiske og papirbaserte hjelpemidler som støtter denne måten å kommunisere på. Her kan det direkte valget foregå ved at programmet i PC'en klarer å fange opp hvor barnet ser som dermed tolker blikkfestet som valg av symbol (Beukelman & Light, 2020). En papirbasert løsning kan være en blikkpeketavle, dette er en tavle med hull i midten. BsbASK peker med blikket på symbolene samtidig som kommunikasjonspartneren ser hvor blikket fester seg gjennom hullet i tavla (Stadskleiv, 2015).

Uavhengig scanning foregår ved at bsbASK bruker selvstyrt eller automatisk scanning på en PC. Ved selvstyrt scanning kan for eksempel bsbASK flytte markøren med en bryter for så å velge med en annen. Ved automatisk scanning beveger markøren seg gjennom symbolene og bsbASK stopper markøren med en bryter når den står på riktig sted. Uavhengig scanning betinger at bsbASK klarer å betjene bryterne eller å reagere raskt når markøren befinner seg på riktig sted (Stadskleiv, 2015).

Ved partnerassistert scanning er det ikke bsbASK men en annen som peker systematisk og bsbASK gir beskjed når det pekes på riktig symbol (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Partnerassistert auditiv scanning (PAS) kan brukes med barn som har omfattende synsvansker. Her leses alternativene opp og barnet bekrefter eller avkrefter når det rette alternativet leses opp. Slike PAS løsninger kan brukes både ved enkle valg og for å betjene kompliserte kommunikasjonsbøker (Stadskleiv, 2015).

## **2.6 Kartlegging**

Ved tilrettelegging for ASK i barnehagen anbefales det å ha en helhetlig tilnærming (Beukelman & Light, 2020). Dette innebærer å kartlegge både enkeltindividet og miljøet rundt.

I en kartleggingsfase innhenter man informasjon som er nødvendig for å ta gode beslutninger om tilrettelegging for kommunikasjon. I følge Sattler bør man innhente informasjon gjennom



ulike metoder som samtaler, intervju, observasjon og standardiserte og ustandardiserte tester som samlet gir et godt grunnlag for å treffe gode beslutninger om tiltak for det enkelte barnet (Stadskleiv, 2015). Under kartleggingen ønsker man å finne ut kommunikative ferdigheter, styrker og begrensninger hos de som skal benytte ASK. Hos de som allerede bruker ASK ønsker vi å kartlegge for å gjøre tilpasninger og eventuelt endringer i tiltakene (Stadskleiv, 2015). Foreldrene har en nøkkelrolle i alle deler av prosessen med tilrettelegging og for at ASK-systemet skal bli best mulig implementert i hverdagen, både i barnehagen, hjemme og andre arenaer som barnet ferdes i er det viktig at de er involvert (O'Neill & Wilkinson, 2020). ASK-systemet må passe inn i familiens livsstil og de må føle seg trygg på teknologien hvis de skal klare å støtte barnet slik at ASK-systemet blir et godt hjelpemiddel i hverdagen. Foreldre har beskrevet implementeringen av ASK som stressende, tidkrevende og overveldende (O'Neill & Wilkinson, 2020). Foreldrene i en studie har uttrykt ønske om å få være involvert i beslutningene omkring ASK-systemet til sine barn (Andersen, Balandin & Stancliffe, 2014). I en kartleggingsfase kan fagpersonen få god informasjon av å observere barnet sammen med foreldre, man får da sett hvordan de kommuniserer og responderer på hverandres initiativ (Stadskleiv, 2015).

Det finnes ulike modeller som kan brukes i kartleggingen. Beukelman og Mirenda (2013) har laget en deltakermodell som kan brukes som et rammeverk i jobben med kartlegging og intervensjon. Denne modellen kartlegger kommunikasjonsbehovet i sammenheng med individets liv og barrierer som man møter. Utfordringen knyttet til denne modellen er at den er teoretisk og den gir ikke spesifikk informasjon om hvordan denne skal brukes i klinisk arbeid (Lund, Quach, Weissling, McKelvey & Dietz, 2017). Oslo universitetssykehus har utarbeidet en ASK-kartleggings pyramide (OUS-pyramiden) som er et annet alternativ og som kan brukes som støtte i kartleggingen (Stadskleiv, 2015).

### OUS- pyramiden

OUS-pyramiden bygger på et solid fundament av tidlig identifisering. I dette inngår det å identifisere barn som er i risiko for å få behov for ASK. En vet at enkelte diagnoser gir økt sjanse for å få utfordringer knyttet til språk og tale, for eksempel Down syndrom, Cerebral parese, autismespekterforstyrrelser og fagilt X-syndrom, og ved tidlig identifisering kan en tidlig vurdere å sette i gang tiltak (Stadskleiv, 2015). Selve pyramiden har tre nivå der de to

nederste omhandler grunnleggende kartlegginger som er nødvendig for å komme i gang (Stadskleiv, 2015).

I grunnutredningen kartlegger man fungering på for eksempel kognisjon, språkforståelse og språkproduksjon inkludert kroppsspråk, motorikk, miljøfaktorer, somatikk og sansing. Denne utredningen er tverrfaglig der de ulike faggruppene utfyller hverandre (Stadskleiv, 2015). De ulike faggruppene som deltar i denne fasen er vanligvis leger og sykepleiere som gjør medisinsk utredning, her inngår blant annet nevrologisk undersøkelse, undersøkelse av syn og hørsel og i enkelte tilfeller kromosomanalyser. Ergoterapeuter og fysioterapeuter gjør motorisk utredning, her inngår barnets fin- og grovmotoriske fungering. Utredning av dette har betydning for hvilket ASK-system som passer for den enkelte. Her ønsker man å finne ut av om barnet klarer å gjøre seg nytte av ikke-hjulpert kommunikasjon som håndbevegelser, hodebevegelser eller mimikk. Psykologer, pedagoger, spesialpedagoger og logopeder gjør utredningen av kognitive, kommunikative og språklige ferdigheter (Stadskleiv, 2015). Dette er viktig for å avgjøre kompleksiteten i ASK-systemet (Beukelman & Light, 2020).

Kartlegging av miljøbetingelser kan også gjøres av de overnevnte yrkesgrupper og i tillegg vernepleiere, barnepleiere, sosionomer eller lærere (Stadskleiv, 2015). Miljøkartlegginger er viktig for å avgjøre hvilken støtte miljøet rundt barnet har behov for, slik at bsbASK skal få best mulig tilrettelegging (Andresen, 2020).

Etter grunnutredningen går man videre til ASK-kartlegging der målet er å finne hvilke tiltak som sikrer barnet best mulig språk- og kommunikasjonsutvikling (Stadskleiv, 2015). I denne fasen bør man starte med å kartlegge barnets interesser. Med utgangspunkt i barnets interesser kan språk og kommunikasjonsopplæringen bli meningsfull sett fra barnets perspektiv og dette kan virke som en motivasjon for å kommunisere (Tetzchner & Martinsen, 2002). I denne fasen skal man finne ut hvilken kommunikasjonsmodalitet som en tror fungerer best og kompleksiteten av denne. Hvis barnet skal bruke grafisk kommunikasjon vurderer man i denne fasen om barnet har best nytte av enkeltsymboler, tematavler eller kommunikasjonsbøker. Ellers så kan man i denne fasen vurdere om barnet har best nytte av å starte med objekter. Her vurderes også vokabularetets størrelse og hvordan disse skal organiseres og betjenes. Det bør også i denne fasen lages en plan for hvordan en skal komme i gang med bruken av ASK i de ulike miljøene (Stadskleiv, 2015).

Øverste del i pyramiden er ASK-oppfølging. Denne oppfølgingen innebærer jevnlig oppfølging og rekartlegging, da behovene til det enkelte barnet alltid er i endring (Stadskleiv 2015). Her må man evaluere om tiltakene utfra kort- og langsiktige mål og være så spesifikk som mulig (Tetzchner & Martinsen, 2002).

## 2.7 Et godt språkmiljø

Alle er påvirket av miljømessige faktorer i kommunikasjonen, men enkeltindividet sine ressurser som angår lingvistisk-, operasjonell-, strategisk og psykososiale kompetanse avgjør hvor sårbare og avhengig de er av god støtte fra ytre faktorer for å få funksjonell kommunikasjon (Light & McNaughton, 2014). Avhengig av miljøet som omgir bsbASK vil barnet som tidligere nevnt ha funksjonell kommunikasjon i noen settinger, for eksempel hjemme men ikke i andre for eksempel i butikken, dette avhenger av kravene som stilles til kommunikasjon og støtte fra miljøet rundt (Light, 2003).

Et godt språkmiljø er en forutsetning for læring, kommunikasjon og samhandling med andre (Østvik, 2008). Typiske barn lærer å snakke i samhandling med et språkstøttende miljø. I et typisk språkmiljø møter det typiske barnet familiemedlemmer, personalet i barnehager og skoler og andre barn og voksne i nærmiljøet med talespråk. BsbASK vokser opp i et talebasert språkmiljø men har andre forutsetninger og kan ikke tilegne seg talespråket innenfor de vanlige rammene (Tetzchner & Martinsen, 2002). Når en jobber med små barn er det viktig å huske på at de må eksponeres mange ganger for ASK-symbolet før det blir i aktivt bruk. Et typisk barn utsettes for en million talte ord før de selv sier sitt første ord. Likevel er det ofte slik at en forventer at barnet som bruker ASK skal lære seg dette uten å se andre bruke ASK for å kommunisere (Beukelman & Light, 2020). Språkmiljøet må legges til rette for at også bsbASK skal få godt utbytte i dette miljøet (Tetzchner & Martinsen, 2002). Med utgangspunkt i Østvik (2008) sin fremstilling av språkmiljø skal jeg legge frem ulike komponenter som inngår i tilretteleggingen for å få et godt språkmiljø.

I det **fysiske miljøet** er tilgang til kommunikasjonspartnere, kommunikasjonsmateriell og hjelpemidlene viktige komponenter. BsbASK må ha mulighet for å møte kommunikasjonspartnere. I både barnehage og skole er det mange sosiale møteplasser som bsbASK må få tilgang til. Hvis bsbASK har utfordringer knyttet til å bevege seg må dette barnet få hjelp til å komme til disse sosiale knutepunktene som for eksempel ganger og

garderober (Østvik, 2008). Tilgangen til kommunikasjonspartnere påvirkes også i valg av rom og sted som aktiviteter utføres i. Her må man tenke på at rommet er tilpasset behovene til bsbASK, det må ha mulighet for å bevege seg uhindret og lysforhold må være tilpasset. Hvis barnet bruker hjulpet kommunikasjon må barnet ha tilgang til eller mulighet for å be om hjelpemiddelet sitt (Østvik, 2008).

BsbASK må ha mulighet til å bruke språket i **meningsfulle og motiverende situasjoner og aktiviteter**. I dette inngår at bsbASK må få muligheten til å få bruke eget alternativt språk og også få tilgang til de andre barnas uttrykk på eget alternativt språk, det vil si at kommunikasjonspartnere må bruke ASK i kommunikasjonen (Østvik, 2008), dette er også en del av det å være inkludert i læringsmiljøet og barnegruppa (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Et typisk utviklet barn etablerer vennskap gjennom sosiale aktiviteter og interaksjoner. Gjennom vennskap får det enkelte barnet viktig læring som støtter psykososial, emosjonell og kommunikativ utvikling og også akademiske ferdigheter (Anderson et al., 2011). Et bsbASK og et typisk utviklet barn kan få et annerledes vennskap enn de mellom typiske utviklede barn. Ofte kan vennen til bsbASK få en funksjon som en hjelper, i slike situasjoner er det voksnes ansvar å passe på at dette er innenfor akseptable rammer (Anderson et al., 2011). Anderson et al. (2011) forteller om en venn som er blitt til en hjelper, der vennen uttrykker «They would always ask me to do something with her» (s. 77) og «it's sort of like I am her babysitter now. But I just wanted to be her friend» (s. 77). I rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) står prinsippet for inkluderende fellesskap sterkt og leken er den viktigste arenaen for dette. Det betyr at alle barn også bsbASK skal få delta i lek, undervisning og være i det sosiale fellesskapet ut fra egne behov og forutsetninger (Olsen, 2020).

At bsbASK har tilgang til et tilfredsstillende vokabular er også av betydning for å oppleve at språket er meningsfull og gir motivasjon. Prinsippet om et oppdatert vokabular er lett å stille seg bak, likevel så viser det seg at miljøet som skal sørge for dette har store utfordringer på dette området, da oppdateringer av vokabular ofte ikke blir gjennomført i praksis (Østvik, 2008).

I bsbASK sitt språkmiljø finnes det faktorer som både kan fremme og hemme barnets muligheter for å kommunisere ut fra sine forutsetninger (Østvik, 2008). De faktorene som

begrenser barnet er **barrierer** som man må jobbe med for minske eller fjerne (Østvik, 2008). FN-konvensjonen om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne beskriver funksjonshemming som «et resultat av interaksjon mellom mennesker med nedsatt funksjonsevne og holdningsbestemte barrierer og barrierer i omgivelsene som hindrer dem i å delta fullt ut og på en effektiv måte i samfunnet» (sitert i Østvik, 2008 s. 21). Dette sammenfaller med en relasjonell forståelse av en funksjonshemming der det er et gap mellom individuelle forutsetninger for kommunikasjon og omgivelsenes krav til barnets kommunikasjon (Østvik & Killi, 2019).

En barriere i språkmiljøet for bsbASK kan være negative holdninger blant de ansatte. Moorcroft, Scarinci og Meyer (2018) har gjort et systematisk litteraturstudie der de blant annet beskriver holdninger som mange møter. De viser til flere studier der lærere, logopeder og andre profesjonelle «thought that augmentative communication is not part of their profession» (s. 720) og at ASK hindrer naturlig tale (Moorcroft et al., 2018). Noen av lærerne i studiene fremhevet også at de ikke forsto hensikten med ASK og at dette begrenset bruken (Moorcroft et al., 2018) andre har fremhevet at de manglet trening og kompetanse i hvordan de kunne bruke ASK-systemet. En lærer forteller at hun var avhengig av elevens assistent i å håndtere ASK-systemet. Også mangelen på engasjementet for ASK er trukket fram som en barriere, en lærer i studiet hadde uttrykt «maybe next year he'll find a teacher who is more interested» (Moorcroft et al., 2018, s. 721) her med henvisning både til å programmere og undervise i ASK. Team-relaterte utfordringer trekkes også fram som en barriere i språkmiljøet. I forskningen til Kent-Walsh og Light (2003) forteller lærere at de har utfordringer innad i teamet rundt barnet knyttet til informasjonsdeling. I deres forskning forteller en lærer «I wouldn't know the first thing about even pushing her wheelchair, much less getting her to understand or speak» (Kent-Walsh & Light, 2003, s. 112). Flere lærere i denne forskningen fremhever også begrensningen knyttet til tid for å lære seg å bruke ASK-systemet og også få inkludert dette i undervisningen (Kent-Walsh & Light, 2003).

Tekniske utfordringer er også en barriere i tilretteleggingen. I litteraturstudie som Baxter, Enderby, Evans og Judge (2011) har gjennomført forteller at teknofobi blant de ansatte er en barriere i introduksjonen av ASK og at back-up service og support tjenester er et viktig element som kan hjelpe i denne fasen (Baxter, Enderby, Evans & Judge, 2011). Også Soto, Muller, Hunt og Goetz (2001) viser til teknofobi som en barriere men trekker også fram

usikkerhet blant personalet og deres redsel for å gjøre feil. Dette viser at god opplæring av ansatte som skal jobbe med ASK er viktig. Mange av lærere får dessverre for lite og dårlig opplæring og mange av de som skal lære har selv for lite kompetanse på feltet (Baxter et al., 2011).

Andre barrierer som legges fram og påvirker god tilrettelegging for ASK er manglende administrativ støtte, ikke tid til samarbeidsmøter og høy turnover hos de ansatte som jobber med bsbASK. En foreldre til et bsbASK uttrykte også bekymring knyttet til om ledelsen ikke var interessert, da disse kunne sabotere et program eller i allefall «make things not work that well» (Soto et al., 2001, s. 67). Også rapporten fellesskap i lek og læring, spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv fremhever ledelsen som viktig i spesialpedagogisk arbeid og inkludering (Sande, 2020). Ledelsen kan legge til rette for at personalet får tid nok til å forberede undervisning og samarbeide samt kompetanse nok til å gjøre jobben. I tillegg fremheves ledernes holdning til spesialpedagogisk arbeid som avgjørende (Sande, 2020).

### **2.7.1 Kommunikasjonspartnere**

Kommunikasjonspartnere er de som deltar i kommunikasjon med en ASK-bruker.

Kommunikasjonspartneren spiller en betydningsfull rolle i forhold til om ASK-brukeren lykkes i kommunikasjonen eller ikke (Karlsen, Midtlin, Taxt & Næss, 2015; Kent-Walsh & McNaughton, 2005). Som kommunikasjonspartner må en også være oppmerksom på det asymmetriske maktforholdet som er mellom kommunikasjonspartneren og bsbASK. Begge to har lik rett til å uttrykke seg men ansvaret for å jevne ut maktforholdet er hos den mest kompetente språkbrukeren det vil si den som er talende (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Det er ganske annerledes å kommunisere med en som bruker ASK enn med en som bruker talespråket (Blackstone & Berg, 2003). Det viser seg at mange kommunikasjonspartnere til ASK-brukere har en kommunikasjonsstrategi som ikke alltid er hensiktsmessig og støttende. Forskere beskriver at kommunikasjonspartneren kan være dominerende, stille for mange ja/nei spørsmål, legge sterke føringer for samtalen, gi få muligheter til at ASK-brukeren kan svare, avbryter ofte og kan være for opptatt av teknologien eller teknikker som brukes i kommunikasjonen heller enn selve brukeren av ASK. Det fører til at ASK-brukeren får en mer passiv rolle som en som responderer og ikke tar like mye initiativ til samtale (Kent-Walsh & McNaughton, 2005).

Ferdighetene som trengs for å bli en god kommunikasjonspartner er ikke intuitive og må vanligvis læres (Blackstone, 1999; Light, 1997). Forskning viser at man øker både kvaliteten og frekvensen på kommunikasjonen hvis kommunikasjonspartneren får opplæring (Douglas et al., 2012). Kommunikasjonspartneren må være i stand til å forstå måten barnet kommuniserer på og samtidig respondere i den kommunikative modaliteten som barnet forstår (Shire & Jones, 2014). Kjennetegn på en god kommunikasjonspartner:

- gir barnet god tid i kommunikasjonen. Hen bruker pauser og holder øyekontakt og forventer svar (Kent-Walsh & McNaughton, 2005)
- hen er sensitiv for kommunikative initiativ og responderer på dem (Kent-Walsh & McNaughton, 2005) og tar selv tydelige initiativ som er tilpasset den enkelte ASK-brukeren (Karlsen et al., 2015).
- skaper mange muligheter for kommunikasjon med barnet, oppmuntre barnet til å kommunisere og delta i samtaler (Douglas et al., 2012)
- hen stiller åpne spørsmål (Kent-Walsh & McNaughton, 2005)
- benytter seg av den samme kommunikasjonsformen som ASK brukeren og modellerer bruken av ASK-systemet (Kent-Walsh & McNaughton, 2005).
- passer på at deltakerne i kommunikasjonen ser hverandre og at barnet sitter i den posisjonen som gjør at hen kan respondere (Douglas et al., 2012)
- er oppmerksom på at reflekser og ufrivillige bevegelsesmønstre påvirker samspillet. For eksempel kan en refleks gjøre at barnet snur hodet bort fra kommunikasjonspartneren. Dette kan tolkes som manglende interesse hos barnet, mens det egentlig er det motsatte (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Andre barn i barnehagen er også bsbASK sine kommunikasjonspartnere og de må lære seg hvordan kommunisere med barnet. I starten må nok personalet være bindeleddet i dialogen mellom bsbASK og andre barn. Personalet må lære barnet som er kommunikasjonspartner hva de skal se etter og hvordan de skal forstå bsbASK. Det er også viktig at barna som er kommunikasjonspartnere får mulighet for å utvikle de ferdighetene som er nødvendig for å kommunisere med bsbASK (Udir, 2018). Ulike studier viser at der man har økt opplæring i ASK til klassekamerater har ført til mer balanserte dialoger og en økning i antallet samspill (vist til i Tetzchner & Martinsen, 2002). Tetzchner og Martinsen (2002) viser også til forskning som fremhever viktigheten av opplæring av venner da det fører til at frustrasjons

nivået hos bsbASK blir redusert og positive erfaringer øker både for bsbASK og kommunikasjonspartneren.



## 3 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for vitenskapsteoretisk ståsted, metodiske valg for datainnsamling og analyse.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Epistemologisk vil min masteroppgave plassere seg mot subjektivismen, det innebærer at jeg gjennom intervju skal prøve å komme så nær deltakeren som mulig for å få fram enkeltindividets subjektive syn på temaet mitt (Creswell & Pott, 2018). Jeg søker å få fram deres perspektiv og opplevelser av erfaringer i en naturlig setting (Postholm, 2005).

Relasjonen vil være en viktig faktor i denne sammenhengen, da kunnskapen jeg får skapes aktivt gjennom spørsmål og svar og blir derfor til i møtet mellom oss (Nilssen, 2012).

Min subjektivitet eller min forforståelse vil også påvirke forskningen. Denne forforståelsen er formet av blant annet tidligere utdanning, personlige erfaringer og samfunnet vi lever i.

Denne påvirker meg og dermed mitt valg av tema, hvilken problemstilling jeg skulle ha og hvordan data skulle samles inn (Creswell & Pott, 2018). Postholm (2005) skriver at forskerens forståelse også påvirker måten analysen og tolkingen av datamateriale foregår på. Dette viser at forskningen i alle ledd påvirkes av forskerens subjektivitet eller forståelsesbakgrunn (Postholm, 2010). Jeg må være bevisst på at jeg med min utdanning og yrkeserfaring fra barnehage der jeg i perioder har jobbet mye med ASK har mine egne erfaringer som er en del av min forforståelse.

Subjektivitet er i et vitenskapsteoretisk perspektiv nært knyttet til fenomenologi og hermeneutikk. I kvalitative tilnærminger til forskning brukes ofte disse fortolkende teoriene (Thagaard, 2018).

#### 3.1.1 Fenomenologi

Den fenomenologiske tenkingen har sitt opphav i Husserls betraktninger (Rendtorff, 2013). Han fremhevet at forskeren skulle få vitenskapelig kunnskap gjennom «studier av erfaringer ved hjelp at et reflekterende selv» (Postholm, 2010, s. 42). En ønsker i fenomenologisk forskning å beskrive verden slik den fremstår fra deltakerens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt forskningsprosjekt vil jeg søke etter erfaringer for tilrettelegging for ASK i barnehagen sett fra spesial- og støttepedagogers perspektiv, med deres ståsted og med deres

forforståelse. Jeg søker å finne deres mening for så å finne fellestrekk og variasjoner i erfaringsgrunlaget og dermed finne en felles forståelse av fenomenene (Thagaard, 2018).

### **3.1.2 Hermeneutikk**

Der fenomenologi beskjeftiger seg med å beskrive fenomener er hermeneutikken opptatt av fortolkninger. Fenomenologien og hermeneutikken er koblet nær på hverandre, der fenomenologien forutsetter hermeneutikk fordi beskrivelsene er nødvendigvis avhengig av fortolkninger (Rendtorff, 2013). I min forskning vil pedagogene sine beskrivelser av sin virkelighet bli utsatt for fortolking. Dermed har min forskning også en hermeneutisk tilnærming. Fortolkingen foregår på ulike plan der forskeren pendler mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. De erfaringsnære innebærer deltakerens forståelse av sine situasjoner. Erfaringsfjerne begreper går utover deltakerens forståelse og knyttes til samfunnsvitenskapelig teori. Her fortolker forskeren det som allerede er fortolket, det kalles dobbelhermeneutikk (Thagaard, 2018).

I utgangspunktet var hermeneutikk fokusert på fortolkning av tekster. Schleiermacher videreutviklet hermeneutikken til også å omfatte fortolkninger av personen bak teksten, der han så på sammenhenger mellom teksten, i mitt tilfelle intervjuet, og den situasjonen som personen var i, både kulturelt og historisk (Kleven & Hjordemaal, 2018). Gadamer var en sentral filosof innen hermeneutikk. Han satte fokus på begrepene forforståelse eller fordommer. Gadamer mente at forforståelsen var vilkår for å få en forståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018). Gilje og Grimen (1993) påpeker at forforståelsen kan bestå av både den bevisste delen og også det som blir omtalt som *taus kunnskap*. I min tolkningsprosess er det viktig at jeg retter oppmerksomheten mot de delene av min forforståelse som jeg ikke er bevisst og som kan virke styrende på mine fortolkninger uten at jeg er klar over det (Gilje & Grimen, 1993).

I følge hermeneutikken er de ulike fenomenene bare forståelige i den konteksten de forekommer i (Gilje & Grimen, 1993). Dette bringer oss inn på et annet sentralt begrep i hermeneutikken, den hermeneutiske sirkelen. Den hermeneutiske sirkelen viser til sammenhengen «mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den konteksten det fortolkes i» (Gilje & Grimen, 1993, s. 153), og betegner at i fortolkningsprosessen foregår det en vekselvirkning mellom disse. De enkelte delene av det som fortolkes er avhengig av helheten og helheten er avhengig av delene (Gilje & Grimen, 1993). Det er sammenhengen mellom

disse som er meningsskapene og er det vi skal fortolke (Højberg, 2013). Noen foretrekker begrepet spiral som forklarer sammenhengen, dette henviser til at en underveis i fortolkningen oppnår mer og mer forståelse av det en studerer og at en gradvis utvikler, beriker eller nyanserer ens egen forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018). Gadamer kalte dette for en sammensmeltning av forståelseshorisonter. For å få til denne sammensmeltningen og dermed kunnskapen betinger det at jeg som fortolker er åpen for det som deltakerne formidler, hvis jeg har sterke motforestillinger vil det vanskeliggjøre utvikling av min forståelseshorison (Kleven & Hjordemaal, 2018).

### **3.2 Kvalitativ metode**

For å få svar på min problemstilling og forskningsspørsmål var det mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metodologisk tilnærming. I den kvalitative tilnærmingen i forskning er fokus rettet mot at vi kan fordype oss og gjennomføre «intensive analyser av de sosiale fenomenene vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 12), jeg vil med denne tilnærmingen komme nær inn på deltakerne og på deres historie.

I kvalitativ forskning er et av kjennetegnene at man jobber med en induktiv tilnærming (Creswell, 2013) og forskningen preges av at en jobber fra empiri til teori (Nyeng, 2012). En tar her utgangspunkt i praksis, et problem eller erfaringer og dette danner grunnlaget for ny teori (Nyeng, 2012). Deduktiv forskning preges av at en tar utgangspunkt i eksisterende teori og undersøker om det stemmer med virkeligheten (Nyeng, 2012). I min masteroppgave jobber jeg primært med induktiv tilnærming da jeg fra praksisfeltet har fått kunnskap om tilretteleggingen av ASK fra mitt ståsted og jeg har undersøkt om dette var generelle erfaringer ute i virkeligheten og at dette dermed kunne danne grunnlaget for teori (Nyeng, 2012).

En av fordelene med kvalitativ tilnærming er muligheten for fleksibilitet. En kan endre litt underveis hvis erfaringen krever det (Thagaard, 2018). For meg betydde det at jeg hadde mulighet til å endre litt på spørsmålene og stille individuelle oppfølgingsspørsmål for å få utdypende svar underveis i intervjuet. Jeg hadde også mulighet for å legge til nye temaer fra de første intervjuene til de neste.

### **3.2.1 Intervju**

For å få fram svar på min problemstilling var det en fordel å bruke intervju fordi jeg ønsket å høre om hvilke opplevelser og erfaringer spesial- og støttepedagoger hadde med tilrettelegging for ASK. Ved observasjon kunne jeg ha fått informasjon om hvordan de brukte ASK-systemet, men det ville ikke gitt svar på min problemstilling om deres erfaring fra et større del av praksisfeltet. Intervju er også i tråd med den fenomenologiske tenkingen der jeg har intervjuet personer som har opplevd fenomenene jeg er ute etter å få kartlagt (Creswell, 2018).

Intervju i forskningsammenheng er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtale der kunnskapen bygges i møtet mellom intervjueren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har i mitt prosjekt prøvd å få fram beskrivelser fra den enkeltes erfaringer med å bruke et semistrukturert livsverdenintervju. Denne intervjuformen er hverken en åpen samtale eller et lukket spørreskjema, men tar utgangspunkt i intervjuguide. Livsverden betegner den enkeltes levde hverdagsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av semistrukturert intervju vil strukturen i intervjuet være fleksibelt. Her kunne jeg følge opp temaer som ikke var planlagt fra starten men som kom fram underveis (Thagaard, 2018). Semistrukturerte intervju er den intervjuformen som vanligvis benyttes i kvalitative intervjuer (Thagaard, 2018).

Det siste intervjuet jeg gjennomførte ble med en tilfeldighet et lite gruppeintervju. Jeg hadde gjort en avtale med støttepedagog/ spesialpedagog og hun hadde valgt å ta med seg sin kollega som også jobbet som støttepedagog/ spesialpedagog i samme barnehage. I et fokusgruppeintervju er det vanligvis mellom 6-10 intervjupersoner og kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil der målet er å få fram forskjellige synspunkter om tema som diskuteres (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokusgruppen har ikke som formål å bli enige om svar på spørsmålene som stilles, men få fra ulike synspunkt på saken (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.2.2 Utforming av intervjuguide**

Intervjuguiden (Vedlegg 4) er i denne studien laget slik at temaene inkludert spørsmål i hovedsak var fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på de ulike temaene ble bestemt underveis

i intervjuet. På denne måten hadde jeg en fleksibel struktur og hadde mulighet for å tilpasse spørsmålene ut fra intervjupersonens utsagn (Thagaard, 2018).

Rekkefølgen av temaene som tas opp har betydning for hvordan intervjuet forløper (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) bruker begrepet intervjuguidens dramaturgi som omhandler hvordan intervjuet struktureres og organiseres. Intervjuguiden var i tråd med Thagaards (2018) anbefalinger og var i starten utformet med spørsmål om utdanning og om barnehagen som intervjupersonen jobbet i. Disse spørsmålene var enkle og svare på og skulle være oppvarmingen til spørsmålene som kom senere og som krevde litt mer refleksjon. Jeg valgte å gjennomføre et prøveintervju for å sjekke om spørsmålene var gode nok og om jeg gjennom disse fikk svar på de temaene jeg var interessert i. Etter prøveintervjuet gjorde jeg noen små justeringer på hvor fokuset skulle være og fikk en pekepinn på tidsbruk.

### **3.3 Datainnsamling**

#### **3.3.1 Rekruttering og utvalg**

For å finne intervjupersoner som kunne belyse min problemstilling benyttet jeg meg av strategisk utvalg. Det vil si at jeg systematisk valgte deltakere som har de kvalifikasjonene som var nødvendig for å belyse temaet (Thagaard, 2018). For mitt studie var det best med strategisk utvalg. Hvis jeg benyttet meg av tilfeldig utvalg og tatt kontakt med tilfeldige støttepedagoger eller spesialpedagoger kunne jeg risikert å intervju personer som ikke visste hva ASK er og ikke hadde noen erfaring fra feltet. Bruk av strategisk utvalg fører med seg at støttepedagogene og spesialpedagogene ikke representerer kompetansen og praksisen i barnehager generelt, men dette var heller ikke målet i mitt prosjekt. Jeg var interessert i å finne deltakere som har jobbet med ASK i barnehagen. Videre er utvalget basert på om de hadde mulighet for å delta og dermed var tilgjengelig for intervju, om dette brukes betegnelsen tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). Antallet forskningsdeltakere som anbefales for å få stort nok utvalg varierer en del i ulik litteratur. En forsker foreslår at det bør være mellom 5 og 25 deltakere som har erfart fenomenet (Creswell, 2013), en annen mellom 3 og 10 (Postholm, 2005). Da min forskning er begrenset tidsmessig gjennomførte jeg 5 intervju, inkludert prøveintervjuet. Alle intervjupersonene jobbet som spesialpedagoger eller støttepedagoger i barnehager, noen hadde kombinerte stillinger, dette er beskrevet under presentasjonen av intervjupersonene.

For å komme i kontakt med intervjupersonene benyttet jeg meg av ulike framgangsmåter. To av intervjupersonene kjente jeg til via min tidligere jobb som spesialpedagog i barnehage, og jeg visste at de hadde jobbet med ASK i flere år. Selv om jeg i utgangspunktet hadde kjennskap til personene valgte jeg å formelt etablere kontakt med faglederen deres først, dette fordi jeg ønsket en aksept fra fagleder om at det var greit med intervju. Etter at fagleder hadde godkjent at jeg tok kontakt, ringte jeg direkte til intervjupersonene som umiddelbart samtykket til intervju. Den tredje intervjupersonen tok jeg kontakt med etter at jeg hadde møtt henne på kurs i ASK og dermed visste at hun også jobbet med tema. Den fjerde intervjudeltakeren fant jeg fram til via snøballmetoden. Noi (2008) beskriver at snøballmetoden er den mest brukte metoden for å finne fram til informanter. Den innebærer at en får tips om nye informanter ved at de informantene en har i utgangspunktet foreslår nye. I mitt studie fikk jeg kontaktinformasjon til de siste ordinære intervjupersonene gjennom henne jeg hadde prøveintervju med. Intervjupersonen jeg hadde prøveintervju med hadde mange interessante og relevante erfaringer om temaet mitt, derfor inkluderte jeg hennes erfaringer i datamaterialet mitt. Denne personen kjenner jeg både gjennom min tidligere jobb og også privat.

Etter at intervjupersonene hadde samtykket til intervju sendte jeg de et informasjonsskriv (Vedlegg 1) og et samtykkeskjema (Vedlegg 2). Informasjonsskrivet informerte kort om studien. I denne informerte jeg kort om formålet med studien, at jeg ønsket et intervju, at det er frivillig og delta og at de når som helst kan trekke tilbake samtykket. Jeg beskriver også hvordan personvernet vil bli ivaretatt. Samtykkeskjema ble i forkant av intervjuet underskrevet av intervjupersonene.

### **3.3.2 Intervjupersonene**

I min oppgave har jeg valgt å bruke betegnelsen intervjupersoner om de som jeg intervjuer. Dette bygger på det interaksjonistiske perspektivet der forskeren og intervjupersonen samarbeider om å utvikle forståelsen av de erfaringene som intervjupersonen gir uttrykk for (Thagaard, 2018). Noen bruker betegnelsen informant om intervjupersonene, dette kan gi en assosiasjon til at man «henter» informasjon fra intervjupersonene (Thagaard, 2018) og ikke har nok fokus på tosidigheten i intervjuet der relasjonen og kunnskapen skapes sammen (Kvale & Brinkmann, 2015) samtidig som jeg som forsker måtte være bevisst rollen min og ikke påvirke intervjupersonen.

Jeg skal nå presentere intervjupersonene. Jeg har utelatt informasjon som kan identifisere dem. Navnene som brukes er fiktive.

Anne er utdannet spesialpedagog fra 2014 og har jobbet som spesialpedagog i barnehage siden. Hun har jobbet med ASK i større eller mindre grad siden hun begynte i barnehagen. Anne jobber nå i en barnehage med 4 baser med til sammen 8 pedagoger fordelt i roller som fagleder, pedagogiske ledere, barnehagelærere og spesialpedagog. I utgangspunktet var Anne med som en deltaker i et prøveintervju, i etterkant fikk hun forespørsel fra meg om jeg kunne bruke datamaterialet i forskningen min, hun samtykket til dette.

Berit er utdannet barnehagelærer fra 1997 og har i etterkant tatt 1. avdeling spesialpedagogikk. Hun jobber i en distriktbarnehage med to avdelinger. Hun har en kombinert stilling som fagleder og pedagogisk leder. Da de fikk et barn med utfordringer fungerte hun også som støttepedagog for dette barnet. Hun hadde jobbet svært lite med ASK tidligere, og var av de i min studie som hadde minst erfaring fra dette fagområdet.

Dina var ferdig utdannet spesialpedagog i år 2000 og har jobbet i barnehage siden. Hun jobber nå i en barnehage med to baser der noen av plassene er forbeholdt barn med funksjonsnedsettelse. Dina har lang erfaring med bruk av ASK. Personalet i barnehagen til Dina har ulike utdanninger. I hennes barnehage jobber flere spesialpedagoger, helsefagarbeidere, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter.

Eva er utdannet spesialpedagog fra 2016 og har jobbet i barnehage siden. Hun jobber i en basebarnehage med 6 baser, det er en stor barnehage med 6 pedagogiske ledere og i tillegg barnehagelærere, fagleder, flere støttepedagoger og spesialpedagoger. Eva har ca. 10 års erfaring med ASK, først i jobben som barne- og ungdomsarbeider og etter hvert som spesialpedagog.

Hege og Hilde er utdannet som spesialpedagog og ergoterapeut. Hege har videreutdanning i ASK på høyskole/universitetsnivå. De jobber i en basebarnehage med plass til 48 barn. Barnehagen er en barnehage for barn i nærmiljøet og en barnehage som har et tilpasset tilbud der 10 plasser er forbeholdt barn som har nedsatt funksjonsevne. Hege og Hilde er fra samme barnehage, de fungerte også som veiledere innenfor ASK-feltet for andre barnehager i byen. De hadde jobbet sammen i samme stilling i mange år og under intervjuet satt de sammen

utfylte hverandre. Jeg vurderte derfor at det for min problemstilling ikke var problematisk at de pratet med en stemme og jeg skiller de heller ikke fra hverandre i min oppgave.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervju**

Tre av intervjuene ble gjennomført digitalt via Teams på grunn av lang reiseavstand og to av intervjuene ble gjennomført fysisk på intervjupersonens arbeidsplass. Hvert intervju hadde varighet mellom 45 minutter og 75 minutter. Selv om jeg i informasjonsskrivet som var sendt ut i forkant hadde informert om at jeg ble å gjøre opptak, spurte jeg før oppstart om det var greit at jeg gjorde lydopptak. Ved å bruke lydopptak fikk jeg fyldigere informasjon og kunne også registrere engasjement og om personen nøler i svarene (Thagaard, 2018).

Under selve intervjuet prøvde jeg å skape en tillitsfull atmosfære ved å innta en lyttende holdning med å rette oppmerksomheten mot intervjupersonen og følge opp initiativ samt gi respons på det som blir sagt (Thagaard, 2018). Jeg ønsket vise interesse og respekt gjennom både ansikt og kroppsspråk. Å klare å lytte til svarene og gi respons med å stille oppfølgingsspørsmål krever aktiv lytting. Aktiv lytting er viktig for intervjuets kvalitet og er noe man må lære seg (Kvale & Brinkman, 2015). Det var utfordrende å være en aktiv lytter. Jeg måtte høre hva intervjupersonene sa og følge dette opp samtidig som jeg skulle følge med på om jeg fikk svar og refleksjoner på de temaene jeg hadde satt opp. Ved flere anledninger måtte jeg sjekke i guiden om mine oppsatte temaer var besvart. Min forforståelse kom også tydelig fram under intervjuet, der jeg av og til kunne si «æ skjønne» og «ja, æ vet».

Under intervjuet prøvde jeg å balansere mellom å spørre og lytte. Jeg ønsket i stor grad at intervjupersonen(e) skulle fortelle og når hun/ de fortalte forsøkte jeg å ikke avbryte, men la henne/de fortelle ferdig. Spesielt de intervjuene jeg gjennomførte digitalt var jeg spesielt oppmerksom på å ikke avbryte, da den digitale løsningen gjør at praten ikke flyter like lett. På et av intervjuene som ble utført digitalt matchet ikke lyd og bilde, lyden kom noe forsinket. Dette påvirker intervjusituasjonen, men både intervjupersonene og jeg har det siste året blitt vant til ulike digitale løsninger så vi klarte å håndtere dette. For å klare å stille gode oppfølgingsspørsmål og unngå avbrytelser på dette intervjuet valgte jeg å notere litt underveis. Disse notatene ble kun brukt som huskelapp underveis i intervjuet og besto av stikkord.



Jeg ønsket at intervjupersonen skulle ha en god opplevelse av intervjusituasjonen, så når den formelle intervjusituasjonen var over og jeg hadde skrudd av lydopptaker, avsluttet vi med uformell prat. På et av intervjuene resulterte det som skulle være en uformell prat i temaet ledelse og ASK. Jeg spurte derfor om jeg kunne skru på lydopptaker slik at jeg og også kunne ha opptak av dette. Intervjupersonen samtykket til det.

Alle intervjuene ble gjennomført slik at jeg hadde mulighet til å lytte på og transkribere hvert intervju før jeg gjennomførte et nytt. Thagaard (2018) skriver at dette er en hensiktsmessig måte å jobbe på da vi lærer mye av å lytte til hvordan spørsmålene stilles og hvordan vi skaper flyt i intervjuet. Med å jobbe på denne måten kan vi også bli oppmerksom på svakhetene i intervjuet og jobbe for å unngå disse ved neste intervju (Thagaard, 2018).

## 3.4 Behandling av datamateriale

### 3.4.1 Transkripsjon

Transkripsjon innebærer å oversette talespråket om til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonen ved temaanalyser krever ikke de samme detaljene som ved transkripsjon ved samtaler-, diskurs- eller narrative analyser (Braun & Clarke, 2005). Ved transkripsjon av alle intervjuene valgte jeg å lytte gjentatte ganger og transkribere ordrett på en blanding av dialekt og på bokmål, i presentasjonen valgte jeg, for å sikre deres anonymitet å presentere i bokmål. Jeg valgte ikke å ikke transkribere intonasjon og med feil grammatikk i språket valgte jeg å ikke ha stor fokus på dette, da jeg vurderte at det ikke angikk problemstillingen min. Jeg har valgt å transkribere at de sukker da jeg tolker at det symboliserte at de var litt oppgitte. Jeg har også valgt å utheve ekstra engasjement med å bruke **fet skrift**. Jeg har ikke notert korte pauser i intervjuet, lengre pauser er transkribert med (*pause*), når intervjupersonen lo skrev jeg (*latter*) og hvis de sukket skrev jeg (*sukker*). Der intervjupersonen har sagt noe som kan identifisere enkeltpersoner eller barnehagen har jeg valgt å skrive X (*navn på barnehagen*), X (*navn på barn*) eller X (*navn på kollega*).

Jeg oppdaget ganske raskt det som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver, nettopp at velformulerte muntlige uttrykk kan bære preg av gjentakelser og usammenheng når de transkriberes direkte. I presentasjonen av datamaterialet har jeg valgt å ta bort gjentakelser og ord som jeg tolker som ikke-meningsbærende for innholdet, dette er i teksten markert med ...

Enkelte steder har jeg føyd til enkeltord for å få fram det som jeg tolket som meningen med uttrykket. Dette er markert i teksten med [ ].

### **3.4.2 Temaanalyse**

I følge Postholm (2005) begynner analysen allerede med datainnsamlingen og at datainnsamlingen og analysen er dynamiske prosesser. Men selv om analysen har foregått underveis i datainnsamlingen får den hos meg størst fokus i etterkant. Min forforståelse som jeg har nevnt tidligere i oppgaven påvirker også analysedelen. Selv om jeg i utgangspunktet skal prøve å møte datamaterialet med åpent sinn, kan analysen likevel preges av mitt perspektiv (Postholm, 2005). Dette betyr for eksempel at jeg trekker fram fra materialet det jeg synes er mest aktuelt og at da jeg har noen av de samme erfaringene som intervjupersonene har så jeg bekrefter jeg flere ganger underveis i intervjuet. Jeg vil likevel søke mot å være bevisst min forforståelse også i denne delen av forskningsarbeidet.

Den induktive tilnærmingen kommer til syne i analysedelen. Jeg tar utgangspunkt i det som intervjupersonene erfarer/ formidler og kodene og temaene basert på dette materialet. Min analytiske tilnærming vil ta utgangspunkt i temaanalyse. Dette er en metode der datamaterialet systematisk identifiseres og organiseres i ulike temaer på tvers av de ulike intervjuene og for deretter finne fellestrekkene (Braun & Clarke, 2006). Temaanalyse er en mye brukt metode innenfor kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006). Formålet med temaanalyse er at vi kan gå i dybden på de enkelte temaene, sammenligne datamaterialet fra de ulike deltakerne og på denne måten utvikle en større forståelse for det enkelte temaet (Thagaard, 2018). Kritikken mot temaanalyse er at en trekker temaene ut fra helheten og dermed mister konteksten de står i og kan dermed miste det helhetlige perspektivet (Thagaard, 2018). Måten jeg løste dette på var at jeg i analysen brukte navn på intervjupersonen og linjenummer fra originaltranskripsjonen. På denne måten kunne jeg under analysen sjekke konteksten.

Braun og Clarke (2006) beskriver ulike faser i temaanalysen og jeg tok utgangspunkt i disse også i min analyse. Braun og Clarke (2006) fremhever at det er viktig å gjøre seg godt kjent med materialet. Transkriberingen er en måte å gjøre seg kjent med materialet på.

I den innledende delen av kategoriseringen startet jeg opp med atskillig flere ulike koder og temaer enn jeg endte opp med. I den første fasen hadde jeg for eksempel egen kode for

samspill og en annen for *inkludering*. Da det ble litt uklart hva som hørte til samspill og hva som hørte til inkludering, valgte jeg å slå disse sammen og kalle dette for *samspill og inkludering*. Samspill og inkludering ble siden inkludert i tema *språkmiljø*. Tema *tid* var også i utgangspunktet to koder, *tid til å forberede* og *tid til å bruke*. Underveis reflekterte jeg kontinuerlig over om alle temaene var relatert til problemstillingen og om alle temaene var egne tema eller om de egentlig var en overlappende kode som tilhørte et annet tema.

Noe materialet hørte sammen med flere ulike temaer, disse ble markert med begge fargene og i tillegg en tekstboks der det ble nødvendig, Flere ganger ble ledelse og tid fremhevet i intervjuet: «*vanskelig å få ekstra plantid*», dette ble markert slik og med en liten kommentar, *ledelse og tid*, i kommentarboksen i Word.

Disse kategoriene brukte jeg i første utkastet:

**Lysegrønn:** Kunnskaper

**Lysblå:** Holdninger

**Rosa:** Ledelse

**Grå:** Tid, både i forkant og underveis.

**Mørk grønn:** Samarbeid

**Rod:** Språkmiljø

**Blågrønn:** Ordforråd

**Gul:** Kartlegging

**Lilla:** Det som direkte angår implementering og bruk av ASK systemet for bsbASK

Figur 6: Første kategorisering

Slik kunne et avsnitt se ut:

1445 Eva: Jeg har inntrykk av at **personalet synes det var... det var jo spennende.** **men det er jo en hektisk**  
1446 **hverdag i barnehagen,** det kommer vi ikke utenom og ja det var det var litt det **var mye usikkerhet**  
1447 **og. og egentlig måten vi fikk alle med på det her .... det gikk jo mye på forstå hva barnets sine**  
1448 **utfordringer var og hvorfor man skal bruke det hva som er hvorfor er det så viktig på en måte. Det**  
1449 **jobba vi mye med. Jeg husker vi hadde ulike innlegg med språkvansker og ASK sånn generelt på**  
1450 **såanne personalmøter. At vi snakka mye om det i personalet og vi snakka veldig mye om at nummer 1**  
1451 **vi må ikke være redd for å dumme oss ut. Det er nytt for alle. Det var viktig å ha ei sånn holdning om**  
1452 **at det er mye bedre om at man gjør feil her og der, hvis det går an. Man tolke feil, trykke feil enn at**  
1453 **man går inn med en sånn holdning om at nei, vi skal ikke bruke det. Da har man gitt opp med en**  
1454 **gang, og at vi måtte være litt raus og ikke være så selvhøytidelig på det.**

Figur 7: Del av transkribert intervju med kategorifarger og linjenummer

Når dette var gjort valgte jeg å sortere i tema, da kopierte jeg de ulike kodene fra transkripsjonene og førte de over i et annet dokument, under tema som jeg da tenkte de passet inn i. På denne måten fikk jeg også dobbelsjekket om teksten var rett kodet, det førte til at noe av teksten ble ført under en annen kode.

Etter denne analysen valgte jeg å gå tilbake til teoridelen for å supplere og fremheve mer det som intervjupersonene hadde trukket fram. Flere intervjupersonene hadde trukket fram de generelle *holdningene* til ASK som både mulighet og utfordring i arbeidet rundt bsbASK. Dette valgte jeg etter behandlingen av datamaterialet å fremheve i større grad i teoridelen. Tema *tid* var også et område som alle intervjupersonene trakk fram som en utfordring. I utgangspunktet hadde jeg ikke skrevet noe om det. Men da alle intervjupersonene hadde fremhevet tid, tolket jeg dette som relevant for problemstillingen min og dette ble fremhevet mer i teoridelen. Dette kan bety at den teorien jeg i utgangspunktet hadde brukt som rammeverk ikke er den samme som skal brukes i analysedelen. Nilssen (2012) skriver at det er naturlig konsekvens av at jeg ikke forstår verden på samme måten som intervjupersonene gjør.

## **3.5 Studiens kvalitet**

### **3.5.1 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet handler om dataene som er skaffet til veie under forskningen er pålitelig. Det er ulike måter å sikre reliabiliteten i kvantitative kontra kvalitative forskningsprosjekt. I kvantitativ forskning refererer reliabilitet til om en annen forsker kan gjennomføre det samme forskningsprosjektet med samme metode og komme fram til de samme resultatene (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) trekker fram at intervjuet er en kunnskapsproduksjonsprosess der intervjueren og intervjupersonen produserer kunnskap sammen. Med dette i tankene vil det være vanskelig for en annen forsker å komme fram til de samme resultatene som jeg har kommet fram til, da jeg og mine intervjupersoner har produsert resultatene i en relasjon som ikke vil være det samme om en annen gjennomførte disse. For å ha høy reliabilitet i en kvalitativt forskningsprosjekt som mitt, har jeg derfor redegjort for utviklingen av datamaterialet, der jeg har vært konkret og spesifikk i beskrivelsene av framgangsmåten (Thagaard, 2018). Dette handler om å gjøre forskningsprosessen transparent gjennom å gi en detaljert beskrivelse av hva som er gjort slik at en utenforstående kan vurdere hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Da konteksten

og relasjonen til deltakerne også kan bidra til å påvirke resultatene har jeg også gitt en beskrivelse om hvordan jeg kom i kontakt med intervjupersonene og jeg har vært åpen med at jeg kjenner til noen av disse både gjennom privat og jobb.

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene som forskeren gjør. Ved å undersøke eventuelle feilkilder sjekkes validiteten. Forskeren må ha et kritisk syn på egne fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt studie har jeg i etterkant av intervjuene hatt et kritisk blikk på mine spørsmål eller på mangler ved spørsmålene som ble stilt og som påvirker hvor gyldig resultatene er i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018). Jeg kunne for eksempel ha stilt flere utdypende spørsmål om tverrfaglighet i kartleggingsarbeidet og tverrfaglig samarbeid ved tilretteleggingen. Dette kan gjenspeile min egen ASK- kompetanse og forforståelse.

For å øke validiteten i studier er det viktig å fokusere på transparensen ved å beskrive det teoretiske ståstedet en forsker har (Thagaard, 2018). I mitt forskningsprosjekt vil jeg ha en nær tilknytning til forskningsfeltet, det kan være både en styrke og begrensning. Thagaard (2018) påpeker at kjennskapen en har til miljøet kan føre til at deltakerens situasjon bekrefter den forståelsen forskeren utvikler og kanskje overse nyanser som ikke samsvarer med egne erfaringer. I prosjektet mitt har det vært viktig å være åpen på at jeg har tilknytning til forskningsfeltet, både barnehagen som institusjon og kjennskapen til enkelte av deltakerne. Jeg har også presentert teorien som jeg legger til grunn i tolkningen av spesial- og støttepedagogenes erfaringer. På denne måten kan den kritiske leseren vurdere tolkningen min og selv vurdere om betydningen av mitt ståsted har å si for tolkningene av resultatene (Thagaard, 2018).

Både reliabilitet og validitet kan også styrkes ved å la intervjupersonene lese gjennom resultatdelen eventuelt resultat- og drøftingsdel (Kvale & Brinkmann, 2015). I min studie ble det ikke tid til dette.

### **3.6 Etiske betraktninger**

I dette kapitlet tar jeg opp noen etiske betraktninger som måtte tas hensyn til under hele mitt forskningsprosjekt (Postholm, 2010). Når en forsker kan en grovt sett dele det etiske saksområdet i to, forskningsinterne regler og normer samt forskningseksterne vurderinger (Nyeng, 2012). De forskningsinterne reglene og normene innebærer hvordan forskningen

gjennomføres og rapporteres (Nyeng, 2012). For å imøtegå dette har jeg hele tiden hatt fokus på at alt all forskning og litteratur som jeg viser til har referanse og at jeg er transparent på hvordan forskningen min har blitt gjennomført.

Det forskningseksterne området omhandler forskerens forhold til deltakerne og vitenskapens rolle i samfunnet (Nyeng, 2012). Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH) har utarbeidet etiske retningslinjer som gjelder i forskning (NESH, 2016). Jeg skal trekke fram noen retningslinjer og se på disse i forhold til min forskning. Før jeg tok kontakt med aktuelle barnehager og intervjupersoner ble undersøkelsen tilmeldt og godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD) (Vedlegg 1). I min første telefonkontakt med intervjupersonene fortalte jeg i grove trekk hva forskningen min skulle handle om og at jeg ønsket et intervju. I etterkant sendte jeg informasjon om forskningsprosjektet mitt via email. I dette skrivet informerte jeg om formål med forskningen, hva det innebærer å delta, at det er frivillig og at de når som helst kan trekke seg uten videre begrunnelse samt en redegjørelse for hvordan personvernet er ivaretatt (vedlegg 2). Intervjupersonene skrev under på samtykkeerklæring før intervjuene startet (vedlegg 3).

For å få tilgang til deltakerens erfaringer og opplevelser knyttet til ASK er jeg avhengig av å få en god relasjon til de enkelte deltakerne der de føler seg fri til å fortelle. Dette skaper utfordringer knyttet til mitt ønske om mest mulig informasjon og samtidig bevare deres integritet (Kvale & Brinkmann, 2018). Min bevissthet omkring hvordan deltakeren gir informasjon (for eksempel stemmeleie, kroppsspråk) vil være en del av de etiske betraktningene, stikkord her vil være å utvise respekt for deltakeren (Thagaard, 2018). Under analysedelen har deltakeren liten mulighet til å få innflytelse, her tolker jeg som forsker resultater og utviklingen av teorien ut fra mitt perspektiv, også her vil mitt fokus være rettet mot respekt for deltakeren (Thagaard, 2018). I presentasjonen har jeg strebet mot å være tydelig på hva som er mine fortolkninger og hva som er intervjupersonenes utsagn. Ved bruk av temaanalyse vil datamateriale tas ut av konteksten for så å klassifiseres i tema. Det kan føre til at deltakerens forståelse av situasjonen ikke kommer nok fram og deltakeren vil ikke kjenne igjen materialet. På den andre siden vil denne måten å klassifisere på gjøre at deltakerne ikke blir gjenkjent (Thagaard, 2018).

## 4 Resultater

### Erfaringer med tilrettelegging for ASK i barnehagen

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere noen av erfaringene som de ulike spesial- og støttepedagogene ga uttrykk for i intervjuene. Problemstillingen: *Hvilke erfaringer har spesial- og støttepedagoger med tilrettelegging for ASK* samt forskningsspørsmålet *Hvilke muligheter og utfordringer møter spesial- og støttepedagoger i dette arbeidet* danner utgangspunktet for resultatene.

Resultatdelen er delt inn i ulike temaer. De ulike temaene er 1) *Bakgrunnen til intervjupersonene*, 2) *kunnskap, samarbeid og erfaringsdeling*, 3) *Samarbeid med hjemmet*, 4) *tid*, 5) *holdninger i ledelsen og i personalgruppa*, 6) *kartlegging for tilrettelegging av ASK*, 7) *valg av ASK-system*, 8) *tilgjengelig vokabular* og 9) *å ta i bruk ASK i barnehagen*.

Før jeg presenterer resultatene vil jeg kort introdusere intervjupersonene, da deres bakgrunnsopplysninger kan være av interesse i drøftingsdelen.

#### 4.1 Bakgrunnen til intervjupersonene

Anne, Dina, Eva og Hege er utdannet som spesialpedagoger. Hege har i tillegg videreutdanning i ASK. Hilde er ergoterapeut. Berit er utdannet førskolelærer og har 1. avd. spesialpedagogikk.

Dina, Hege og Hilde sine barnehager har tilrettelagte plasser for barn med funksjonsnedsettelse og profilerer seg utad at de har kompetanse på ASK. Intervjuet med Hege og Hilde ble gjennomført som et gruppeintervju. I intervjusituasjonen utfylte de hverandre og fullførte nesten hverandres setninger. I bearbeidelsen av intervjudata, både i transkripsjonen og videre i resultat og drøftingsdel har jeg valgt å ikke skille uttrykkene deres fra hverandre, de snakker derfor med en stemme i min oppgave.

Erfaringene til de ulike intervjupersonene var ulike der noen hadde jobbet i mange år med ASK og spesielt Berit var helt i startfasen med tilretteleggingen. Ulikheten knyttet til erfaring kommer til uttrykk i intervjuene, da de som hadde lengere erfaring hadde mer å fortelle og hadde flere refleksjoner rundt de ulike temaene.

For å vise at det er ulik kunnskap ute i barnehagene vil jeg trekke fram tre utsagn. På spørsmålet om hvor mange år Anne har jobbet med ASK svarer hun:

*Jeg begynte å jobbe med ASK med en gang, men jeg visste ikke at det var ASK ... Når jeg begynte å jobbe, så ... man på ASK som en ... separat metode. Men egentlig hvis man bruker mye bilder og kroppsspråk så er det en del av ASK. Jeg begynte å forstå at det var ASK når jeg var på ... kurs om det. Anne*

Berit var den av intervjupersonene som hadde minst erfaring. På spørsmål om hun har erfaring med ASK fra tidligere svarer hun:

*Jeg har ingen erfaring med det fra før av ... Vi har brukt bilder i barnehagen, det har vi gjort lenge og vi har brukt dagtavle ... Vi har brukt bilder i forhold til ... de fremmedspråklige, men det har vært sånn enkelt enkelt det har ikke vært sånn som det blir med ASK. Berit*

Dina forteller at hun har lang erfaring med ASK, hun har jobbet med flere ulike ASK-systemer og har erfaring fra lange og omfattende kartleggingsprosesser da hun har i sin jobb møtt flere med omfattende kognitive og motoriske utfordringer.

Anne har mastergrad i spesialpedagogikk, hun forteller fra sin utdanning:

*Jeg vet ikke hvor mye spesialpedagoger får om språk og kommunikasjon (viser til utdannelsen sin) ... Den utdannelsen som jeg fikk ... var veldig mye rettet mot ledelse ... det var mange lederemner: som prosjektledelse, utviklingsarbeid og sånne type ting. Så for eksempel fra min utdanning som spesialpedagog hadde jeg ingenting om ASK. Anne*

Som denne introduksjonen viser så har de ulike spesial- og støttepedagogene ulik kunnskap og erfaring om ASK.



## 4. 2 Kunnskap, samarbeid og erfaringsdeling.

Eva fremhever at det er svært viktig å ha god innsikt i typisk språk og språkutvikling når en skal legge til rette for ASK. Hege og Hilde påpeker hvor viktig det er at hele personalgruppa innehar kunnskap om ASK slik at bsbASK skal ha et språkmiljø rundt seg og kan kommunisere med alle barna samt at alle voksne kan kommunisere med det barnet.

Dette temaet handler om refleksjoner omkring egne kunnskaper, hvordan de har tilegnet seg kunnskaper i fagfeltet ut over teori fra den formelle utdanningen og også om hvordan de bidrar til å spre sin kunnskap og erfaringer til øvrig personell i barnehagen.

Både Anne, Eva, Dina, Hege og Hilde forteller at de bruker ulike nettsteder for å innhente kunnskap. Dina forteller at hun og resten av barnehagen har benyttet seg av Statped sitt e-læringsprogram om ASK. I tillegg fremhever Anne at hun bruker Abilia for å få opplæring i bruk av ASK-systemet som hun hadde til det barnet hun jobbet med. Abilia er et firma som utvikler ulike hjelpemidler. Anne bruker også sosiale media for følge med i fagfeltet. Dina sammenligner den informasjonen hun har mulighet til å få nå kontra den gang hun var ny i barnehagen:

*Det har jo skjedd en formidabel utvikling siden jeg startet å jobbe med det her ... bare det med alle nettsidene. Du kan søke informasjon og kunnskap ... for eksempel på Statped sine sider, du har mange ... kompetansesentre ... google og se youtube videoer om hvordan personer kommuniserer med tobii eller rolltalk. Hvordan personen kan bruke øyestyring, så det er masse ... ting som er kommet videre på mange måter. Dina*

Flere av intervjupersonene trekker også fram kommunale og statlige tjenester som en mulig samarbeidspartner for å heve kunnskapsnivået og som refleksjonspartner i enkelt saker. Anne, Berit og Eva forteller at de har vært på kurs i regi av kommuneadministrasjonen og de forteller at de bruker PPT for veiledning og Eva presiserer også at Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) brukes som refleksjonspartner.

*Vi hadde ... samarbeid med PPT, det fungerte godt og vi fikk en del tips der. Selv om PPT heller ikke hadde stor erfaring med det her (viser til høyteknologisk hjelpemiddel) så kunne vi jo tenke i lag og det var nyttig. Eva*

Dina gir uttrykk for at hun samarbeider en del med ergoterapeut og barneergoterapeut i kommunen og også barnehabiliteringen. Hun gir likevel uttrykk for at hun savner veiledning og støtte:

*[Jeg] får egentlig i veldig liten grad veiledning ... Det er altfor få som har kompetanse på ASK her i Nord-Norge ... Barnehabiliteringen her betjener ... et stort område ... det har jo egentlig vært bare en person som jeg har samarbeidet med ... [Hen] har egentlig vært travel og når den person også har vært borte for eksempel på grunn av sykemelding så går jo alt av sånt bort. Du står liksom alene. Dina*

Både Anne, Eva, Dina, Hege og Hilde bruker kollegaer både i egen barnehage og fra andre barnehager for å heve eget kunnskapsnivå og for å få hjelp og støtte i enkeltsaker. Eva forteller at hun i oppstartsfasen etter at det tekniske med Widgit-go var lært, så savnet hun litt konkret veiledning på hvordan hun og øvrig personale i barnehagen kunne bruke dette verktøyet i kommunikasjonssituasjonen. Da forteller Eva at hun tok kontakt med andre barnehager i enheten som hadde mer erfaring.

*det var små spørsmål som egentlig var detaljer ... Skal vi holde den, skal vi peke først, skal vi si ordet høyt ... Vi var usikre på hvordan vi skal gjøre det her for at det skal blir bra for barnet og ikke ... negativt, at vi ble for styrende ... så det var veldig mange spørsmål ... det var nyttig å se noen [andre] gjøre det. Eva*

Anne forteller at hun har hospitert i en annen barnehage som var gode på ASK og forteller fra denne erfaringen:

*Det var en fantastisk erfaring, for der jobber hele barnehagen med ASK og det var interessant å se hvordan de gjør det, det var veldig mange bilder over alt og ... det var veldig interessant å høre hvordan de organiserer det. Anne*

Hege og Hilde forteller at de reflekterer sammen med kollegaer og har faste møter med en annen barnehage i enheten hver måned.

*Vi har en ASK-gruppe altså med en representant fra storebarn (viser til avdeling for store barn), en fra småbarn (viser til avdeling for små barn) og fra spesped team og ... en annen barnehage i enheten ... Vi møtes en gang i måneden hvor vi lager materiale, vi kan snakke om utfordringer, vi kan vise filmer hvis vi ønsker ... [og vi] får lov til å fortelle solskinnshistorier også. Hege og Hilde*

Alle forteller at de gjerne sprer kunnskapen sin til resten av barnehagen. Alle forteller at de bruker personalmøter. Hege og Hilde forteller at de har egne temakvelder og bruker fag- og planleggingsdager for å spre kunnskap om ASK.

Pedagogene har ulike kunnskaper og tilegner seg ny på ulike vis. Jeg tolker av svarene at interessen for ASK er stort, da de fleste i tillegg fra kommunale og statlige støttefunksjoner bruker internett som støtte i egen kunnskapsutvikling. Svarene tyder også på at disse pedagogene føler ansvar for å spre kunnskapen videre ut i barnehagen, da de både veileder og holder kurs for andre.

### **4.3 Samarbeid med hjemmet**

Dette temaet omhandler samarbeid med foreldre i alle deler av tilretteleggingen.

Erfaringer rundt samarbeidet med foreldrene om tilrettelegging varierer mellom de ulike intervjupersonene. Intervjupersonene forteller at det er store ulikheter innad i foreldregruppa på hvordan samarbeidet er. Dina som jobber med barn som har store utfordringer forteller at det er stor variasjon mellom de ulike foreldrene.

*Jeg opplever at det er veldig stor variasjon på hvilken kapasitet de ulike foreldrene har til det. Noen er kjempe ivrige og noen er slitne ... de har nok ... Så sier de at «vi har vår kommunikasjon og det er liksom nok med det» ... Folk er forskjellige. Dina*

Eva trekker fram utfordringer knyttet til flerspråklighet. ASK-systemet som dette barnet benyttet var kun med norsk tale.

*Barnet var flerspråklig i tillegg sånn at det var og litt sånn utfordrende for det at vi hadde jo et samarbeid med hjem da. Men fordi vi ikke snakket samme språk så var det ikke så lett å bruke den på begge arenaer. Eva*

Eva forteller at de likevel hadde et tett samarbeid og at barnet hadde i-paden med seg hjem da bildene var ganske illustrerende selv om man ikke kunne lese ordene på det andre språket. Berit har ikke inkludert foreldrene i samme grad. Hun har også samarbeid med foreldrene men forteller likevel at dette samarbeidet omkring ASK kunne vært bedre. Hege og Hilde forteller også om varierte erfaringer. De forteller om ei mor som var skeptisk til ASK, hun mente at det kunne påvirke talespråket til barnet. Etter at barnehagen fikk fortalt hva ASK faktisk var snudde mor og barnet begynte å bruke tegn-til-tale.

Det ser ut til at foreldrene er involvert i ulik grad. De fleste intervjupersonene har gjort forsøk på å involvere foreldrene eller har som intensjon om å involvere dem. I hvor stor grad de har lykkes, varierer. En av intervjupersonene som var i oppstartfasen har ikke involvert foreldre i noe særlig grad. Andre prøver og det varierer i hvor stor grad de lykkes. Et foreldrepar var litt skeptisk til ASK og andre foreldre er slitne og påpeker at de kommuniserer godt nok hjemme uten ASK-hjelpemiddel. Flerspråklighet skapte utfordringer for en av intervjupersonene, men de valgte likevel å ta det i bruk hjemme også fordi symbolene var illustrerende nok.

#### **4.4 Tid**

Selv om interessen for ASK hos spesial- og støttepedagogene er stort møter intervjupersonene utfordringer, men også elementer som skaper muligheter for god tilrettelegging for det enkelte barnet.

Alle intervjupersonene viser til at ASK er tidkrevende, både med praktisk forberedelse og i den spesialpedagogiske bruken. Alle forteller at de får mye til men møter på utfordringer underveis. Berit som selv er fagleder sier at hun prioriterer dette men at det går utover andre oppgaver. Anne forteller at hun har brukt mye av fritiden sin for å ivareta behovet for ASK for det barnet hun hadde ansvaret for. Hege og Hilde sier at det er viktig å få en forståelse for at ASK tar tid. Også Dina påpeker at det er tidskrevende, hun sier:

*Det er meget tidkrevende men nå har vi jo masse ferdige hjelpemidler som PODD bøker ... Det har de skjønt de som ... lager nye løsninger ... at det er et stort behov for å komme fort i gang, det tar for lang tid å klippe og lime. Dina*

Flere tar også opp tidsaspektet knyttet til samarbeid og mulighet for å spre kunnskapen. Dina forteller at i hennes barnehage er ikke spesial- og støttepedagoger tilstede på basemøter og

hun savner faste møtepunkter der informasjon knyttet til enkeltbarn kan utveksles. Dina påpeker at hvis andre skal forstå betydningen av det som skal gjøres må hun ha tid til å forklare. Anne forteller det samme som Dina:

*Det er kanskje den største utfordringen jeg opplever... det er ikke nok tid og ikke nok tid til å forklare andre. Anne*

Tidsaspektet knyttet til bruken av ASK tas også opp av intervjupersonene. Når Eva begynte å introdusere talemaskinen ville gjerne de andre barna også trykke på den. Da forteller Eva at personalet måtte begynne å jobbe med barnegruppa slik at barnet fikk tid til å snakke seg ferdig. Den samme utfordringen oppsto i litt hektiske deler av dagen. Eva forteller:

*Man er nødt til å ta seg tid i alle de her situasjonene som også kan være hektisk og det er mange elementer som kanskje er inne og forstyrrer, så skal man ta seg tid til å stoppe opp, lytte, tolke og respondere og det tar tid. Eva*

Også tidsaspektet relatert til fravær i personalgruppa reflekterer Eva rundt. Hun forteller at hun noen ganger måtte påpeke:

*At det ikke skulle gå utover barnets mulighet til kommunisere, at det på en måte var hektisk. Altså dette her barnet må heller skjermes, og at det kanskje er andre som kan tåle litt mer den dagen det går litt fort i svingene, men for dette barnet ville det ha mye større konsekvenser. Eva*

Selv om tidsbegrepet i utgangspunktet ikke var en del av intervjuguiden, var dette et tema som alle intervjupersonene trakk fram og som jeg derfor anser som viktig del av tilretteleggingen og som spesielt skaper utfordringer i hverdagen. Intervjupersonene forteller at tid er et tema i flere deler og faser av tilretteleggingen. Alle fortalte om utfordringer med tidsbruk til å lage og forberede tilretteleggingen for ASK. De med lang erfaring fremhevet også tidsaspektet med ASK-systemet i bruk i barnegruppa og i samarbeid med øvrig personell. Alle sier at ASK tar tid og alle påpeker at de er bevisst dette og velger å bruke den tiden som er nødvendig.

## 4.5 Holdninger i ledelsen og i personalgruppa

På spørsmål om samarbeid innad i barnehagen, påpeker flere av intervjupersonene ledelsens rolle og deres påvirkning for tilretteleggingen. Ledergruppa i barnehagen består av fagleder/styrer og pedagogiske ledere. Anne forteller at noen ledere er mer åpen og gjør det lettere å melde seg på kurs og ellers legger godt til rette i hverdagen til for eksempel samarbeidsmøter. Eva påpeker at samarbeidet med ledelsen var god og fagleder la godt til rette både i startfasen og underveis i jobbingen for tilrettelegging. Dina har jobbet lenge og under ulike ledere. Hun forteller at lederne er forskjellige.

*[De har] ulike interesser og ulik forståelse og ulik bakgrunn og viljen til å forstå har vært ulik. Dina*

Dina forteller videre:

*[Jeg har] fått høre mange ganger fra tidligere pedagogiske ledere at vi kan ... ikke bruke all den tiden på disse barna (viser til barn som bruker ASK). Dina*

Hege og Hilde forteller om den positive erfaringen de har med en pedagogisk leder som åpenbart er engasjert:

*Den pedlederen vi har i gruppa her er veldig **på** her i forhold til tegn og bilder. Veldig påkoblet ... Vi kan se i ukeslutt (viser til informasjonsskriv) [som sendes] til foreldrene ... så er det jo bilder og tegn som er brukt i gruppa som blir formidlet hjem til alle barna. Hege og Hilde*

Alle trekker fram holdninger i øvrig personalgruppe som et element som er betydningsfull i tilretteleggingen. De trekker fram både positive og negative erfaringer knyttet til holdninger. Dina forteller at noen vegrer seg fordi det er annerledes og andre fordi de har mest fokus på seg selv og hvis de ikke klarer å gjøre det riktig blir de usikre og unnlater å bruke ASK. Hege og Hilde forteller at de i kraft av veilederrollen drar rundt i forskjellige barnehager og har innlegg om ASK. De opplever at de som deltar på møtene er genuint interesserte. De reflekterer rundt det som de formidler og ser nytten av det. Også Eva forteller at hun opplevde gode holdninger knyttet til ASK og at personalgruppen synes det var spennende, men at man likevel møter utfordringer.

*Man må jobbe med seg selv og personalet hele tiden for å holde fokus på det vi skal gjøre.* Eva

Annes barnehage var preget av høyt sykefravær og hun forteller:

*Man må liksom ... oppfordre til det hele tiden og man må minne på hele tiden. Og når det er stort fravær så blir det bare vanskeligere og hvis folk ikke er engasjert så blir det bare mer vanskelig.* Anne

Intervjupersonene forteller at de har jobbet med personalets forhold og holdninger til ASK på ulike måter. Eva forteller at de har hatt fokus på at det er lov å gjøre feil, og at personalet må være litt raus med hverandre og ikke så selvhøytidelig. Både Dina, Hege og Hilde som jobber i barnehager som har tilrettelagte plasser for barn med store funksjonsnedsettelse og ASK har stort fokus i ansettelsesfasen. Dina påpeker at hun er fornøyd med at ASK er en lovfestet rettighet og at hun poengterer dette overfor personalet at hvis de skal jobbe i deres barnehage så må de være villige til å lære det og bruke det. Hege og Hilde forteller:

*Altså helt fra folk blir tatt inn på [jobb]intervju så blir de spurt om hvilken kompetanse de har i forhold til ASK. Så her ligg det nesten som et krav om at hvis du skal jobbe her på X (navn på barnehage) så må du på en måte tilegne seg kunnskaper innenfor ASK og du må bruke det aktivt i dagen din ... Og så må vi være litt politi for hverandre og passe på ... man må tørre si fra for det er profilen vår utad ikke sant.*

Hege og Hilde

De fleste fremhevet at det er viktig for tilretteleggingen for ASK at ledelsen i barnehagen er positive. Flere har opplevd en ledelse som både legger til rette og som skaper mulighet for samarbeid. Det er dessverre også noen dårlige erfaringer som trekkes fram der ledelsen gjør tilretteleggingen vanskelig med å ikke legge det praktiske godt nok til rette. Jeg tolker det slik at det er stor variasjon mellom de ulike lederne og hvordan de håndterer tilretteleggingen for ASK.

Av det som intervjupersonene forteller ser det ut til at de er alle klar over at holdninger til tilrettelegging for ASK påvirker bruken. De jobber med det parallelt på flere hold.

Intervjupersonene fra barnehagene med spesielt tilrettelagte plasser for barn med store

funksjonsnedsettelse påpeker at å jobbe med ASK er en viktig del av det å være ansatt i deres barnehage. Andre jobber med trygghet om at man må å prøve og feile og at det er bedre enn å ikke å prøve.

## 4.6 Kartlegging for tilrettelegging av ASK

Dette tema omfavner kartlegging ved oppstart og underveis i utviklingen. Dette er dessverre et tema som fra min side har fått for lite fokus i intervjuene. Jeg vil likevel i denne delen formidle det som fram.

Dina forteller at i hennes barnehage kommer det ofte barn som allerede er i hjelpesystemet, de er gjerne kartlagt noe fra sykehuset. Barnehagen får for eksempel vite hvilke diagnoser barnet har og om det har et syndrom, og om det er et barn som fungerer innenfor gjennomsnittet kognitivt eller om dette er et barn som har utviklingshemming. Før barnet begynner i barnehagen har gjerne Dina møte med foreldrene i forkant, der foreldrene gir en beskrivelse av barnet sitt. På denne måten kan hun gjøre seg noen tanker om tilretteleggingen før barnet begynner. Men Dina påpeker videre at når hun møter barnet så kan bildet endre seg. Også Anne forteller at det siste barnet hun jobbet med var utredet fra habiliteringen før hun begynte i jobben. I rapporten fra habiliteringen framgikk kartlegging som var gjennomført, diagnosen samt hvilke tiltak barnet ville profitere på.

Som vi ser formidler spesial- og støttepedagogene at støtteapparatet utenfor barnehagen gjør mye av den første delen av kartleggingsprosessen. Underveis i jobben forteller noen barnehager at de gjør noe oppfølgingskartlegging.

*Det blir en slags kartlegging mens vi setter i gang for å se på en måte om hvordan barnet responderer på det. Er det riktig form for ASK, klarer barnet å skille ut bildene for eksempel, hva blir for mye og hva blir for lite. Det er hele tiden en slags evaluering. Eva*

Eva forteller også at det var viktig å vite hvor barnet ligger språklig slik at ASK-systemet kan tilpasses.



Eva forteller også at de kontinuerlig kartlegger miljøet, slik at ASK-systemet ble oppdatert for eksempel på hvilke ord som skulle være med. De vurderte kontinuerlig om ASK-systemet til barnet inneholdt ord som var nødvendig på basen. Hun forteller at det for eksempel kunne være leker som var aktuelle i denne fasen og ord som går igjen i gruppa. Alle intervjupersonene evaluerer måloppnåelse to ganger i året.

De fleste av intervjupersonene formidler at mye av kartlegging til flere av barna foregår før spesial- og støttepedagogene begynner å jobbe med dem. Både Dina og Anne forteller at barna de har hatt ansvaret for er utredet fra sykehus allerede før de begynner i barnehagen. Jeg tolker også at det ikke er noe systematikk i kartleggingen underveis, men at samtlige evaluerer framgang to ganger i året. På dette tema må det tas i betraktning av det har vært for lite fokus på dette i intervjuene.

#### **4.7 Valg av ASK- system**

Det er flere ulike refleksjoner som ligger bak valget av ASK-system til det enkelte barnet. Dina påpeker også at man må være oppmerksom underveis og ikke være skråsikker på at den løsningen som velges er rett. Hun sier:

*Så tenker jeg at det er liksom ikke sånn at om du velger en løsning ... så er det liksom det ene riktige. Dina*

Hun forteller videre at en må ha fokus på multimodal kommunikasjon der en må ha mye visualisering, konkretisering og bruke tegn- til- tale. Hun poengterer at jobben ikke er gjort selv om ASK-systemet er på plass. Hun sier:

*Jeg er veldig sånn at det er så lett å finne et sånt høyteknologisk ASK- løsning ... så har vi ... en sånn ... ferdig oppskrift sånn baker vi en kake og sånn blir det bra å lære barnet ditt å prate. Men veien er gjerne litt mer kronglete enn det der. Dina*

Dina fremhever også viktigheten av å ha på plass papirløsninger når det høyteknologiske ASK-systemet svikter. Hun sier:

*Du har en fin datamaskin, en roll-talk ... så plutselig så fungerer ingenting der. Da står du der. Derfor er jeg veldig opptatt av at barn også skal ha en papirløsning fordi når datamaskinen går i stå så bør de ha noe annet å kommunisere med. Dina*

Eva forteller at de startet opp med bilder, men at de endret ASK-systemet underveis:

*Vi (viser til barnehagen i samarbeid med PPT) ble enig om å søke på dette verktøyet for at behovet for barnet var såpass stort at vi ikke synes det var tilstrekkelig med å bruke de her bildene som vi hadde brukt tidligere ... Vi hadde også brukt litt tegn støtte men vi opplevde ikke at det her barnet responderte så veldig mye på tegnene. Eva*

Bakgrunnen for valg av ASK-system fikk for lite fokus i intervjuene. Likevel så kommer det fram refleksjoner. En av intervjupersonene forteller at valget av hjelpemiddel var i samarbeid med PPT. Av uttrykkene til Dina tolker jeg at hun tar avgjørelsen om hvilket ASK-system som skal brukes.

## 4.8 Tilgjengelig vokabular

På spørsmål knyttet til valg av vokabular kommer det fram at det er flere forhold som påvirker dette. Alle trekker fram barnets interesser og ord de har bruk for i hverdagen. Eva fremhever at det var viktig å ha ordene som akkurat denne spesifikke gruppa brukte mye av.

*Hva er det en to åring er opptatt av? Hva slags lek er det barnet er opptatt av så velger jeg tegn i forhold til det. Så tenker jeg på ord som vi trenger i hverdagen, for eksempel rutinesituasjoner alt av stell. Dina*

Hege og Hilde påpeker at det er svært viktig at barnet i tillegg til å ha tilgjengelig typiske ting man gjør i løpet av dagen, har tilgjengelig en ordbank for følelser.

***Følelsene** er så viktig. Det er hele oss det ... det er det. Hege og Hilde*

Refleksjonen til Eva viser at en møter på en del utfordringer ved valg av vokabular. Eva forteller:

*Så må vi huske på å utvide dette (viser til ASK systemet) for barnet. Det skal ikke bare være de samme ordene, hvis man tenker på hvor mange ord andre barn bruker og er eksponert for hver dag, hva skal dette barnet som bruker ASK få av ord, og hvordan vi både begrenser og gir mulighet i forhold til hva vi bestemmer skal være i*

*ASK'en på en måte ... det er jo ikke sånn for barnet at når man sitter rundt måltidet at vi bare vil snakke om brødkive. Mest sannsynlig ikke. Vi snakka litt om det at vi kan jo ikke styre i-paden sånn at nå sitt vi rundt måltidet da skal vi ha framme måltidstavla, fordi det kan jo være at de vil snakke om krokodille ikke sant. Så det der var jo og en sånn vi diskuterte litt rundt. Det må de få lov til, de må få trykke på dyrene for da er det det de har lyst til. Da er det det som er interessant, men ikke nødvendigvis fra et voksenperspektiv. Eva*

Eva har mange refleksjoner omkring vokabularet. For å vise kompleksiteten i språket vil jeg trekke fram hennes tanker om tema og organiseringen i talemaskinen.

*Jeg vil ha sykkel og Jeg vil sykle» er ikke nødvendigvis det samme. Så vi hadde en egen side med «jeg vil» også verb og en annen side med substantivene. Slik at du bare kunne få sykkelen men ikke nødvendigvis sykle ... Sånn at det var veldig mye og vi ble kjent med hvor komplekst språket egentlig er. Og vi hadde adjektiv på ei side med veldig mange beskrivende ord. Og vi måtte selvfølgelig ... dekke veldig mange temaer ikke sant. Det var mat, frukt, drikke, klær, vær, tur, leker, aktiviteter, følelser ... så det er kjempe mye. Så vi måtte finne ut hva slags ord må dette barnet ha som et minimum iallfall. Eva*

Vi ser av dette sitatet at Eva fremhever at selv om selv om dette har tilgang til mange ord, så forstår Eva at barnet bare får et minimum av det som er nødvendig.

Eva forteller videre at de måtte prøve seg i starten på organiseringen av vokabularet:

*I starten var det mye redigering og ommøbelering inne på den her I-paden. Eva*

Berit har organisert ordforrådet i tematavler. Hege og Hilde som jobber i en barnehage med tilrettelagte plasser for barn med store funksjonsnedsettelse, forteller at hele personalgruppa har en remse med bilder som de alltid bærer med seg rundt halsen eller i beltet. På denne remsen er det bilder av det de anser som viktig for bruk i samlingsstund, overgangssituasjoner

og ellers gjennom hele dagen. Hege og Hilde har også fokus på multimodalkommunikasjon. De forteller at et av deres barn kommuniserer på denne måten

*Han kommuniserer med mimikk og lyder og sånne ting ... så kommuniserer han med tegn og så bruker vi bilder og den talemaskinen da. Hege og Hilde*

Det er mange hensyn å ta når en skal velge vokabularet til barnet. Alder, barnegruppa og barnet som skal bruke ASK-systemet sine interesser er noe som flere nevner. Det virker som om at alle har reflektert omkring vokabularet og har en bevisst holdning til valget av ord og organiseringen av disse.

#### **4.9 Å ta i bruk ASK i barnehagen**

På spørsmål knyttet til oppstartfasen om bruk av ASK nevner flere av intervjupersonene rutinesituasjoner, samlingsstunder og lekegrupper som mulige gode situasjoner for å komme i gang. Eva sier at disse situasjonene er mer oversiktlige og rolige. Hun forteller at i starten måtte hun og barnet trekke seg litt tilbake sammen men noen barn for å ro for at de skulle bli kjent med verktøyet. Hun forteller videre:

*Og så hadde jeg en del aktiviteter som jeg vet dette barnet likte å gjøre, og da at den i-paden ble tatt i bruk ... Jeg la inn ord knyttet til denne aktiviteten, og det var gjerne ord som var motiverende for barnet å trykke på. For eksempel dette var et barn som var veldig glad i å spille spill og det var jo og en veldig oversiktig og fin situasjon for å øve inn og bruke i-paden. Eva*

Hege og Hilde påpeker at disse rolige situasjonene gjør at også personalet lærer seg ASK-systemet.

*Når vi begynner å implementere ASK så er det lurt å gjøre det i litt ... konkrete situasjoner som samlingsstund, måltider eller stell og kanskje påkledning. Litt sånn rutinesituasjoner det er viktig i forhold til de voksne også, kommunikasjonspartnerne, at de skal få det under huden på lik linje med barnet. Hege og Hilde*

Både Dina og Eva trekker fram at barnet må oppdage at poenget med ASK er å kommunisere og at ASK-systemet er et kommunikasjonsverktøy.

*Jeg ser de løfter blikket, de observerer meg og de prøver å imitere ... De har jo lyst å gjøre det samme som de andre, da kommer det ... Motorisk så er det jo litt vanskelig, det blir jo som å lære seg å si et ord ... Hvis de sier kopp så blir det deres versjon «opp» eller en forenklet utgave. Det samme tenker jeg det er med tegn ... Når [barnet] gjør tegnet for ferdig ... da blir det utydelig. Men jeg ser, ikke sant.. Ok, da har de skjønt at det nytter å bruke tegn. Dina*

Eva forteller at etter at personalet hadde lært seg det tekniske, kom neste utfordring å kunne bruke dette som et kommunikasjonsverktøy.

*Hvordan skal vi sett i gang med det. og så det naturlig inn i hverdagsbruk og ikke at det blir isolert sånn til en treningsøkt, på en måte at det blir asken. Da miste den ... sin funksjon. Eva*

Hun forteller videre.

*«Og jeg husker vi avtalte i personalgruppa at når barnet bruker ASK at vi som voksne er oppmerksom, ser på hva barnet peker på og at vi må tolke det og vi må gi respons da. Sånn at hvis ungen pekte på bil så må vi prøve å tolke det «å du vil ha bil» og så at man faktisk kan ta den tingen og gi til barnet. I starten var det ekstra viktig at ungen fikk gjennomslag for de tingene som barnet ville ha for at erfaringen skulle bli at det her er et kommunikasjonsverktøy». Eva*

Intervjupersonene forteller at de strukturerte og velorganiserte situasjoner er fint og bruke i starten, både for å lære barnet og de voksne om ASK. Enkelte barn må også lære seg poenget med ASK, nemlig god kommunikasjon.

Å ta i bruk ASK-systemet som en naturlig del av barnehagehverdagen trekker alle fram som viktig. Da intervjupersonene er kommet i ulik fase i tilretteleggingen for ASK er de også på

ulike faser i denne prosessen. Berit har foreløpig for det meste brukt tematavlene i strukturerte aktiviteter og ikke sammen med andre barn. Intensjonen er at dette skal ut på basen senere. Også Eva forteller om sine tanker om i-paden og bruken av den i hverdagen.

*Dette skulle være et verktøy som skulle støtte barnet i gjennom alle situasjonene egentlig ... Vi ble enig om at vi tar den med, altså i-paden skal alltid være tilgjengelig. Den skal ikke pakkes bort og det skal ikke være den voksne som skal hente den, det er barnet sitt. Sånn at vi ble enig med barnet om at ... i utgangspunktet tar vi den med. Hvis det ble vanskelig så skulle den ha en fast plass slik at barnet selv kunne hente den. Eva*

Hege og Hilde forteller at de har mange PCS- symboler hengende i barnehøyde slik at både bsbASK og kommunikasjonspartnere har det tilgjengelig.

*Man må ha materialet tilgjengelig da, man kan ikke forvente at barna skal bruke det hvis de ikke har det. Og det er mye lettere for oss voksne og modellere ... hvis vi har materialet tilgjengelig. Så slipper vi å ... lete i skap og skuffer for å finne det her bildet med lego. Hege og Hilde*

Dina påpeker at hvis en skal læres seg et språk, må det komme i bruk.

*Skal du lære deg ASK, så må du bruke ASK. Dina*

Dina og resten av personalgruppa bruker tegn-til-tale ovenfor alle barna på basen gjennom hele dagen. Dette har ført til at hele barnegruppa bruker tegn.

*Jeg bruker konsekvent de tegnene som jeg kan og prøver å lære meg nye tegn hele tiden. Jeg ser at barnegruppa er blitt utrolig gode på å bruke tegn. Dina*

Eva og resten av personalgruppa jobbet med å være tydelige modeller for hvordan talemaskinen skulle brukes. I starten forteller Eva at de måtte sitte sammen med barnet i leken med andre for å hjelpe med å tolke det den sa. Eva forteller at stemmen i talemaskinen er ganske mekanisk og at intonasjonen er ikke den samme som når en prater med noen. Dette kunne føre til at budskapet i det som barnet formidlet ble svekket.

Fokus i intervjuet var også tilrettelegge for lek og vennskap for barna som bruker ASK.

Hege og Hilde poengterer hvor viktig tilretteleggingen for lek som samspill er.

*For det handler om det sosiale for barnet ... Det å bli forstått av andre barn og jeg tror at flere og flere har fått opp øynene for ... at barn-barn relasjonen er også viktig og kanskje viktigere enn voksen- barn relasjonen. Hege og Hilde*

I tilretteleggingen for lek og vennskap jobbes det på ulike måter. Både Dina, Hege og Hilde trekker fram at det er viktig å synliggjøre barnet for resten av barnegruppa. Hege og Hilde sier at språk og deltakelse henger nær sammen. De sier at i en samlingsstund skal alle kunne delta.

*At vi kan synliggjøre for ungene at hun som er multifunksjonshemmet og som ikke har talespråk, men at også hun er med på å delta og bestemme en sang eller dytte på terningen. Hege og Hilde*

I barnehagen til Hege og Hilde bruker de å ta med små grupper ut når de jobber med inkludering.

*At inkluderingen skjer litt utenfor gruppa med ... ett til tre andre barn ... vi jobber med å bygge relasjoner i smågrupper. Hege og Hilde*

De sier videre at denne måten å jobbe på fører til at bsbASK også inkluderes i den store gruppa, da de har bygd relasjoner i små omgivelser på forhånd.

På spørsmål til Eva om hun opplevde bsbASK som inkludert i gruppa så svarer Eva

*Ja, det opplevde jeg ... og det snakket vi egentlig mye om, ... at det var egentlig utrolig hvor inkluderende det miljøet rundt barnet var. De andre ungene ... henvendte seg til dette barnet og jeg opplevde at barnet ble inkludert. Eva*

Gutten som Eva forteller om hadde en bestevenn som klarte å tolke han også uten ASK-hjelpemiddelet. Hun forteller at når barnet fikk på plass ASK, så ga det muligheten for mange flere samspill også med resten av barnegruppa.

Hun forteller videre at det fungerte beste på barnets egen base og at det ble mer utfordrende i øvrige deler av barnehagen.

*Mens at på tvers i barnehagen når det kom til barn på andre baser som ikke var så vant til det så var det mer utfordrende ... Da var det veldig avhengig av en voksen for at det ikke skulle bli sånn nederlag på en måte, så det krevde at man kjente litt til det her verktøyet. Eva*

Intervjupersonene jobber ulikt med implementere bruken av ASK i barnegruppa. Det er flere faktorer som spiller inn. For Berit som hadde mindre erfaring var det foreløpig viktigst å selv bli trygg på ASK- hjelpemiddelet. I de barnehagene som er spesielt tilrettelagt for barn med funksjonsnedsettelse jobbes det med ASK i hele barnegruppa gjennom hele dagen. Ellers blir den fysiske tilretteleggingen trukket fram i det ligger at ASK- systemet må alltid være tilgjengelig.



## 5 Drøfting

Det overordnede tema for min oppgave er erfaringer knyttet til tilrettelegging for ASK i barnehagen. Å legge til rette for ASK i barnehagen er en mangefasettert oppgave. Dette gjenspeiles av intervjupersonene som trekker fram både utfordringene de møter i tilretteleggingen og også hvordan disse utfordringene møtes og dermed gir mulighet for god tilrettelegging for det enkelte barnet som har behov for ASK.

Drøftingen tar utgangspunkt i problemstillingen og intervjupersonenes erfaringer. Temaene til drøfting er til dels identiske med overskriftene i resultatdelen, mens andre temaer framkom i resultatdelen som overordnede forhold. Dette sees i sammenheng med teorien som jeg viser til.

### 5.1 Samarbeid, kunnskap og erfaringsdeling

Barnehageloven gir rettigheter til barn som har behov for ASK (Barnehageloven, 2005) og kommunen har en plikt for å gi bsbASK et likeverdig tilbud som sikrer like aktivitets- og utviklingsmuligheter (Udir, 2018). En viktig del for å ivareta dette er at personalet har den kunnskapen som er nødvendig, for å støtte barnet i sin utvikling. Det viser seg at det dessverre ofte mangler kunnskaper om ASK i mange av miljøene som barnet ferdes i (Tetzchner & Martinsen, 2002). Moorcroft et. al. (2019) sin forskning forteller at flere av lærerne ikke forsto hensikten med ASK og at dette var med på å begrense bruken av ASK i undervisningen.

Av de seks spesial- og støttepedagogene som jeg intervjuet var det kun én som hadde videreutdanning i ASK. En av de som hadde mastergrad i spesialpedagogikk fortalte at hun ikke hadde noe om ASK i sin utdanning. Anne uttrykte at når hun begynte å jobbe visste hun ikke at hun brukte ASK, og Berit trakk fram at hun ikke har nok kunnskap fra feltet. Alle spesialpedagogene- og støttepedagogene viste imidlertid stor interesse for å innhente kunnskap på eget initiativ, de oppsøkte nettsider, kurs og webinarer. I Dinas barnehage hadde alle gjennomført Statped sitt innlæringsprogram om ASK. I jobben med tilrettelegging uttrykkes det at de får støtte fra det offentlige hjelpeapparatet, PPT og barnehabiliteringen nevnes. Dina uttrykker at hun får for lite støtte.

Resultatene indikerer at det i utdanningen til de som ivaretar bsbASK i barnehagen ikke har, eller har lite kunnskap om ASK. Dette kan forklare og bekrefte tidligere teorier om lite kunnskaper om ASK i praksisfeltet. Alle spesial- og støttepedagogene i studien min er imidlertid oppmerksomme på å innhente kunnskaper fra annet hold for å imøtekomme kravene for god tilrettelegging, dette kan kompensere for manglende formell utdanning. Spesial- og støttepedagogene som jeg intervjuet var strategisk utvalgt som intervjupersoner blant annet fordi jeg visste de hadde en viss kunnskap om og erfaring med ASK. Det kan derfor tyde på at disse ikke representerer kompetansen om ASK i barnehager generelt, men at de fleste av de har mer kunnskaper enn det som er vanlig fra andre barnehager.

Forskningen viser at det er utfordringer knyttet til samarbeid og informasjonsdeling og at det er en barriere for god tilrettelegging (Kent-Walsh & Light, 2003). I forskningen til Kent-Walsh og Light (2003) viser de til lærere som forteller at de opplever begrensninger i deres egne kunnskaper og ferdigheter og at dette påvirker tilretteleggingen. De forteller også om utfordringer knyttet til muligheter for å tilegne seg de kunnskapene som trengs samt knapphet på møtepunkter for informasjonsdeling.

Spesial- og støttepedagogene forteller at de deler av sin kunnskaper og erfaringer på personalmøter og fagdager. Flere forteller at de deler kunnskaper både innad i barnehagen og også med personale fra andre barnehager i enheten. Anne forteller at hun har hospitert i en barnehage som er god på ASK og Hege og Hilde forteller at de har faste møter hver måned der de deler kunnskaper gjennom å snakke om utfordringer, se på filmer og deler erfaringer. Dina og Anne forteller om utfordringer knyttet til å finne møtepunkter der informasjonen kan deles.

Resultatene innenfor dette tema bekrefter tidligere forskning som forteller om utfordringer knyttet til samarbeid og informasjonsdeling (Kent-Walsh & Light, 2003) men tilfører også noen nye bidrag til forskningen som fører til en nyansering av samarbeid og erfaringsdeling. Alle spesial- og støttepedagogene viste stor vilje for å gjøre en innsats for at bsbASK skulle få god tilrettelegging og anså det som en del av jobben å bringe sine kunnskaper til øvrig personale i barnehagen. I forskningen som jeg viser til var denne delingen av informasjon mellom spesiallærere og resten av personalgruppa mangelvare (Kent-Walsh & Light, 2003).

Det må imidlertid fremheves at Kent-Walsh og Light (2003) er amerikanske forskere og at forskningen de har gjennomført er gjort i skoler. Det kan være en medvirkende årsak til ulikhetene mellom tidligere forskning og erfaringen fra norske barnehager. Men utfordringene knyttet til å finne møtepunkter sammenfaller mellom tidligere forskning og erfaringer, både i norske barnehager og i amerikanske skoler fremmes utfordringene knyttet til dette.

Forskningen trekker også fram foreldrenes rolle omkring tilretteleggingen og at deres bidrag for at systemet skal bli implementert er stor (O'Neill & Wilkinson, 2020). Det gjør at ASK-systemet må passe til familielivet og foreldrene må være trygge på bruken av ASK-systemet (O'Neill & Wilkinson, 2020). Forskningen har også vist at foreldrene ønsker å delta i tilretteleggingen for ASK (Andersen et al., 2014).

De ulike intervjupersonene har ulike erfaringer knyttet til hvor stor grad foreldre er involvert. Berit hadde ikke involvert foreldrene i det hele tatt. Dina hadde varierte erfaringer avhengig av foreldrene. Noen av foreldrene hadde ikke overskudd til å sette seg inn i ASK og gav uttrykk for at de ikke hadde behov for det hjemme, da de forsto barnet. Hege og Hilde forteller om skepsis fra ei mor angående ASK. Hun var engstelig for at ASK påvirket talespråket, men at de etter samtale fikk fokusert på fordelene med ASK.

Selv om forskningen trekker fram viktigheten av godt samarbeid med foreldre er det stor variasjon om hvor mye foreldrene er involvert. Noen av foreldrene er ikke blitt involvert og andre foreldre har ikke overskudd. For at implementeringen av ASK skal lykkes er det ifølge forskningen viktig å involvere foreldrene og det anbefales at fokus derfor bør rettes mot økt foreldreinvolvering (O'Neill & Wilkinson, 2020).

### **5.3 Tid**

Tidsaspektet trekkes fram i forskningen som en vanlig barriere, både knyttet til forberedelser og til bruk av ASK i hverdagen. Et bsbASK vil bruke lengre tid for å få fram budskapet og det kan føre til at kommunikasjonen bryter sammen. For å kompensere for disse utfordringene må det jobbes både med bsbASK og miljøet rundt. Her handler det om at både bsbASK og miljøet klarer å betjene ASK-systemet nøyaktig og effektivt (Beukelman & Miranda, 2013) og at ASK-systemet er godt tilpasset brukeren (Beukelman & Light, 2020), samt at en lærer seg strategier for å kompensere for eventuelle utfordringer i kommunikasjonen. Tidsaspektet

knyttet til det praktiske arbeidet rundt tilretteleggingen er også krevende. Det tar tid både å bestemme og lage individuelle ASK-oppsett med vokabular og styring, tilrettelegging for å lære seg å bruke ASK-systemet samt forberedelser knyttet til å få det implementert i hverdagen (Kent-Walsh & Light, 2003)

I mitt forskningsprosjekt forteller alle intervjupersonene om utfordringer knyttet til tid. De fleste snakket om at det var for liten tid til forberedelser og tid til å samarbeide. Eva fortalte at hun har fått nok tid både før og underveis. I barnehagen til Eva hadde de også jobbet med tidsaspektet knyttet til ASK i bruk. I hennes barnehage hadde de jobbet med både barnegruppa og personalgruppa. Refleksjoner i personalgruppa gikk blant annet ut på at bsbASK, selv i en hektisk hverdag skulle få kommunisere med både voksne og barn.

Resultatene viser at erfaringene fra barnehagen sammenfaller godt med tidligere forskning. ASK er tidkrevende. For å kompensere har barnehagene jobbet på ulike måter. Alle i mitt prosjekt har prioritert ASK-arbeidet. Berit har prioritert ASK og nedprioritert andre oppgaver. Anne har brukt av fritiden sin, Eva har jobbet med å skape gode holdninger til ASK både i personalgruppa og også i barnegruppa. Eva har reflektert om tid og ASK knyttet til direkte jobbing med bsbASK. Ingen har reflektert omkring tidsaspektet knyttet til for eksempel strategisk kompetanse eller operasjonell kompetanse. Det må imidlertid tas i betraktning at tidsaspektet var et tema som intervjupersonene tok initiativ til og jeg hadde derfor ikke reflektert om det på forhånd og stilte derfor ikke gode nok oppfølgingsspørsmål.

## **5.4 Holdninger i ledelsen og personalgruppa**

Ledelsen har en viktig rolle i tilretteleggingen for ASK. I Soto et al. (2001) sin forskning har foreldre uttrykt ledelsens rolle som viktig. Hvis de ikke viser interesse kan ledelsen både sabotere program eller iallefall gjøre at tilretteleggingen ikke foregår smidig (Soto et al., 2001). Ledelsen kan i motsatt fall legge det praktiske til rette slik at de som skal gjøre jobben får gode muligheter for det. Det vil si at de får tid til å forberede og samarbeide (Sande, 2020).

Intervjupersonene i mitt prosjekt har blandede erfaringer knyttet til ledelse og tilrettelegging. Eva forteller om gode erfaringer knyttet til ledelsen. Hun forteller at fagleder la godt til rette i hele perioden. Hege og Hilde forteller også om gode erfaringer med engasjert pedagogisk

leder. Dina og Anne har mer varierte erfaringer. Der de trekker fram at det er vanskelig å finne møtepunkter og Dina som forteller at flere pedagogiske ledere har formidlet at de bruker for mye tid på bsbASK og Anne forteller at høyt fravær i personalgruppa påvirket tilretteleggingen.

Resultatene fra min forskning bekrefter tidligere forskning. Det oppleves som viktig å ha en ledelse som støtter arbeidet. Ledelsen kan som Eva viser til, gjøre at det blir lagt til rette for ASK ved å gi tid nok, eller som Hege og Hilde forteller om å sette fokus mot ASK ved å spre det videre i foreldregruppa. Ledelsen og dens positive holdninger til ASK og spesialpedagogikk kan også føre til at de kan legge til rette for at det praktiske rundt fungerer, blant annet med å lage møtepunkter og legge til rette for kurs og faglig oppdatering.

Holdninger innad i personalgruppa har mye å si for tilretteleggingen. Forskingen fra feltet viser at det finnes både positive og negative erfaringer omkring holdninger i praksisfeltet. Litteraturstudiet gjennomført av Moorcroft et al. (2019) forteller om lærere som anser at ASK ikke er en del av deres jobb, at lærere og logopedier tror at ASK påvirker talespråket negativt om lærere som ikke er interessert i tilrettelegging for ASK. Studiet forteller at det var lærere som var oppriktig interessert og som så på ASK- systemet for fordelaktig og ønsket å oppriktig bruke ASK for å støtte språkutviklingen (Moorcroft et al. 2018).

Også intervjupersonene forteller om varierte erfaringer knyttet til holdninger. Noen i personalgruppa vegrer seg å bruke ASK og er usikre og unnlater dermed å bruke det. Andre forteller at de møter en personalgruppe med genuin interesse for ASK, de deltar i refleksjoner og ser nytten av ASK. Måten intervjupersonene møter disse utfordringene på er ulike. I begge barnehagene som har plasser som er tilrettelagte for barn med funksjonsnedsettelse stiller de krav om at personalet skal bruke ASK. Dina bruker lovverket og Hege og Hilde forteller at de allerede under intervjuet i jobbsøknaden poengterer at hvis de skal jobbe i denne barnehagen må være villig til å lære og bruke ASK. Eva jobber med å motivere kollegaene gjennom å oppfordre til å være litt raus med hverandre og ikke være så selvhøytidelig.

Tidligere forskning sammenfaller med erfaringene til intervjupersonene. Det viser en variasjon i holdningene innad i personalgruppa. Ingen av intervjupersonene som jobber

direkte med det enkelte barnet utviser negative holdninger eller skepsis til ASK og alle viser at de ønsker å bidra i tilretteleggingen. Ledelsens holdninger påvirker nok også videre i personalgruppa. Det vekker bekymring når ledelsen påpeker at tiden som brukes på denne gruppa må begrenses, da det forteller noe om deres holdning til bsbASK.

## **5.5 Kartlegging for tilrettelegging**

Det anbefales å ha en helhetlig tilnærming i kartleggingsprosessen, det innebærer å kartlegge enkeltindividet og miljøet rundt. Forskning viser at mange fagpersoner synes kartleggingsfasen er vanskelig (Dietz et al., 2012). Årsakene er flere; heterogeniteten i brukergruppa trekkes fram (Light & McNaughton, 2012), stor mengde med informasjon fra ulike felt som en må få oversikt over og samtidig vite hvordan det skal komme til nytte (Beukelman & Mirenda, 2013), raske teknologiske framskritt (Abbot & McBride, 2014). I kartleggingsfasen er tverrfaglighet essensielt og også personale i barnehagen bør bidra (Beukelman & Light, 2020).

Da jeg under intervjuene stilte for få utdypende spørsmål angående dette temaet fikk jeg begrensede informasjon fra barnehagens ståsted. Både Dina og Anne forteller at de barna som de har ansvaret for var kartlagt fra barnehabiliteringen. I disse kartleggingene kommer det fram diagnoser, kognitiv fungering og ofte forslag til tiltak. Dina forteller også at hun har møter med foreldre der de forteller om barnet sitt, på denne måten kan hun forberede seg og gjøre seg noen tanker om tilretteleggingen før barnet begynner. Eva forteller om kartleggingen som foregår underveis i jobbingen, der de ser om barnet responderer på bildene, reflekter rundt om det er riktig for ASK samt at vokabularet vurderes hele tiden.

Barn med store tilretteleggingsbehov som begynner i barnehagen, er ofte ivaretatt av andre deler av støtteapparatet før de begynner i barnehagen. Det er nok en av grunnene til at kartlegging ikke har full oppmerksomhet fra barnehagen eller mitt ståsted. Her ser vi at min forforståelse påvirker oppgaven. Vi ser likevel at både Dina og Anne reflekterer noe omkring kartleggingen som foregår før barnet begynner i barnehage og Eva har snakker om dynamisk kartlegging som utgangspunkt for arbeidet videre. Dette kan indikere at i alle fall noen av intervjupersonene deltar noe i kartleggingen, men at hoveddelen blir gjort av andre fagpersoner utenfor barnehagen.

## 5.6 Valg av ASK-system

Kartleggingsprosessen danner bakgrunnen for valget av ASK-system. En må kartlegge kognisjon, språk- og kommunikative ferdigheter, motorikk, somatikk og sansing (Stadskleiv, 2015). I denne prosessen vil man finne ut av om barnet har nytte av ikke- hjulpet kommunikasjon eller om barnet har best nytte av hjulpet- kommunikasjon. I denne fasen kan det vurderes om barnet vil klare å utføre håndtegn, om barnet trenger symboler med tydelige kontraster eller om barnet trenger en talemaskin og/ eller en kommunikasjonsbok.

Det varierer hvor mye barnehagepersonalet deltar under kartleggingsfasen og dermed under valg av ASK-system. Uttalelsene tyder på at Dina mer delaktig enn de andre. Eva og PPT tok avgjørelsen sammen om hvilket ASK-system barnet hun hadde ansvaret for skulle få, dette ble gjort etter de sammen så det bildesystemet som de hadde startet opp med ikke var tilfredsstillende sett ut fra barnets behov. Dina forteller det samme som Eva, at ASK-system kan endres underveis og at det som bestemmes først ikke alltid dekker behovene senere. Dina påpeker også at det er viktig å ikke bare ha et høyteknologisk hjelpemiddel men også et papirløsning som kan brukes når det høyteknologiske systemet svikter.

Resultatene også i denne delen påvirkes at det har vært for lite fokus på tema i intervjuene. Da barna som Dina jobber med starter opp i barnehagen med en kartlegging fra barnehabiliteringen kan uttalelsene tyde på at disse brukes som bakgrunn for valget. Det at det er lite fokus på valget av ASK-system kan komme av lite fokus fra min side men også av at barnehagene kanskje ikke er mye delaktig i valget. Eva var den eneste som uttrykte at hun samarbeidet med PPT om valget av ASK. Resultatene kan tyde på at det gode tverrfaglige samarbeidet som teorien viser til som viktig ikke er tilstede i den graden som ønskelig (Stadskleiv, 2015).

## 5.7 Tilgjengelig vokabular

Etter valg av ASK-system må en ta stilling til kompleksiteten i hjelpemiddelet, dette omhandler både hvilket vokabular og hvordan dette skal organiseres (Stadskleiv, 2015). I denne fasen er det viktig å velge vokabular som er meningsfull og godt tilpasset den enkelte brukeren (Fallon et al., 2001). Det finnes standardiserte lister som kan brukes som utgangspunkt for kjerneord (Laubscher & Light, 2020). I tillegg må en tilpasse ordene etter

spesifikke interesser og behov for det enkelte barnet (Fallon et al., 2001). Det som er viktig å tenke på er at vokabularet skal støtte både nåværende behov og samtidig stimulere til videre språkutvikling (Beukelman & Light, 2020).

Alle intervjupersonene fremhever at under valg av vokabular er det viktig å ha med barnets interesser og ord som de har bruk for i hverdagen. Interessene kan kartlegges generelt ved å tenke på hva den enkelte aldersgruppa er opptatt av og Eva fremhever også kartlegging knyttet til hva som akkurat er viktig i denne spesifikke gruppa som barnet befinner seg i. Eva reflekterer også mye omkring organiseringen av vokabularet og alle nyansene i språket, dette framkommer når hun reflekterer rundt at barnet skal få til å be om en sykkel selv om han ikke skal sykle på den. Hege og Hilde fremhever at følelsesuttrykk er viktig å ha med.

Organisering av vokabularet er ulik. I Hege og Hildes barnehage har hele personalgruppa symboler satt sammen i en remse i beltet. Berit har organisert de i tematavler.

Enkelte av resultatene fra praksisfeltet samsvarer med forskningen. Barnets interesser trekkes fram som essensielt i tilretteleggingen fra forskningen og fra praksisfeltet. Forskning viser til at en kan ta utgangspunkt i standardiserte lister for vokabularet (Laubscher & Light, 2020). Dette trekkes imidlertid ikke fram fra intervjupersonene. Eva har mange refleksjoner om kompleksiteten i språket og på bakgrunn av dynamisk kartlegging endres vokabularet hele tiden. Viser at hennes tilrettelegging er både støtter språket nå og stimulerer videre språkutvikling. Da mange nevner at mye av tilretteleggingen er papirløsninger er nok stort sett ikke Just-in-time tilnærmingen slik den er forklart i forskningen aktuell (Laubscher & Light, 2020).

## **5.8 Å ta i bruk ASK i barnehagen**

Forskning sier at et godt språkmiljø er en forutsetning for læring, kommunikasjon og samhandling med andre (Østvik, 2008). utfordringen for mange av de som bruker ASK i kommunikasjonen er at de vokser opp i et miljø som er basert på talespråket mens de skal formidle seg med ASK. Språkmiljøet må tilrettelegges for at bsbASK skal få et godt utbytte (Tetzchner & Martinsen, 2002). Tilretteleggingen skjer på ulike plan. Tilgangen på kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsmateriell er viktige komponenter i det fysiske miljøet. Barnet må ha tilgang til sosiale møteplasser og må alltid ha tilgang til kommunikasjons hjelpemiddelet sitt eller ha mulighet for å be om å få det (Østvik, 2008).



Meningsfulle og motiverende situasjoner og aktiviteter er også viktig i språkmiljøet (Østvik, 2008). Her trekkes vennskap fram, et typisk utviklet barn etablerer vennskap gjennom lek og samspill. Et god språkmiljø har også gode kommunikasjonspartnere som både er voksne og barn (Blackstone, 1999; Light, 1997). Forskningen viser også at selv om det har vært fokus på inkludering i barnegruppa er det dessverre slik at mange av de bsbASK ikke får muligheten til å delta i lek og samspill med andre barn (Therrien & Light, 2016) og at mange av bsbASK oftest samhandler med voksne og det selv om det er andre barn tilstede (Chung et al., 2012). Forskningen viser også at manglende inkludering i barnegruppa er spesielt vanlig for bsbASK (Chung et al., 2012).

For å få på plass ASK i barnehagen forteller intervjupersonene at rutinesituasjoner, samlingsstunder og lekegrupper er gode situasjoner for å få ASK på plass. Disse situasjonene er rolige og mer oversiktlige. Barna får da bli kjent med ASK-systemet sitt. Hege og Hilde forteller at det må legges til rette for at også de voksne skal bli trygge på bruken av ASK, da er slike rolige situasjoner også en fordel for dem. Berit brukte på intervju tidspunktet ASK-hjelpemiddelet kun i strukturerte økter, men også hun hadde planer om å få det ut på basen. Eva påpekte at dette var noe de diskuterte i personalgruppa, at ASK-systemet skal naturlig inn i hverdagen slik at den får sin funksjon som kommunikasjon og at ASK-systemet alltid skulle være tilgjengelig. Flere fortalte også at de har ASK-systemet tilgjengelig hele tiden. Eva jobbet en del med at både barn og voksne skulle være gode kommunikasjonspartnere. Eva ordnet til strukturerte aktiviteter der bsbASK spilte spill med andre barn og at hun jobbet med de voksne slik at de la til rette for at bsbASK fikk muligheter for å kommunisere, og hun forteller at bsbASK ble inkludert og barnet fikk en større omgangskrets som følge av ASK. Hege og Hilde som jobber med barn som er multifunksjonshemmet sier at det er viktig å synliggjøre barnet for resten av barnegruppa, dette gjøres med vise at barnet også kan delta aktivt i for eksempel samlingsstund selv om barnet ikke har talespråket. De forteller også de lager smågrupper rundt de bsbASK og jobber med å bygge relasjoner i disse gruppene.

Resultatene viser at praksisfeltet har innsett at ASK læres i fellesskapet. Det var fokus på at bsbASK skal få muligheten til å lære, kommunisere og delta i lek og samspill sammen med andre barn. Intervjupersonene var imidlertid på ulike stadier i tilretteleggingen, der en av intervjupersonene forteller at barnet kun har brukt ASK sammen med voksne. Alle hadde

innsett at språkmiljøet med god inkludering var viktig og de hadde mange likhetstrekk i hvordan få ASK på plass i hverdagen og hvordan jobbe med lek og vennskap i barnegruppa. Intervjupersonene er på ulike stadier i tilretteleggingen bruken av ASK i hverdagen sammen med venner er forskjellig der det er ulike erfaringer med hvor godt inkludert bsbASK er.

## 6 Avslutning

Tilrettelegging for ASK i barnehagen er en sammensatt oppgave som krever tid, engasjement, kunnskaper og positive holdninger fra hele personalgruppa. Spesial- og støttepedagogene forteller om ulike erfaringer som gir muligheter for god tilrettelegging og de forteller om utfordringer de møter på veien. De forteller om holdninger i personalgruppa som gjør tilretteleggingen både utfordrende når de møter motstand og som samtidig gir muligheter når alt er lagt godt til rette.

Selv om intervjupersonene ikke var kommet like langt i tilretteleggingen viser det seg at inkludering av bsbASK står sterkt hos alle sammen. For å få inkludering jobbes det fra flere hold. En trenger gode og oppdaterte ASK-system, samarbeid på tvers av faggrupper både innad og utenfor barnehagen, samarbeid med foreldre og ikke minst god vilje for å legge til rette fra ledelsen og resten av personalet.

Det er stadig større aksept i samfunnet for at en atskillig større brukergruppe kan gjøre seg nytte av ASK (Light & McNaughton, 2012). Barnehageloven gir i tillegg lovfestet rett til barn i barnehagen som helt eller delvis mangler funksjonell tale har krav om tilrettelegging for ASK (Barnehageloven, 2005). Det kan tyde på at det er et praksisfelt som stadig blir å få behov for mer forskningsbasert kunnskap for å kunne ivareta disse barna godt nok.

Selv om det er mye forskning fra fagfeltet har jeg i min søken etter studier funnet få som spesielt omhandler tilrettelegging for barn i norske barnehager på et generelt grunnlag, med et ikke-strategisk utvalg av deltakere. Jeg har også savnet forskning som direkte angår ASK og barn-barn relasjoner. I de studiene som jeg har funnet blir ofte kommunikasjonspartneren til bsbASK omtalt som en voksen. Det som derfor hadde vært interessant å vite mer om er forskning som omhandler hvordan god kommunikasjon kan utvikles gjennom barn-barn relasjoner.



## Referanseliste

- Abbot, M., & McBride, D. (2014). Decision making in mobile technology: Points to ponder. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 23(2), 104-111. <https://doi.org/10.1044/aac23.2.104>
- Abilia, (u.å.). Podd 12. Hentet 16.03.2021 fra <https://www.abilia.com/sv/our-products/kommunikation/podd/podd-12>
- Abilia, B (u.å.). Podd 12. Hentet 16.03.2021 fra <https://www.abilia.com/sv/our-products/kommunikation/podd/elektronisk-podd-medium>
- American Speech- Language- Hearing Association. (u.å.). *Augmentative and Alternative Communication (AAC)*. Hentet 03.04.2021 fra <https://www.asha.org/public/speech/disorders/aac/>
- Anderson, K., Balandin, S. & Clendon, S. (2011). "He cares about me and I care about him." Children's experiences of friendship with peers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 27(2), 77-90. <https://doi.org/10.3109/07434618.2011.577449>
- Anderson, K., Balandin, S. & Stancliffe, R. (2013). Australian parents' experiences of speech generating device (SGD) service delivery. *Developmental neurorehabilitation*, 17(2), 75-83. <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.857735>
- Andresen, G.H. (2020). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) for alle barn i barnehagen*. Bergen: Pedlex
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barton, A., Sevcik, R. A., & Ronski, M. A. (2006). Exploring visual-graphic symbol acquisition by pre-school age children with developmental and language delays. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(1), 10 – 20. <https://doi.org/10.1080/07434610500238206>
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill- Plamer quarterly of behavior and development*, 21(3), 205-226. URL: <https://www.jstor.org/stable/23084619>
- Baxter, S., Enderby, P., Judge, S. & Evans, P. (2011). Barriers and facilitators to the use of high-technology augmentative and alternative communication devices: a systematic review and qualitative synthesis. *International journal of language and communication disorders*, 47 (2), 115-129. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00090.x>
- Beukelman, D.R. & Light, J.C. (2020). *Augmentative & alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs* (5. utg.). Baltimore: Brookes Publishing Co.

Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4. utg.). Baltimore, MD: Brookes.

Binger, C. & Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/07434610600807470>

Blackstone, S. (1999). Communication partners. *Augmentative Communication News*, 12(1 & 2), 1-16. Hentet 03.04.2021 fra [https://communication.bridgeschool.org/wp-content/uploads/sites/4/2018/02/acn\\_vol12\\_dowden.pdf](https://communication.bridgeschool.org/wp-content/uploads/sites/4/2018/02/acn_vol12_dowden.pdf)

Blackstone, S. & Berg, M. (2006). Social networks: En kommunikasjonsoversikt for mennesker med store kommunikasjonsvansker og deres kommunikasjonspartnere: Manual. Levanger: Trøndelag kompetansesenter.

Blackstone, S., Williams, M.B. & Wilkins, D.P. (2007). Key principles underlying research and practice in AAC. *Augmentative and Alternative Communication* 23(3), 191-203. <https://doi.org/10.1080/07434610701553684>

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.

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. <https://doi.org/10.3109/07434610903384529>

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

Bunning, K., (2009). Making sense of communication. I J. Pawlyn & S. Carnaby (Red.), *Profound intellectual and multiple disabilities: Nursing complex needs* (s. 46-62). Oxford: Wiley and Blackwell. **DOI:** 10.1002/9781444301526

Chung, Y-C., Carter, E.W. & Sisco, L.G. (2012). Social interactions of students with disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive classrooms. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 117(5), 349-367. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1205133>

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). London: SAGE

Creswell, J.W. & Pott, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design* (4. utg.). London: SAGE

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora 4. utg. (2016) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Hentet fra:

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Dietz, A., Quach, W., Lund, S. K. & McKelvey, M. (2012). AAC assessment and clinical-decision making: The impact of experience. *Augmentative & Alternative Communication*, 28 (3), 148-159. <https://doi.org/10.3109/07434618.2012.704521>

Dodd, J. (2015). *Augmentative and alternative communication intervention: An intensive, immersive, socially based service delivery model*. San Diego, CA: Plural Publishing.

Douglas, S.N., Light, J.C. & McNaughton, D.B. (2012). Teaching paraeducators to support the communication of young children with complex communication needs. *Topics in Early childhood special education*, 33(2), 91-101. DOI: 10.1177/0271121412467074

Drager, K. D. R. (2009). Aided modeling intervention for children with autism spectrum disorders who require AAC. *American Speech- Language Hearing Association*, 18 (4), 114-120. <https://doi.org/10.1044/aac18.4.114>

Fallon, K.A., Light, J.C & Tara, K. P. (2001). Enhancing vocabulary selection for preschoolers who require augmentative and alternative communication. *American journal of speech- language pathology*, 10(1), 81-95. DOI: 10.1044/1058-0360(2001/010)

Ferm, U. & Thunberg, G. (2008). Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK). I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s. 461- 471). Lund: Studentlitteratur.

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget

Goldbart, J. & Caton, S. (2010). *Communication and people with the most complex needs: What works and why this is essential*. Manchester Metropolitan University: Research Institute for Health and Social Change. Hentet fra <https://www.choiceforum.org/docs/compmer.pdf>

Grove, N., Bunning, K., Porter, J & Olsson, C. (1999). See what I mean: interpreting the meaning of communication by people with severe and profound intellectual disabilities. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 12(3), 190-203. DOI: 10.1111/j.1468-3148.1999.tb00076.x

Groven, B. & Rostad, A.M., (2017). Forebygging og tidlig innsats- en historisk, ideologisk, og teoretisk innramming. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s.20- 48). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hagtvet, B.E. & Klem, M. (2019). Tidlig forebygging med vekt på barns språkutvikling. I E. Befring, K- A B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 198-218). Oslo: Cappelen Damm.

Horgen, T. (2006). *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Horgen, T. (2010). Det nære språket- Språkmiljø. Grunnleggende forhold for utvikling av gjensidig forståelse. I T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjerme stad (Red.), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (s. 57- 75). Oslo: Universitetsforlaget.

Højberg, H. (2013). Hermeneutikk. I L. B. Fuglsang, P. Olsen & K. Rasborg. (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene, på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3.utg., s. 289-324). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

International society for augmentativ and alternative communication (u.å.). Om ASK. Hentet 30.11.2019 fra <https://www.isaac.no/fagstoff/om-ask/>

Karlsen, A.V., Midtlin, H.S., Taxt, T. & Næss, K-A. B. (2015). Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK- brukere*. (s.187-216). Bergen: Fagbokforlaget.

Kausrud, T. (2011). Bliss symbolspråk- et hjelpemiddel i utvikling av språkforståelse. *Psykologi i kommunen 2011*(2), s.5-19. Hentet 12.03.21 fra <https://www.tks2.no/ask/?p=2225>

Kent-Walsh, J. & Light, J. (2003). General education teachers' experiences with inclusion of students who use augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication, 19*(2), s. 104-124. <https://doi.org/10.1080/0743461031000112043>

Kent-Walsh, J. & McNaughton, D. (2005). Communication partner instruction in AAC: Present Practices and future directions. *Augmentative and Alternative Communication, 31*(3), s. 195-204. <https://doi.org/10.1080/07434610400006646>

Kent-Walsh, J., Murza, K. A., Malani, M. D. & Binger, C. (2015). Effects of Communication Partner Instruction on the Communication of Individuals using AAC: A MetaAnalysis. *Augmentative and Alternative Communication, 31*(5), s.271-284. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1052153>

Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsbanken, (u.å). Alternative kommunikasjonsformer. Hentet 13.03.21 fra <https://www.kunnskapsbanken.net/kommunikasjon/alternative-kommunikasjonsformer/>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *...Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>



- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Laubscher, E. & Light, J. (2020). Core vocabulary lists for young children and considerations for early language development: a narrative review. *Augmentative and Alternative Communication*, 36(1), 43-53. DOI: 10.1080/07434618.2020.1737964
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137-144. <https://doi.org/10.1080/07434618912331275126>
- Light, J. (1997). "Communication is the essence of human life": Reflections on communicative competence. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(2), 61-70. <https://doi.org/10.1080/07434619712331277848>
- Light, J. (2003). Shattering the silence. I J.C. Light, D. R. Beukelman & J. Reichle (Red.), *Communicative competence for individuals who use AAC. From research to effective practice*. (3-39). Baltimore: Paul H. Brokkes Publishing Co.
- Light, J. & McNaughton, D. (2012). The changing face of augmentative and alternative communication: Past, present, and future challenges. *Augmentative and alternative communication*, 28(4), 197-204. <https://doi.org/10.3109/07434618.2012.737024>
- 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. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>
- Light, J., Wilkinson, K.M., Thiessen, A., Beukelman, D.R. & Fager, S.K. (2019). Designing effective AAC displays for individuals with developmental or acquired disabilities: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 42-55. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1558283>
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.
- Loncke, F.T., Campbell, J., England, A.M. & Haley, T. (2006). Multimodality: a basis for augmentative and alternative communication- psycholinguistic, cognitive, and clinical/educational aspects. *Disability and rehabilitation* 28(3), 169-174. DOI: [10.1080/09638280500384168](https://doi.org/10.1080/09638280500384168)
- Lorentzen, P. (2009a). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2009b). Vil eieren av kommunikasjonsproblemet vennligst melde seg! *Norsk tidsskrift for logopedi*, 55(3), 5-10. Hentet 04.04.2020 fra: <https://norsklogopedlag.no/vil-eieren/>

Lund, S.K., Quach, W., Weissling, K., McKelvey, M. & Dietz, A. (2017). Assessment with children who need augmentative and alternative communication (AAC): Clinical decisions of AAC specialists. *Language, speech, and hearing services in schools* 48(1), 56-68. DOI: 10.1044/2016\_LSHSS-15-0086

Lyngseth, E.J. & Andresen, G.H. (2017). Språkstimulering med alternativ og supplerende kommunikasjon i tidlig alder for barn med nedsatt funksjonsevne. I E.J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*, (s.92-113). Oslo: Gyldendal akademisk.

Moorcroft, A., Scarinci, N. & Meyer, C. (2018). A systematic review of the barriers and facilitators to the provision and use of low-tech and unaided AAC systems for people with complex communication needs and their families. *Disability and Rehabilitation: Assistive technology*, 14(7), 710-731. <https://doi.org/10.1080/17483107.2018.1499135>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J. E. ...Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Næss, K- A. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 15-46). Bergen: Fagbokforlaget.

Næss, K-A. B. & Zambrana, I.M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I E. Befring, K.A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utg., s. 589-615). Oslo: Cappelen damm akademisk.

Olsen, M.H. (2020). Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv. I S. Hillesøy, E.M. Killi & A-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (s. 12-24). Oslo: Statped. Hentet 31.03.2021 fra [https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/statped\\_fellesskap-i-lek-og-laring.-spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv-web-ensidig.pdf](https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/statped_fellesskap-i-lek-og-laring.-spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv-web-ensidig.pdf)

O'Neill, T. & Wilkinson, K.M. (2020). Preliminary investigation of the perspectives of parents of children with cerebral palsy on the supports, challenges, and realities of integrating augmentative and alternative communication into everyday life. *American journal of speech-language pathology* 29(1), 238-254. DOI: 10.1044/2019\_AJSLP-19-00103

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Porter, G. & Cafiero, J.M., (2009). Pragmatic Organization Dynamic Display (PODD) communication books- A promising practice for individuals with autism spectrum disorders. *American speech- hearing- language association (ASHA) 18*(4), 121-130. <https://doi.org/10.1044/aac18.4.121>

Rendtorff, J. D. (2013). Fænomenologien og dens betydning. I L. B. Fuglsang, P. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene, på tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 259-288). Frederiksberg: Samfundslitteratur

Rommertveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Romski, M.A., Sevcik, R.A., Barton-Hulsey, A & Whitmore, A.S. (2014). Early intervention and AAC: What a difference 30 years makes. *Augmentative and Alternative Communication, 31*(3), 181-202. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1064163>

Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt- kognitivt perspektiv* (s.31-58). Oslo: J.W. Cappelens forlag.

Sande, A. (2013). *Samspill, lek og kommunikasjon. Taleteknologi- en vei til aktiv deltakelse for små barn*. Oslo: Statped. Hentet 03.04.2021 fra <https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/samspill-lek-og-kommunikasjon-digital-v1.pdf>

Sande, A. (2020). Lederskap i inkluderende prosesser. I S. Hillesøy, E.M. Killi & A-E. Kristoffersen (Red.), *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (s. 26-39). Oslo: Statped. Hentet 31.03.2021 fra [https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/statped\\_fellesskap-i-lek-og-laring.-spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv-web-ensidig.pdf](https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/statped_fellesskap-i-lek-og-laring.-spesialpedagogikk-i-et-inkluderingsperspektiv-web-ensidig.pdf)

Shire, S. Y. & Jones, N. (2014). Communication Partners Supporting Children With Complex Communication Needs Who Use AAC. *Communication Disorders Quarterly, 37*(1), 3-15. doi: 10.1177/1525740114558254

Skogdal, S. (2009). Alternativ og supplerende kommunikasjon, arbeid for logopeder? *Norsk tidsskrift for logopedi 09*(4). Hentet 03.04.2020 fra [https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/Files/Alternativ%20kommunikasjon\\_0409.pdf](https://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/Files/Alternativ%20kommunikasjon_0409.pdf)

Skogdal, S. (2017). *Participation in school for students who use augmentative and alternative communication: A qualitative study of enablers and barriers to participation in regular lower secondary school* (Doktoravhandling). University of Stavanger, Stavanger.

- Slåtta, K. (2010). Deltakelse. I T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (Red.), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*. (s.75- 91). Oslo: Universitetsforlaget
- Soto, G., Muller, E., Hunt, P. & Goetz, L. (2001). Critical issues in the inclusion of students who use augmentative and alternative communication: an educational team perspective. *Augmentative and alternative communication*, 17(2), 62-72. DOI: [10.1080/aac.17.2.62.72](https://doi.org/10.1080/aac.17.2.62.72)
- Stadskleiv, K. (2015). Kartlegging. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 73-119). Bergen: Fagbokforlaget.
- Statped. (2020, 14. oktober). Tematavler for pekeprating. Hentet fra <https://www.statped.no/alternativ--supplerende-kommunikasjon-ask/tematavler-for-pekeprating/>
- Strömquist, S. (2008). Barns språkutveckling. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi* (s.69-84). Lund: Studentlitteratur AB.
- Teachman, G. & Gibson, B.E. (2014). 'Communicative competence' in the field of augmentative and alternative communication: a review and critique. *International journal of language & communication disorders*, 49(1), 1-14. DOI: 10.1111/1460-6984.12055
- Tetzchner, S.von. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjons hjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg.). Gjøvik: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tetzchner, S. von. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Therrien, M.C.S. & Light, J. (2016). Using the ipad to facilitate interaction between preschool children who use AAC and their peers. *Augmentative and alternative communication*, 32(3), 163-174. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1205133>
- Ursin, E. & Slåtta, K. (2010). Støttmateriell for god praksis. I T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (Red.), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*. (s. 230-250). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Språk i barnehagen- mye mer enn bare prat*. Hentet 10.01.2021 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Språkmiljø, ASK i barnehagen*. Hentet 20.02.2021 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/sprakmiljo/>

Wright, C. A., Kaiser, A. P., Reikowsky, D. I., & Roberts, M. Y. (2013). Effects of a naturalistic sign intervention on expressive language of toddlers with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56 (3), 994-1008. DOI: 10.1044/1092-4388(2012/12-0060)

Østvik, J. (2008). Språkmiljø - tanker om prinsipielle og praktiske sider. *Dialog medlemsblad for ISAAC Norge 2008(2)*, 18-23. Hentet fra <https://www.yumpu.com/no/document/view/56304566/2008-2/18>.

Østvik, J. (2017). *Friendship among students using AAC in Norwegian public mainstream primary school*. (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2465838/J%c3%b8rn\\_%c3%98stvik.pdf?sequence=8&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2465838/J%c3%b8rn_%c3%98stvik.pdf?sequence=8&isAllowed=y)

Østvik, J. & Killi, E. M. (2019). *Tidlig innsats for små barn med behov for ASK. En systematisk litteraturstudie om utfordringsbilde og intervensjonsområder*. Oslo: Statped. Hentet fra <https://www.statped.no/fou/forskning/publikasjoner/forskningsrapporter/tidlig-innsats-for-sma-barn-med-behov-for-ask.-en-systematisk-litteraturstudie-om-utfordringsbilde-og-intervensjonsomrader/>



# Vedlegg 1

2.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

«Erfaringer knyttet til bruk av alternativ- og supplerende kommunikasjon (ASK) i barnehagen- intervjustudie»

### Referansenummer

659740

### Registrert

14.03.2020 av Evy Schive - eni014@post.uit.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Signhild Skogdal, signhild.skogdal@uit.no, tlf. 92867932

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Evy Schive, evy.schive@meccanica.no, tlf. 99794025

### Prosjektperiode

01.01.2020 - 30.11.2021

### Status

01.04.2020 - Vurdert

### Vurdering (1)

01.04.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.04.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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





## Vedlegg 2

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Erfaringer knyttet til bruk av alternativ- og supplerende kommunikasjon (ASK) i barnehagen- en intervjustudie»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke spesialpedagogers/ støttepedagogers erfaringer knyttet til ASK i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg studerer for tiden master i logopedi ved Universitetet i Tromsø og er nå i gang med masteroppgaven. I studiet mitt ønsker jeg å intervju 4-5 spesialpedagoger/ støttepedagoger med formål om å få fram deres erfaringer knyttet til alternativ- og supplerende kommunikasjon i barnehagen.

Problemstillingen vil være:

#### *Hvilke erfaringer har spesialpedagoger/ støttepedagoger med tilrettelegging for bruk av ASK i barnehagen?*

Ut fra denne problemstillingen har jeg utarbeidet forskningsspørsmålet:

*Hvilke muligheter og utfordringer møter spesialpedagoger/ støttepedagoger i dette arbeidet?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Tromsø

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg har tatt kontakt med fagleder/styrer i ulike barnehager og fått vite at du jobber / har jobbet med ASK. Med dette som bakgrunn henvender jeg meg til deg med forespørsel om deltakelse i studiet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

I informasjonsinnhentingen ønsker jeg å benytte meg av et intervju. Intervjuet vil ha varighet på ca 1 time. I intervjuet er hovedtemaet dine erfaringer knyttet til ASK i barnehagen. Jeg ønsker bl.a å vite mer om hvordan du tilrettelegger for brukeren av ASK, hvordan og med hvem du samarbeider med og utfordringer du har møtt i arbeidet.

#### **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. Du kan da sende mail til student eller veileder.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Under intervjuet vil jeg benytte lydopptaker og i tillegg notere litt. I etterkant vil intervjuet bli transkribert. Lydfilene og transkripsjonene vil bli oppbevart på passordsikret pc. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I publisert materiale vil ingen bli gjenkjent da det utelates identifiserende opplysninger både på deltakerne og barna som blir omtalt. Navnet til barnehagene eller opplysninger som identifiserer barnehagen vil heller ikke bli nevnt.

Det er bare jeg som student og veilederen fra UIT som vil ha tilgang på innsamlet materiale.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Lydfiler, transkripsjoner og annet materiale slettes når oppgaven er godkjent noe som etter planen er i november 2021.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Tromsø ved:

- Evy Schive (student), mobil: 99 79 40 25, epost: [evy.schive@meccanica.no](mailto:evy.schive@meccanica.no)
- Signhild Skogdal (veileder), mobil: 92867932, epost: [signhild.skogdal@uit.no](mailto:signhild.skogdal@uit.no)
- Joakim Bakkevold (personvernombud): tlf: 77646322 eller mobil 97691578, epost: [joakim.bakkevold@uit.no](mailto:joakim.bakkevold@uit.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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Signhild Skogdal  
(Veileder)

Evy Schive  
(Student)

## Vedlegg 3

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Erfaringer knyttet til bruk av alternativ- og supplerende kommunikasjon (ASK) i barnehagen- en intervjustudie**» 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)



# Vedlegg 4

## Problemstilling

Med fokus rettet mot forskning på og erfaringer fra feltet samt den lovmessige rettigheten til bruk av ASK (jmf. §19a og §19 i, i barnehageloven) vil min problemstilling være:

### ***Hvilke erfaringer har spesialpedagoger/ støttepedagoger med tilrettelegging for ASK i barnehagen?***

Ut fra denne problemstillingen har jeg utarbeidet forskningsspørsmålet:

*Hvilke muligheter og utfordringer møter spesialpedagoger/ støttepedagoger i dette arbeidet?*

## Intervjuguide

### **Bakgrunnsopplysninger barnehage**

- Hvilken alder er det på barna på basen?
- Hvor stor er barnehagen?
- Hvor mange pedagoger jobber i barnehagen og på avdelingen/ basen?
- Hvor stor er hele personalgruppa på basen/avdelingen og i barnehagen?

### **Bakgrunnsopplysninger spesialpedagog/ støttepedagog**

- Hvor lang erfaring har du fra barnehage?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du jobbet med ASK i barnehagen?

### **Kompetanse**

- Hvilke ASK system er du kjent med/ har erfaringer med?
- Kan du si noe om hvordan du har tilegnet det kompetanse på ASK hjelpemiddel (ene) som du har brukt/ bruker?
- Er det flere i barnehagen som har kompetanse i ASK og bruken av ASK?
- Hvordan har eksterne samarbeidspartnere og kjennskap til ulike nettressurser bidratt i kompetansehevingen omkring ASK? (Eksempler på eksterne samarbeidspartnere er PPT, NAV-hjelpemiddelsentral, ergoterapeut, ulike firmaer som selger hjelpemiddelet. Eksempler på nettressurser er ASK-veilederen, filmer, ISAAC Norge, ulike kurs og konferanser).

### **Samarbeid**

- Fortell om samarbeidet omkring tilretteleggingen
  - internt (øvrig personell på tvers av baser/ avdelinger, fagleder/ enhetsleder, styret, vikarer)
  - eksterne instanser (f.eks PPT, NAV- hjelpemiddelsentral, ergoterapeut, ulike firmaer som selger hjelpemiddelet)
  - foreldre/ foresatte

### **ASK og tilrettelegging**

- Hvilke tanker gjorde du og resten av personalet i barnehagen når dere fikk vite at dere fikk barn som har behov for ASK i barnehagen?
- Fortell litt om oppstartsfasen. Hva så dere av muligheter og utfordringer?
- Har du noen tanker om hva du legger i begrepet tilrettelegging for bruk av ASK?
- Hvilke tanker har du om barnas alder og igangsetting av ASK?
- Hvordan jobber du i hverdagen for å legge til rette for bruk av ASK i barnehagen?
  - for brukeren av ASK
  - for barnegruppa
  - for personalet
- Fortell om samspillsituasjoner der du synes ASK hjelpemiddelet fungerte godt.
  - Mellom barn- barn
  - Mellom barn-voksen
- Hvem av personalet (utenom deg) har tatt i bruk ASK hjelpemiddelet?

### **Brukeren av ASK og hverdagen**

- Hva tenker du er viktig å vite om barnas språk- og kommunikasjonsutvikling når dere jobber med ASK?
- Fortell om hvordan du jobber for å lære det enkelte barn å bruke hjelpemiddelet sitt?
- Hvilke tanker har du knyttet til det å velge vokabularet som det skal jobbes med?
- Hvordan velger du ut vokabularet i startfasen og etter hvert?
- Beskriv mulighetene og utfordringene som dere møter i kommunikasjonen med barn som bruker ASK.
- Beskriv aktiviteter og situasjoner som egner seg spesielt godt for bruk av ASK i startfasen og senere.
- Hvordan forholder de andre barna seg i lek og kommunikasjon med barna som bruker ASK?
- Hvordan legger du til rette for at barn som bruker ASK skal delta i hverdagsaktivitetene i barnehagen?
- Fortell om hvordan du jobber for mest og best mulig kommunikasjon, utvikling og samhandling mellom barna som bruker ASK og resten av barnegruppa.
- På hvilken måte opplever du at barna som bruker ASK er inkludert i barnegruppa?
- Hvordan evaluerer du framgang? f.eks. flere samspillsituasjoner, mindre misforståelser, lengre ytringer, økt vokabular.