

Alternativ og supplerende kommunikasjon i samspill.

En kvalitativ studie om hvordan pedagoger i skolen arbeider for å skape gode samspillsituasjoner for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon.

CAMILLA SOLHEIM &

SYNNE SELAND FOSSLI

VEILEDER

Marianne Engen Matre

Universitetet i Agder, 2022

Avdeling for lærerutdanning

Master

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan en gruppe pedagoger i skolen arbeider for å skape gode samspillsituasjoner for elever som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I Norge er det rundt 10 000 personer i aldersgruppen 0-19 år som har behov for ASK (2021a). Ettersom mange av disse er elever i grunnskolen er det viktig at de ansatte i skolen har kunnskap om ASK og hvordan de kan skape gode samspillsituasjoner. Problemstillingen som skal belyses i denne oppgaven er derfor: *Hvordan arbeider pedagoger i skolen med å skape gode samspillsituasjoner for elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?*

I teoridelen redegjøres det for begrepene; kommunikasjon, alternativ og supplerende kommunikasjon og samspill. Vi vil også presentere relevant teori rundt disse begrepene og annen teori vi ser på som sentral for å svare på problemstillingen.

I denne studien har vi brukt en kvalitativ metode. Vi har gjennomført ett fokusgruppeintervju med fem informanter og et digitalt enkeltintervju med en informant.

Leseren vil i studien bli presentert for erfaringer og tankene som våre seks informanter har med å skape gode samspillsituasjoner for elever som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Drøftingsdelen i oppgaven viser hvordan man som ansatt i skolen kan legge til rette for godt samspill mellom seg selv og elevene som bruker alternative kommunikasjonsformer. Oppgavens mest sentrale funn er at pedagogen bør ha kompetanse, tid og interesse for eleven og kommunikasjonshjelpemidlet for å kunne legge til rette for gode samspillsituasjoner. Samtidig viser studien at det viktig med felles oppmerksomhet og at kommunikasjonshjelpemidlet er tilgjengelig.

Nøkkelord: Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), Kommunikasjon, Samspill
Grunnskolen, Spesialpedagogikk.

Summary

The purpose of this study is to investigate how a group of employees in primary education enable interaction situations for students who need augmentative and alternative communication (ACC). The Norwegian National Service for Special Needs Education (Statped) argue that there are around 10,000 Norwegians in the age group 0-19 years who need ACC (Statped, 2021a). As many of these are students in primary school, it is important that the employees in the school have knowledge of ACC and how they can create good interaction situations.

The research question in this study is:

How do school staff work to enable interaction situations for students who use augmentative and alternative communication?

In the theory part, the concepts of communication, augmentative and alternative communication and interaction are presented. We will also introduce relevant theories concerning these concepts and theories that we see as central to answering the research question.

In this study, we have used a qualitative approach. We have conducted a focus group interview with five informants and an individual digital interview.

In the study, the reader will be presented with the experiences and thoughts of our six informants regarding how to enable interaction situations for students who need augmentative and alternative communication.

The main findings in our study are that employee needs competence, time and interest in the student and the communication aid to be able to enable interaction situations for pupils using ACC. As well as shared attention and available communication aids is also central to achieve good interaction situations for students who need ACC.

Keywords: Augmentative and alternative communication (ACC), Communication, Interaction, Primary school, Special education

Forord

Endelig! Etter fem år på lærerutdanningen ved Universitetet i Agder er vi nå klare til å levere masteroppgaven i profesjonsrettet spesialpedagogikk. Prosessen med å skrive denne oppgaven har vært både tung, spennende og ikke minst veldig lærerik.

Det er mange vi vil takke for at vi nå kan levere vår masteroppgave. Først og fremst vil vi rette en stor takk til våre seks informanter som stilte opp midt i en hektisk periode og bidro med deres verdifulle erfaringer og tanker rundt et viktig tema. Uten dere hadde oppgaven aldri blitt til!

Tusen takk til vår fantastiske veileder Marianne Engen Matre som har vært en stor motivator med mye kunnskap på dette feltet. Takk for all god hjelp, inspirasjon og gode, konstruktive tilbakemeldinger. Vi er takknemlige for all tid du har lagt i prosjektet, og for at du har stilt opp både under hektiske perioder med mye jobb og i ferier.

Hjertelig takk til våre gode kollegaer og fantastiske elever som inspirer oss hver dag. Tusen takk for at dere har støttet oss, vist forståelse og gitt oss heiarop akkurat når vi har trengt det!

Tusen takk til løvemammaene for den store inspirasjonen dere er, og for at dere kjemper for at barna som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon skal få de rettighetene de fortjener.

Til slutt vil vi også rette en stor takk familie og venner som har heiet på oss under hele forskningsprosessen. Vi setter stor pris på dere!

“Å ha et språk er en menneskerett!”

Løvemammene

Stavanger, 1. mai 2022

Camilla Solheim & Synne Seland Fossli

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	8
1.1 ASK og spesialpedagogisk arbeid.....	9
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.4 Avgrensninger.....	11
1.5 Oppgavens oppbygging.....	11
2.0 TEORI	13
2.1 Sosiokulturelt læringsteori.....	13
2.2 Kommunikasjon	13
2.2.1 Lineære og sirkulære kommunikasjonsmodeller	14
2.2.2 Språk	15
2.2.3 Verbal og nonverbal kommunikasjon	15
2.2.4 Kommunikasjonsvansker	16
2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon.....	16
2.3.1. Mennesker med behov for ASK.....	17
2.3.2 Kommunikasjonssystemer	18
2.3.3 Kartlegging.....	18
2.3.4 Kommunikasjonshjelpemidler	19
2.3.5 Språkmiljøet	22
2.3.6 Kommunikasjonspartneren	22
2.3.7 Tidlig innsats.....	25
2.4 Samspill.....	25
2.4.1 Symmetrisk og komplementært samspill.....	26
2.4.2 Samspill mellom barn	26
2.4.3 Samspill mellom barn og voksne	26
2.4.4 Samspill når eleven bruker ASK.....	27
3.0 METODE	29
3.1 Fenomenologi	29
3.2 Kvalitativ metode	29
3.3 Forskningsintervjuet.....	30
3.3.1 Semistrukturert intervju	30
3.3.2 Fokusgruppeintervju	30
3.3.3 Digitalt intervju	31

3.4 Utvalg.....	31
3.4.1 Utvalgsprosessen.....	31
3.4.2 Endelig utvalg	32
3.5 Gjennomføring av forskningsprosessen.....	33
3.5.1 Forberedelser til intervjuet	33
3.5.2 Gjennomføring av intervjuene	33
3.5.3 Bearbeidelse av dataene	36
3.6 Kvalitet i forskningsprosessen	37
3.6.1 Reliabilitet.....	37
3.6.2 Validitet.....	37
3.7 Etiske vurderinger.....	38
3.7.1 NSD.....	38
3.7.2 Informasjonsskriv og samtykke	39
4.0 RESULTAT OG DRØFTING	40
4.1 Kompetanse.....	40
4.1.1 Tilgjengelighet	42
4.1.2 Kartlegging.....	44
4.1.3 Kommunikasjonssystemer og hjelpemidler	45
4.2 Modelling.....	48
4.2.1 Forventninger	50
4.2.2 God kommunikasjon	52
4.2.3 Atferd er et språk.....	53
4.3 Relasjoner	54
4.3.1 Samarbeid.....	54
4.3.2 Betydningen av den voksne	56
5.0 Avslutning.....	64
5.1 Oppsummering.....	64
5.2 Begrensninger.....	66
5.3 Veien videre	67
Litteraturliste:.....	69
Vedlegg	73
Vedlegg 1: Intervjuguide	73
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	75

<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til fokusgruppeintervjuet.....</i>	<i>77</i>
<i>Vedlegg 4: Informasjonsskriv til enkeltintervju.....</i>	<i>80</i>
<i>Vedlegg 5: Redegjørelse for den enkeltes bidrag i oppgaven</i>	<i>83</i>

1.0 Innledning

Gjennom kommunikasjon får vi mulighet til å utvikle sosial kontakt, kommunisere ønsker og behov, og utveksle synspunkter. Kommunikasjon skjer hele tiden, og selv uten hensikt kan kommunikasjon skje mellom mennesker. Ubevisst kan vi kommunisere hva vi ønsker og hvordan vi har det, blant annet gjennom oppførsel (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

I Norge er det antatt at det er ca. 10 000 personer fra 0-19 år som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (Statped, 2021a). Alternativ og supplerende kommunikasjon, forkortet med ASK, er et alternativ eller supplement til tale. Det dreier seg om kommunikasjonsformer og metoder man kan anvende i kommunikasjon med andre. For mennesker som ikke bruker tale i kommunikasjon, er ASK deres språk og mulighet til å uttrykke seg (Tetzchner & Martinsen, 2002). ASK er først og fremst viktig for at personer som ikke har et tilstrekkelig verbalspråk, også kan få uttrykt følelser, tanker, behov og ønsker. For at deres stemmer skal bli hørt, er det helt nødvendig med alternative og supplerende kommunikasjonsformer (Frambu, u.å.), og nettopp derfor vil det være viktig at de har tilgang og mulighet til å benytte seg av ASK (Statped, 2021a).

ASK gir flere barn og unge mulighet til å kommunisere, og retten til kommunikasjon blir understreket i forskjellige lovverk. I 2006 vedtok FN sin generalforsamling en konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD). Konvensjonen sitt formål er å «sikre personer med nedsatt funksjonsevne like muligheter til å realisere sine menneskerettigheter, samt å bygge ned hindre som vanskeliggjør dette» (Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet, 2006, s. 5). I konvensjonen inngår alternative og supplerende kommunikasjonsmåter og kommunikasjonsmidler i begrepet kommunikasjon (Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet, 2006), artikkel 9 sier blant annet at mennesker med nedsatt funksjonsevne skal ha tilgang til kommunikasjon på lik linje med alle andre, dette innebærer kommunikasjonsteknologi og kommunikasjonssystemer (Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet, 2006).

CRPD har vært et tema i Stortinget flere ganger, og det har blitt stemt over om konvensjonen skal inkorporeres inn i det norske lovverket. Alle de tre gangene er det flere som har stemt imot, og konvensjonen er dermed ikke en del av den norske loven. Norge ratifiserte CRPD i 2013, og dermed har Norge likevel forpliktet seg til å følge konvensjonen (Bufdir, 2021).

CRPD-komiteen har ansvaret med å overvåke Norges gjennomføring av konvensjonen, noe som innebærer at Norge jevnlig skal rapportere til komiteen (Regjeringen, 2021).

Opplæringsloven skal også være med å sikre enkeltelever sine muligheter til å kommunisere med sin kommunikasjonsform. Den sier at “elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa” (Opplæringslova, 1998, §2-16). Pedagogene i skolen er dermed forpliktet til å gi opplæring i bruk av ASK, i tillegg til å legge til rette for elever som bruker ASK skal få bruke deres kommunikasjonsform i skolehverdagen.

“Kommunikasjon foregår i samspill med andre, og forhold utenfor individet vil derfor ha en avgjørende betydning når en av partene har utfordringer med kommunikasjon” (Statped, 2020, s. 21). Elevene dette masterprosjektet handler om er i en sårbar situasjon der de ikke selv kan uttrykke ønsker, tanker, behov og følelser gjennom verbalspråket. Disse elevene vil være prisgitt andre, både medelever og pedagoger, som er villige til å lytte og til å prøve å forstå de uttrykkene elevene kommer med. Elevene er avhengig av at andre er villig til å tilrettelegge for dem, slik at elevenes rettigheter FN sin konvensjon og opplæringsloven gir, kan bli oppfylt.

For å få rettighetene og kravene som opplæringsloven formidler og sikre at alle elevene som har behov for ASK kan bruke egne kommunikasjonsmåter i skolen, vil det være nødvendig at pedagogene i skolen jobber for det samme. Utdanningsdirektoratet (2016c) poengterer at det viktigste bidraget for å gi ASK-brukere et tilpasset og godt språktilbud er ansatte i skolen som fungerer som kommunikasjonspartnere som legger til rette for kommunikasjon. De understreker at elevens kontaktlærer, faglærere, spesialpedagoger og støttepersonell på skolen må ha kompetanse, kunnskap og ferdigheter i ASK. Alle de ansatte som er med eleven i løpet av skoledagen må kunne støtte eleven til å delta aktivt i fellesskapet, ved å bruke strategier som er med på å skape god kommunikasjon og gode samspillsituasjoner.

1.1 ASK og spesialpedagogisk arbeid

Opplæringsloven (§5-1) sier at «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning».

Utdanningsdirektoratet (2016b) understreker at elever som har behov for ASK, ikke nødvendigvis har rett til spesialundervisning etter paragraf 5. Noen elever vil kunne delta i den ordinære undervisningen, innenfor rammene av at alle har rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Utdanningsdirektoratet (2016b) presiserer at de aller fleste av elevene som har behov for ASK har rett til spesialundervisning. For mange av elevene som bruker et kommunikasjonshjelpemiddel vil det være nødvendig med opplæring i bruk av det, og denne opplæringen regnes som spesialundervisning. Dette er fordi at denne type opplæring er ulik den type opplæring som de fleste av elevene trenger og går utenfor rammene av den ordinære tilpassede opplæringen som alle elever har rettigheter til å få. Elevene som har rett på spesialundervisning og får opplæring i ASK, vil ha dette beskrevet i sin individuelle opplæringsplan (IOP).

1.2 Problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan pedagogene i grunnskolen jobber for at barn som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon skal oppleve gode samspillsituasjoner. Vi ønsker å belyse problemstillingen:

Hvordan arbeider pedagoger i skolen med å skape gode samspillsituasjoner for elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

1.3 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom å ha jobbet i ulike skoler og i boliger for personer med utviklingshemning, har vi møtt mennesker som har behov for ASK for å kunne uttrykke seg. Vi har sett det store mangfoldet som finnes, og de mange ulike måtene mennesker uttrykker seg på. Å kunne uttrykke seg er viktig for både livskvalitet, læring og deltagelse i sosiale settinger. Dersom man finner og bruker en kommunikasjonsform som er egnet for ASK-brukeren, vil dette påvirke mange deler av ASK-brukeren sitt liv på en positiv måte. I jobben vår med ASK-brukere har vi sett betydningen av å skape gode samspillsituasjoner, vi ønsket å rette fokus på dette og lære mer, derfor ble ASK og samspill sentrale temaet i vår oppgave.

Vi har valgt å ha fokus på samspillet. Dette fordi sosial læring og utvikling er, i tillegg til faglig læring og utvikling, sentrale deler av en skolehverdag. Den overordnede delen av læreplanen har fokus på sosial læring og utvikling, og sier at skolen skal bidra og støtte elevene i sosial læring, både gjennom fag, men også ellers i skolehverdagen. Den overordnede delen forteller at samspillet er viktig fordi det er med på å påvirke elevens identitet, selvbylde, holdninger og meninger. Dette er elementer som utvikles i samspill med andre. Under sosial læring og utvikling står begreper som lytting, samarbeid og dialog sentralt. Lærerne skal fremme kommunikasjon og samarbeid som bidrar til at elevene opplever trygghet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Våre erfaringer med ASK har gjort oss engasjerte og nysgjerrige. Gjennom vårt utdanningsløp i grunnskolelærerutdanningen har vi savnet et fokus på dette temaet. Dermed så vi på arbeidet med masteroppgaven som en gylden mulighet til å lære mer om ASK, før vi skal ut i jobb. Vi ville finne ut av hvordan vi på best mulig måte kan møte elever med behov for ASK i skolen, hvordan vi kan være gode kommunikasjonspartnere, og hvordan vi kan legge til rette for godt samspill i vår fremtid som lærere.

1.4 Avgrensninger

Som grunnskolelærerstudenter har vi valgt å ta utgangspunkt i elever som bruker ASK i grunnskolen. Videre vil oppgaven vår være påvirket av det mangfoldet av elever som våre informanter møter eller har møtt i skolehverdagen.

ASK og samspill er store og viktige temaer, både hver for seg, men også sammen. Med tanke på omfanget på oppgaven er det nødvendig med noen avgrensninger. Som problemstillingen sier, vil vi ha fokus på pedagogene i skolen sine erfaringer. Våre informanter henviser til deres elever, men det er deres egne synspunkter som kommer frem, og ikke elevenes. Vi har valgt å legge fokuset på samspillet mellom den voksne og eleven, og har hatt et særlig fokus på den voksne sin rolle i samspillet.

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av fem ulike kapitler. Første kapittel er denne innledningen som er en introduksjon til oppgaven vår.

Kapittel to er vårt teorikapittel, dette kapitlet har vi delt opp i fire hoveddeler. En del handler om sosiokulturell læringsteori som er det teoretiske utgangspunktet for vår forskning. De andre tre delene handler om kommunikasjon, alternativ og supplerende kommunikasjon og samspill, som alle er tre sentrale temaer i vår masteroppgave. Her vil vi presentere sentrale begreper, tidligere forskning og teorier.

I kapittel tre beskriver vi forskningsprosessen vår. Vi vil redegjøre for våre metodiske valg og vurderinger. I tillegg til dette kommenterer vi forskningens kvalitet, ved å se på oppgavens reliabilitet og validitet.

Kapittel fire er resultat og drøftingskapitlet. Her presenterer vi funnene vi har fått fra intervjuene. Funnene blir i dette kapitlet sett i sammenheng med teorien vi har presentert i teorikapitlet vårt.

I kapittel fem kommer en oppsummering av oppgaven, i tillegg kommenterer vi begrensningene i vår masteroppgave og deler våre tanker om videre forskning basert på denne oppgavens funn.

2.0 TEORI

I denne delen av oppgaven vil vi først se på den sosiokulturelle læringsteorien som vår forskning tar utgangspunkt i. Senere vil vi presentere sentrale begreper, teorier og tidligere forskning innenfor temaene; kommunikasjon, alternativ og supplerende kommunikasjon og samspill.

2.1 Sosiokulturelt læringsteori

Vi tar utgangspunkt i den sosiokulturelle læringsteorien som sier at man lærer i samhandling og samspill med andre. Innen denne teorien tar man utgangspunkt i at læring forstås som en sosial prosess der individet står i et samspill med omgivelsene og menneskene rundt (Imsen, 2014). Dysthe (2001) hevder at relasjoner mellom mennesker er sentralt i læring og utvikling. Hun skriver at læring skjer gjennom deltaking og samspill mellom mennesker, og at språk og kommunikasjon er helt sentralt i læringsprosessene.

En av flere sentrale personer i den sosiokulturelle læringsteorien er Lev Vygotsky. I følge Imsen (2014) ser Vygotsky på læring og utvikling som et resultat av sosiale samspill. Vygotsky er blant annet kjent for teorien om den nære utviklingssonen. Når barnet er i den nære utviklingssonen kan de utvikle seg og læringen kan skje (Tetzchner, 2012). I samspillsituasjoner vil man alltid forsøke å være i denne sonen, og teorien om den nære utviklingssonen blir derfor sentral for denne oppgaven. Den nære utviklingssonen starter like utenfor det barnet kan klare på egenhånd. Når barnet klarer å mestre eller lære noe med litt hjelp av en mer kompetent person er barnet i den nære utviklingssonen. En mer kompetent person kan både være et annet barn eller det kan være en voksen (Tetzchner, 2012). Den voksnes rolle i dette samspillet er å holde barnet i denne sonen slik at utvikling og læring kan skje. Her skal man skjerme barnet fra distraksjoner og sammen med barnet løse de forskjellige utfordringene barnet kan stå ovenfor. Målet er at det eleven ikke klarer på egenhånd nå, skal han eller hun klare med hjelp, før eleven etter hvert kan klare det selv (Tetzchner, 2012).

2.2 Kommunikasjon

Kommunikasjon skjer hele tiden. Vi kommuniserer når vi lærer og når vi lærer bort noe, vi kommuniserer når vi utfører arbeidet vårt eller samfunnsrollen vår, og gjennom

kommunikasjon får vi mulighet til å formidle sosiale, praktiske og emosjonelle formål (Næss & Zambrana, 2019).

Å definere kommunikasjon på en bestemt måte har vist seg å være vanskelig. Lorentzen (2019) forklarer dette med at kommunikasjon tar for seg mange forskjellige uttrykk og kan skje på mange ulike måter. Næss og Zambrana forklarer kommunikasjon slik:

“Kommunikasjon handler om å dele tanker, opplevelser og ønsker med andre, og forutsetter minst en formidler av et budskap og en mottaker som er i stand til å motta og eventuelt respondere på budskapet” (Næss og Zambrana, 2019, s. 279).

2.2.1 Lineære og sirkulære kommunikasjonsmodeller

Gjennom tidene har det vært en rekke ulike syn på hva kommunikasjon er og hva det innebærer, dette har også speilet seg i utviklingen av ulike kommunikasjonsmodeller. Kommunikasjonsmodellene viser hvordan kommunikasjon foregår.

Noen beskriver kommunikasjon som en enveis handling. Dette synet på kommunikasjon speiler seg i lineære kommunikasjonsmodeller (Næss, 2015). Med dette synet blir kommunikasjon sett på som overføring av informasjon. Der man har en sender, et budskap og en mottaker. Overføringen av budskapet kan ses på som en hendelse som skjer mekanisk. Fra senderen fraktes budskapet til mottakeren, denne prosessen skjer ifølge dette synet helt ubesmittet (Jensen & Ulleberg, 2019).

Andre mener at kommunikasjon går ut på at kommunikasjonspartnere har et samspill, de tilpasser seg hverandre og har en felles oppmerksomhet. Dette synet på kommunikasjon vises i sirkulære kommunikasjonsmodeller (Næss, 2015). Gjennom dette synet på kommunikasjon ser man på kommunikasjon som et relasjonelt fenomen. I modellene blir alle partene sett på som gjensidig i kommunikasjonen, og alle er aktive i fortolkningen og i meningsdanningen av det som blir uttrykt (Jensen & Ulleberg, 2019). Turtakning og tilbakemelding er sentralt innen dette synet på kommunikasjon, og det er nettopp dette som gjør kommunikasjonen gjensidig og dialogisk (Næss, 2015).

Næss og Zambrana (2019) bruker begrepene en- og toveiskommunikasjon, når de skriver om de lineære og sirkulære kommunikasjonsmodellene. De viser til en- og toveiskommunikasjon som to ulike måter man kan kommunisere på. Enten kan man ha en toveis-kommunikasjon,

der de deltagende har gjensidige roller i kommunikasjonen. Dette foregår blant annet i dialoger og samtaler, eller så kan man ha en enveis-kommunikasjon ved at det er en sender som formidler et budskap til mottaker som ikke har mulighet til å respondere eller kommunisere noe tilbake. Enveis-kommunikasjon kan blant annet skje gjennom kommandoer og taler.

2.2.2 Språk

Gjennom språket kan vi kommunisere, og vi tar det i bruk når vi blant annet skal skrive eller snakke. Selv om språket spiller en stor rolle i kommunikasjon, kan vi også kommunisere på andre måter. Grunnen til at språket er en sentral del av vår daglige kommunikasjon, begrunnes med at gjennom språket kan vi kommunisere mer komplekse budskap, sammenlignet med det vi kan med nonverbale uttrykk (Rygvold, et al., 2019).

2.2.3 Verbal og nonverbal kommunikasjon

Kommunikasjon er ikke modalitetsspesifikk. Det vil si at kommunikasjon kan skje gjennom flere forskjellige uttrykksformer og på flere forskjellige måter. Vi kan skille mellom verbal og nonverbal kommunikasjon. Verbal kommunikasjon dreier seg om språklig kommunikasjon med tale og skrift. Den verbale kommunikasjonen skjer ved hjelp av meningsbærende setninger og ord. Nonverbal kommunikasjon involverer alle type nonverbale uttrykk, dette kan være ansiktsuttrykk, gester, blick, mimikk og/eller kroppsspråk (Næss & Zambrana, 2019).

Den verbale kommunikasjonen er den mest utpregede, likevel understreker Næss (2015) at de nonverbale signalene vi sender, og den nonverbale atferden vi viser, har stor betydning for kommunikasjonen. Dette gjelder både nonverbale signaler og atferd som støtter talen, og signalene og atferden som bidrar selvstendig i de situasjonene der signalene vi sender ut ikke samsvarer med det innholdet som kommuniseres.

Den typiske kommunikasjonsutviklingen viser at barnet først vil utvikle evnen til å drive nonverbal kommunikasjon før verbal kommunikasjon. Men etter hvert vil de to ulike formene for kommunikasjon utvikle seg parallelt og de vil påvirke hverandre. Selv om barnet etter hvert vil kunne kommunisere verbalt, vil de nonverbale signalene fortsette å være relevant i kommunikasjonen (Næss & Zambrana, 2019).

2.2.4 Kommunikasjonsvansker

Noen barn opplever at kommunikasjonsutviklingen ikke foregår som forventet, og de vil oppleve kommunikasjonsvansker. Dette vises ved at kommunikasjonsutviklingen enten er forsinket eller avvikende (Næss, 2015).

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), har laget retningslinjer som er med på å definere kommunikasjonsvansker. Retningslinjene sier at kommunikasjonsvansker dreier seg om vansker med å sende, motta, behandle og forstå begreper, verbale, ikke-verbale og grafiske symbol system (American Speech-Language-Hearing Association, 1993).

Vansker med kommunikasjon kan oppstå på ulike tidspunkt i kommunikasjonsutviklingen, men vanligvis vil vanskene oppstå tidlig i utviklingen. Dette kan blant annet vises ved at barnet har vansker med felles oppmerksomhet, øyekontakt, peking og turtaking (Næss, 2015).

Kommunikasjonsvansker kan gi omfattende konsekvenser: For mange kan dette påvirke deres autonomi, samhandling, deltagelse, utvikling og læring, og det kan også i flere tilfeller gi sekundære konsekvenser. De sekundære konsekvensene kan for eksempel vises i form av sosiale og emosjonelle vansker (Næss & Zambrana, 2019). I hvilken grad omgivelsene reagerer på barnets kommunikasjonsvansker vil variere fra barn til barn, og det er blant annet avhengig av hvilken type kommunikasjonsvanske det dreier seg om (Næss & Zambrana, 2019). Barn med kommunikasjonsvansker kan finne støtte i alternativ og supplerende kommunikasjon (Næss, 2015).

2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon

I kommunikasjon som foregår mellom mennesker er tale den vanligste, og derfor den mest foretrukne kommunikasjonsformen. For barn, unge og voksne med lite eller ingen tale vil ASK være deres kommunikasjonsform. ASK er alle de ikke-vokale kommunikasjonsformene personer kan benytte seg av for å kunne uttrykke og dele budskap (Tetzchner & Martinsen, 2002). Noen mennesker vil ha et behov for en kommunikasjonsform som kan erstatte talen helt, dette blir kalt alternativ kommunikasjon. Andre trenger de ikke-vokale kommunikasjonsformene som støtte eller hjelp i tillegg til talespråket, dette blir kalt supplerende kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016a). For at personer med behov for ASK skal få mulighet til å uttrykke seg, vil det være viktig og helt nødvendig at de får opplæring i deres kommunikasjonsform (Statped, 2021a).

Det finnes mange ulike alternative kommunikasjonsformer. Tetzchner og Martinsen (2002) deler kommunikasjonsformene inn i ikke-hjulpert og hjulpert kommunikasjon. Hjulpert kommunikasjon dekker de kommunikasjonsformene der man trenger et språklig uttrykk i en fysisk form. Eksempler på dette kan være peketavler og kommunikasjonsbøker. Ikke-hjulpert kommunikasjon er kommunikasjonsformer der ASK-brukeren selv lager språkuttrykkene. Dette kan for eksempel være gjennom håndtegn (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Tetzchner og Martinsen (2002) skiller også mellom avhengig og uavhengig kommunikasjon. Forskjellen mellom disse går ut på hvordan ASK-brukeren sin kommunikasjonsform blir brukt og hvilken rolle samtalepartneren spiller i kommunikasjonen. Avhengig kommunikasjon innebærer at ASK-brukeren er avhengig av en annen person til å tolke det som blir kommunisert. Et eksempel på avhengig kommunikasjon er når ASK-brukeren bruker håndtegn. Da er man avhengig av at samtalepartneren tolker tegnene og setter dem sammen. I motsetning til avhengig kommunikasjon, innebærer uavhengig kommunikasjon at ASK-brukeren selv kan formulere det som skal kommuniseres.

2.3.1. Mennesker med behov for ASK

Tetzchner og Martinsen (2002) har delt mennesker med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon inn i tre hovedgrupper ut fra funksjonen den alternative kommunikasjonsformen skal fylle. De tre gruppene kaller de for uttrykksgruppen, støttespråkgruppen og språkalternativgruppen.

Mennesker som befinner seg i uttrykksgruppen har behov for ASK når de selv skal uttrykke seg. De viser ofte et stort gap mellom hva de forstår og hva de selv kan uttrykke. Blant menneskene i denne gruppen finner man ofte personer med ulike former for motoriske vansker. Tetzchner og Martinsen (2002) skriver videre at menneskene i denne gruppen vil ha med den alternative kommunikasjonsformen de lærer seg resten av livet. Det blir dermed en varig kommunikasjonsform.

Som navnet sier vil menneskene i støttespråkgruppen bruke ASK som en støtte til verbalspråket. Gruppen kan deles i to, utviklingsgruppen og situasjonsgruppen.

Utviklingsgruppen lærer seg å bruke ASK som et middel for å utvikle talen. Man finner for eksempel barn med sterkt forsinket utvikling i talespråket innenfor denne gruppen. Den

alternative kommunikasjonsmåten skal ikke erstatte talespråket og kan derfor ses på som en mer midlertidig kommunikasjonsform, sammenlignet med uttrykksgruppen. I situasjonsgruppen finner man barn og voksne som kan snakke, men som ikke gjør seg lett forstått, for eksempel på grunn av ulike artikulasjonsvansker.

Den tredje gruppen kaller Tetzchner og Martinsen (2002) for språkalternativgruppen.

Menneskene som befinner seg i denne gruppen vil bruke ASK som hovedspråk over lang tid eller resten av livet.

2.3.2 Kommunikasjonssystemer

Det er flere ulike kommunikasjonssystemer innenfor ASK. Ordforrådet består blant annet av manuelle tegn, grafiske tegn og materielle tegn (Tetzchner & Martinsen, 2002). Hvilket kommunikasjonssystem man lærer å bruke er helt avhengig av grunnen for at man har behov for ASK.

Manuelle tegn består av håndtegn som tegnspråk og tegn til tale. Tegnspråket har egen oppbygning og eget system som ikke følger talespråket. Dette blir derfor brukt som et alternativ til verbal kommunikasjon, og ikke som en støtte. Dersom man skal bruke manuelle tegn som støtte vil de fleste velge å bruke tegn til tale. Da velger man enkelte ord som man fremhever sammen med talen (Tetzchner & Martinsen, 2002). De grafiske tegnene er knyttet til ulike typer hjelpemidler. Her er det stor variasjon og det kan være alt fra avanserte talemaskiner til enkle pekebøker eller bilder. De grafiske tegnene kan være symboler eller fotografier til ulike ord og kan hjelpe ASK-brukeren til å både uttrykke seg og å forstå det som blir kommunisert (Tetzchner & Martinsen, 2002). Materielle tegn, også kalt taktile tegn er tredimensjonale, slik at de kan berøres og oppfattes med hendene. Disse tegnene brukes ofte av personer med synsnedsettelse (Statped, 2021b). "Taktile symboler har ofte enkle former og forskjellige overflater slik at de er lette å kjenne igjen" (Statped, 2021b, s. 11). Dette kan for eksempel være gjenstander, deler av gjenstander, modeller eller ulike taktile materialer (Statped, 2021b).

2.3.3 Kartlegging

I arbeid med valg av kommunikasjonsform er kartlegging sentralt. Valget av kommunikasjonsformen er personavhengig, det kommer an på hvorfor personen har behov for ASK. Målet er å finne frem til den kommunikasjonsformen som gjør at personen kan bli forstått og forstå andre (Tetzchner & Martinsen, 2002). Når kartleggingen skal finne sted

trenger man at personer som kjenner den som har behov for ASK er til stede. Man må kartlegge personens totaltilbud, kommunikasjonsbehov, miljø, generelle ferdigheter, interesser og eventuelle diagnoser eller vansker for å få på plass den riktige kommunikasjonsformen.

Kartlegging dreier seg om å finne ut av personens ferdigheter, styrker og begrensninger. Først har man en innledende kartlegging for å bli kjent med personen og dens ferdigheter, før man tar en evaluering som må foregå etter at man har tatt kommunikasjonsformen i bruk.

Språkutviklingen står ikke stille for noen, heller ikke for mennesker med behov for ASK.

Derfor må man hele tiden følge med på utviklingen og justere tiltakene underveis (Stadskleiv, 2015)

2.3.4 Kommunikasjonshjelpemidler

Kommunikasjonshjelpemidler er hjelpemidler som mennesker med behov for ASK benytter seg av for å kunne kommunisere (Thunberg, 2015). Kommunikasjonshjelpemiddel er noe som mennesker med kommunikasjonsvansker har rett til å bruke og ha tilgang til. Selv om dette hjelpemiddelet skal hjelpe mennesker med behov for ASK med å kommunisere understreker Thunberg viktigheten av å se på kommunikasjonshjelpemiddelet som en felles ressurs mellom mennesker som bruker ASK og deres kommunikasjonspartnere. For at personer med kommunikasjonsvansker skal lære seg å bruke kommunikasjonshjelpemiddelet i et naturlig samspill, er det en forutsetning at kommunikasjonspartnere også benytter seg av hjelpemiddelet (Thunberg, 2015).

Det finnes mange ulike kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med behov for ASK. Vanligvis skilles det mellom “High tech”- “low tech”- og “papp tech”-hjelpemidler.

Eksempler på “high tech”-hjelpemidler kan være avanserte talemaskiner med dynamisk display. “Low tech”-hjelpemidler kan være talemaskiner uten dynamisk display, og “papp tech”-hjelpemidler kan for eksempel være visuelle dagsplaner og kommunikasjonsbøker (Næss, 2015). Videre vil vi beskrive noen av kommunikasjonshjelpemidlene som kan brukes av mennesker som har behov for ASK.

2.3.4.1 Introduksjonskort

Introduksjonskort brukes til å introdusere seg selv og sine kommunikasjonsmåter.

Introduksjonskort er som regel på størrelse med et ID-kort, og er tenkt til å brukes i møte med mennesker som ASK-brukere har et kort eller tilfeldig møte med. Dette kan for eksempel være personer man møter på gåtur eller en taxi-sjåfør. På introduksjonskortet kan det stå informasjon som: navn, litt informasjon om diagnose/eller type funksjonsnedsettelse og en kort beskrivelse av hvordan man kan kommunisere med ASK-brukeren på en best mulig måte (Thunberg, 2015).

2.3.4.2 Kommunikasjonspass

I likhet med introduksjonskort brukes kommunikasjonspass til å introdusere seg selv.

Kommunikasjonspasset er ment til å følge ASK-brukeren som kan vise det frem når hen trenger det. Dette kan for eksempel vises til ansatte på skolen. Tanken bak å bruke kommunikasjonspasset er at kommunikasjonen skal bli mer imøtekommende og konsekvent. Innholdet i kommunikasjonspasset kan variere fra person til person, men noen vanlige overskrifter er blant annet: Om meg, om min familie, om skolen, om diagnosen min, hvordan jeg kommuniserer, hvordan du kan hjelpe meg, hva jeg liker og ikke liker, hva jeg kan og hva jeg trenger hjelp til (Thunberg, 2015).

2.3.4.3 Visuell dagsplan

En visuell dagsplan informerer, ved hjelp av bilder og/eller symboler, om hva som skal skje og hvilke gjøremål de ulike aktivitetene består av. Personer med kommunikasjonsvansker kan også ha problemer med forståelse og/eller hukommelse, og dermed kan visuell dagsplan være en stor støtte i deres hverdag (Thunberg, 2015).

2.3.4.4 Kontaktbok

Kontaktbok er en måte de voksne rundt ASK-brukeren kan holde kontakt, som oftest er dette en bok som går mellom skoleansatte og foreldre. I kontaktboka skriver de voksne ned hendelser som skjer gjennom dagen, og kan gjerne legge til bilder. For personer med kommunikasjonsvansker kan hendelsene som har skjedd gjennom dagen være fine samtaletemaer, og kontaktboken kan dermed være en god samtalestarter. Det motiverer til samtale og støtter minnet (Thunberg, 2015).

2.3.4.5 Talking mats

Talking mats er et redskap som hjelper mennesker med kommunikasjonsvansker å fortelle om ulike temaer, gjerne temaer som opptar personen som bruker ASK. Det blir brukt en matte og symboler som symboliserer en slags vurderingsskala, for eksempel tommel opp og tommel ned. Deretter viser man et bilde eller et symbol på temaet man skal snakke om (samtaletemaet), og ASK-brukeren får mulighet til å vurdere hva han/hun syntes om samtaletema ved å legge bilde eller symbolet under vurderingsskalaen. Ved hjelp av talking mats kan man altså få et tydelig bilde av hva personen tenker om ulike temaer og ting. (Thunberg, 2015).

2.3.4.6 Kommunikasjonstavler og kommunikasjonsbok

En kommunikasjonstavle er en tavle som består av ord, bilder og/eller symboler som blir satt sammen på en side, disse kan også settes sammen på skjerm med lyd. Det blir ofte brukt to forskjellige typer kommunikasjonstavler. Den ene typen er en generell kommunikasjonstavle, som er en tavle med generelle ord som skal kunne bli brukt i flere kommunikasjonssituasjoner. Den andre typen kommunikasjonstavle er en situasjons- eller aktivitetsbasert tavle, som er basert på ord, bilder og/eller symboler som er knyttet til en spesiell aktivitet eller situasjon. Dette kan være aktiviteter og situasjoner som å spise, leke, årstider, gå tur osv. (Thunberg, 2012).

En kommunikasjonsbok er kommunikasjonstavler satt sammen. Disse kommunikasjonsbøkene kan fås både på pair og skjerm. Når en bruker kommunikasjonsbok på skjerm kan en også ha på lys på de ulike symbolene og bildene, og man kan navigere rundt på de ulike kommunikasjonskartene (Thunberg, 2015).

Når man driver kommunikasjon ved hjelp av kommunikasjonstavler eller kommunikasjonsbøker blir en form for peking ofte bli brukt når man skal velge ut symbolene man har lyst til å kommunisere med. Noen barn med behov for ASK kan ha en bevegelseshemming som gjør det umulig å strekke ut en pekefinger, dermed er det viktig å tenke på at peking ikke nødvendigvis kun dreier seg om en utstrakt pekefinger. Noen barn kan også ta i bruk øyepeking. Øyepeking er den pekeformen som de fleste tar i bruk til sist. Dette fordi å bruke øynene i kommunikasjon stiller et krav om at kommunikasjonspartneren må posisjonere seg slik at den følge blikket til ASK-brukeren, og det kan være vanskeligere å oppfatte peking med øynene enn peking med en finger eller hånd. Likevel kan øyepeking

være en effektiv måte å kommunisere på, for personer som ikke kan bruke en hånd eller peke på andre måter (Tetzchner & Martinsen, 2002).

2.3.4.8 Valg av kommunikasjonshjelpemiddel

En målsetting når man skal finne det hjelpemiddelet som passer ASK-brukeren best, er at man må finne det kommunikasjonshjelpemiddelet som på best mulig måte ivaretar kommunikasjonsferdighetene ASK-brukeren har og samtidig gir rom for utvikling av nye kommunikasjonsferdigheter (Tetzchner & Martinsen, 2002). Personenes fysiske, språklige og intellektuelle forutsetninger vil også ha en sentral rolle i valg av kommunikasjonshjelpemiddel. Det er også et mål at ASK-brukere skal ha tilgang til størst mulig del av sitt ordforråd til enhver tid. Dermed kan problemer med tilgjengeligheten til hjelpemiddelet og forflytning gjøre det nødvendig for enkelte ASK-brukere å ha flere hjelpemidler (Tetzchner & Martinsen, 2002).

2.3.5 Språkmiljøet

Utdanningsdirektoratet skriver at et godt språkmiljø stimulerer til utvikling av språkets innhold, form og bruk. Miljøet har en utvidet betydning for personer som bruker ASK, dette fordi nærpersoner også må kunne bruke de alternative kommunikasjonsformene (Utdanningsdirektoratet, 2016c). For at det skal oppleves som meningsfullt å lære seg en form for ASK, må ASK-brukeren kunne bruke kommunikasjonsformen i dagliglivet. Dette vil kreve at de som har behov for ASK kan kommunisere med andre som vil forstå deres måte å uttrykke seg på.

De fleste former for ASK er ikke naturlig til stede i de talespråklige miljøene, og de fleste som ikke har behov for ASK har heller ikke kompetanse eller erfaring med ASK-bruk. Menneskene rundt personene som har behov for ASK må få kunnskap om kommunikasjonsmåten han eller hun bruker, og de må få mulighet til å samhandle med personen for å lære personen å kjenne (Tetzchner & Martinsen, 2002).

2.3.6 Kommunikasjonspartneren

Kommunikasjonspartnere er personer som ASK-brukere kommuniserer med (Karlsen et al., 2015). I all kommunikasjon spiller kommunikasjonspartneren en stor rolle. I rollen som kommunikasjonspartner med personer som har kommunikasjonsvansker, vil det ofte følge med et ansvar for å drive kommunikasjonsprosesser, og samtidig tilrettelegge for

kommunikasjon (Næss, 2015). Næss beskriver en god kommunikasjonspartner som en som blant annet er:

Tålmodig, motivert og interessert - en som prøver å forstå personens svekkende tale, anstrenger seg for å tolke signaler og gester, er fortrolig med stillhet, tar initiativ til å gjenta og bekrefte meninger og innrømmer at han/hun ikke forstår hva som blir uttrykt. (Næss, 2015, s. 32)

Næss understreker at dette kan oppfattes som selvsagt, men i møte med ASK-brukere er ikke dette alltid like enkelt (Næss, 2015).

Forskning viser at i kommunikasjon med ASK-brukere kan kommunikasjonspartnere vanligvis være dominerende i samtalen. De stiller ofte ja/nei spørsmål og tar fort ordet. Kommunikasjonspartnere gir ofte lite rom for at ASK-brukeren kan delta i samtaler og gir også lite tid og rom for at de får svare. Det vises også til at kommunikasjonspartnere ofte kan bruke mer tid på å fokusere på selve kommunikasjonshjelpemiddelet enn ASK-brukeren som de kommuniserer med. Forskningen viser at i kommunikasjon med andre kan ASK-brukeren fort ta en passiv rolle og spekteret de har av kommunikative funksjoner er ofte begrenset (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005).

2.3.6.1 Opplæring av kommunikasjonspartnere

For at ASK-brukere skal oppleve sosial deltagelse og inkludering, vil det være avgjørende at kommunikasjonspartnere i skolen får veiledning og opplæring i kommunikasjonsformen eleven bruker. Opplæringen og veiledningen vil være vesentlig for at man som kommunikasjonspartner kan støtte ASK-brukeren på en best mulig måte i ulike situasjoner (Karlsen et al., 2015). I tillegg til oppbygging av ferdigheter og kunnskaper om ASK, vil holdninger også spille en sentral rolle i tilretteleggingen for kommunikasjon (Næss, 2015). “Når personalet viser interesse for og kunnskap om personens kommunikasjonssystem, signaliserer de en positiv holdning og respekt for både den alternative kommunikasjonsformen og personen selv” (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 322).

I tillegg til opplæring av pedagoger og andre voksne i skolesammenheng, er opplæring av jevnaldrende og klassekamerater viktig. Dette fordi de er viktige personer i ASK-brukernes sitt språkmiljø. For at klassekamerater og andre jevnaldrende skal ha en positiv innvirkning i

inkluderingen av ASK-brukerne må de ha en felles kommunikasjonsform. Dermed vil det være nødvendig at de jevnaldrende får nok kunnskap om hjelpemiddelet eller kommunikasjonsformen til ASK-brukeren, slik at de også kan kommunisere via det (Tetzchner & Martinsen, 2002).

2.3.6.2 Kommunikasjonspartnerens strategier

Kommunikasjonspartnere vil ha ulik kompetanse og bruke ulike strategier. Dette kan bidra til at kommunikasjonen med ASK-brukeren fremmes eller blir hemmet. En strategi som vil være viktig er å gi ASK-brukeren tid i samtalen. Å snakke med et kommunikasjonshjelpemiddel tar lenger tid enn å bruke talespråket og for at ASK-brukeren skal føle seg likeverdig i samtalen er det viktig at vi gir de den tiden de trenger for å uttrykke seg. Dette krever at kommunikasjonspartnere gir ASK-brukeren tid og er tilbakeholdne før man begynner å gjette eller tolke hva ASK-brukeren prøver å si, eller før man kommer med egne replikker og kommentarer (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Noen ganger må kommunikasjonspartneren tolke eller gjette hva ASK-brukeren vil kommunisere. Dette fordi det ikke nødvendigvis er et tydelig samsvar mellom de talte ordene og tegnene eller symbolene. Noen ASK-brukere kan foretrekke at kommunikasjonspartneren gjetter eller tolker det de prøver å kommunisere, dette gjelder særlig kommunikasjonspartnere som kjenner ASK-brukeren godt. Samtidig vil det være viktig at gjettingen ikke fører til at ASK-brukeren blir avhengig av kommunikasjonspartneren. ASK-brukere må også kunne uttrykke seg når kommunikasjonspartneren ikke gjetter (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Det kan være typisk for samtaler mellom en som bruker talespråk og en som kommuniserer via et hjelpemiddel at den som bruker hjelpemidlet ofte bare svarer på det den andre spør om. Ofte vil også kommunikasjonspartneren vite svaret før han eller hun spør, og samtalen får ofte liten mening, bortsett fra verdien i å være sammen. Det er spesielt vanlig i samtaler mellom yngre elever og voksne i skolesammenheng. (Tetzchner & Martinsen, 2002). Som tidligere skrevet har forskning vist at kommunikasjonspartnere stiller mye ja og nei spørsmål (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005). Tetzchner og Martinsen (2002) forklarer at en overvekt av ja- og nei-spørsmål kan være uheldig, spesielt når det kommer til ASK-brukere i en utviklingsfase. På grunn av overvekten av denne type spørsmål kan man oppleve at utviklingen stopper opp, fordi det gir ASK-brukerne lite muligheter til å oppta nye tegn og øve seg på å kunne uttrykke lengre setninger.

2.3.6.3 Kommunikasjonspartneren som en støttende stillas

Innen den sosiokulturelle læringsteorien og teorier innenfor språkutvikling forklares det at språkutvikling skjer ved interaksjon og sosial deltagelse med en mer kompetent deltaker. Å være et stillas kan være en betegnelse på veiledet deltagelse. Det vil si at et barn kan utvikle seg samtidig som det deltar i aktiviteter med støtte eller veiledning fra andre med en annen kompetanse enn seg selv. Dette gjelder også barn som bruker alternative og supplerende kommunikasjonsformer. Å være et stillas for ASK-brukere krever at kommunikasjonspartneren kan bruke deres kommunikasjonsform og kan veilede og støtte i innføringen av kommunikasjonsformen. I tillegg bør kommunikasjonspartnere kunne bruke kommunikasjonshjelpemidlet ASK-brukeren bruker i samtale, noe som senere vil bidra til at ASK-brukeren selv kan uttrykke seg (Stadskleiv & Tetzchner, 2016).

2.3.7 Tidlig innsats

Å legge til rette for god kommunikasjon for ASK-brukere er de voksnes ansvar, særlig i skolen og i andre opplærings situasjoner (utdanningsdirektoratet, 2016c). Et mye brukt ord innenfor spesialpedagogikk og pedagogikk generelt er tidlig innsats. Et eksempel på tidlig innsats og forebygging av vansker for en elev som har behov for ASK, er å gi ansatte og andre elever som vil være i miljøet til eleven opplæring i kommunikasjonsformen før de møtes (Tetzchner & Martinsen, 2002). Dersom andre barn og voksne har erfaring og kunnskap i å bruke og forstå kommunikasjonsformen til eleven, vil det føre til at eleven kan bli en større del av det språklige miljøet allerede fra starten av. Da kan også andre mennesker rundt følge med og selv utvikle seg i takt med eleven som bruker en eller annen form for ASK (Tetzchner & Martinsen, 2002).

2.4 Samspill

Samspill med andre mennesker er helt grunnleggende og et absolutt krav for oss mennesker helt fra starten av livet. Forskning har vist at mennesker samspiller med verden allerede den første timen etter fødsel. Spedbarnet kan etterlikne omsorgsgivernes ansiktsuttrykk og gester, og med dette bidra i sin første samspillsituasjon (Bråten, 2004). Barnet gråter for å få dekket sine grunnleggende behov og for å kommunisere om noe er galt. Etter hvert som barnet vokser og utvikler seg vil barnet komme i flere og mer avanserte samspillsituasjoner. En

trenger verken å tenke eller skjønne noe på forhånd for å delta i et samspill, tanker og forståelse oppstår underveis (Lorentzen, 2013).

Grunnleggende for et samspill er at man har en felles oppmerksomhet (Tetzchner & Martinsen, 2002). Dette gjør det mulig å dele opplevelser og samhandle om noe. Uten felles oppmerksomhet blir man to individer med forskjellig fokus og det blir ikke noe samspill. Felles oppmerksomhet kan man for eksempel få gjennom å finne et interessepunkt hos eleven.

2.4.1 Symmetrisk og komplementært samspill

Et symmetrisk samspill oppstår når deltakerne er noe like, har felles interesser, føler likt, gjør de samme tingene og står i et likt forhold. I dette samspillet vil de deltagende ha omtrent samme roller (Jensen & Ulleberg, 2019). Symmetriske samspill kan være gode, men også oppleves som konkurrerende og dermed ikke fullt så gode (Jensen & Ulleberg, 2019). Det symmetriske samspillet kan for eksempel vise seg mellom kollegaer.

Det komplementære samspillet forstås som et samspill der partene utfyller hverandre. Partene står for forskjellige deler, et eksempel på et slikt samspill kan være en person som er lei seg og gråter og den andre er glad og trøster (Jensen & Ulleberg, 2019). En lærer-elevrelasjon er som regel komplementær, en lærer underviser og eleven lærer.

2.4.2 Samspill mellom barn

Imsen (2014) skriver at det skjer mye viktig sosial læring mellom barn, samt læring av ulike normer og verdier som kan komme i konflikt med både hjemmets og skolens verdier. Det ligger en egenverdi i det å spille med jevnaldrende, og noen som er på ens eget nivå. En opplevelse av mestring og tilhørighet med noen du kan utvikle deg med, og oppdage nye ting sammen med. I samspill mellom barn, som i alle andre samspill, vil det nødvendigvis ikke kreves så mye verbal kommunikasjon. Samspillet kan være lek, det å hoppe sammen, tegne eller å delta sammen i ulike former for aktiviteter. Barna stiller på et mer likt nivå med hverandre, enn de gjør ovenfor en voksen. Vi finner ikke et like skjevt maktforhold mellom barn, som man gjør i et voksen-barn samspill (Imsen, 2014).

2.4.3 Samspill mellom barn og voksne

Et samspill forutsetter at det er mer enn en part, man må ha noe eller noen å spille med. Som nevnt er gjerne foreldre og omsorgspersoner de første man spiller med, erfaringene

barnet får i disse tidlige samspillene vil påvirke senere samspill. Etter hvert som barnet blir eldre, skal det begynne på skolen. Da blir de voksne barnet møter i løpet av skolehverdagen svært betydningsfulle for deres oppvekst og liv.

Læreren eller den profesjonelle er på jobb og har sitt oppdrag fra arbeidsgiver om å lære elevene de bestemte læringsmålene. Barn og unge har en begrenset innflytelse i skolehverdagen, og stemmene høres mindre enn de voksnes. De voksne må anstrenge seg for å lytte til barna og ta de på alvor (Jensen & Ulleberg, 2019). Den voksne må være bevisst på sin rolle og makten den har over barna. Noen barn vil prøve å svare på det som den voksne spør om, de kan forsøke å finne det riktige svaret i stedet for å si hva de egentlig mener (Jensen & Ulleberg, 2019). En del av den voksnes rolle i samspill med barn må være å være bevisst på dette skjeve maktforholdet og delta i samspill på barnets premisser.

2.4.4 Samspill når eleven bruker ASK

Elever som bruker ASK, er avhengig av at menneskene de samspiller med er kjent med og forstår kommunikasjonsmåten deres. Dette kan være med på å begrense hvem de kan spille med. Ikke alle typer ASK er forståelig for alle mennesker, noe vil være forståelig for de fleste, men ikke alt. For eksempel kan de aller fleste mennesker forstå symboler. Dersom eleven har en kommunikasjonsbok og peker på is så kan man forstå at eleven har lyst på is. Dersom eleven derimot bruker tegn til tale er ikke tegnet for is like forståelig som et symbol. For at det skal bli et samspill og en kommunikasjon er det helt sentralt at menneskene rundt eleven også setter seg inn i og lære kommunikasjonsformen. De voksne i skolen, både pedagoger og støttepersonell, må ta seg tid til å lære elevenes form for kommunikasjon (Statped, 2021a). På denne måte kan de voksne ta kommunikasjonsformen i bruk, være rollemodeller og modellere for elevene hvordan man kan bruke dette sammen med andre.

For at eleven skal få til samspill i alle situasjoner er den ikke bare avhengig av å bli forstått. Samspillet er også avhengig av at kommunikasjonshjelpemidlet faktisk er til stede, fungerer og er oppdatert til enhver tid, i alle situasjoner. Dette er det personalet som har ansvar for (Statped, 2021a). Bruk av ASK tar lengre tid enn verbal kommunikasjon (Statped, 2021a). I samspillet med eleven må man derfor passe på å gi rom for dette og faktisk la elevene få den tiden de trenger. Man kan fort tro man vet hva elevene ønsker og vil si, men dette stemmer ikke alltid. Det er lett å gå i fellen der man fullfører setninger eller svarer for eleven. Den

voksnes rolle er ikke å svare for eleven, men å hjelpe eleven å svare for seg selv ved å modellere eller hjelpe å finne frem i kommunikasjonshjelpemidlet eleven bruker.

Shire og Jones (2014) skriver at kommunikasjonspartneren må ha to viktige ferdigheter i samspill med barn som bruker ASK. Den første er at de må kunne forstå barnets nonverbale kommunikasjon, i tillegg til at kommunikasjonshjelpemidlet må brukes. Det andre er at kommunikasjonspartneren må være en rollemodell og kunne respondere tilbake på barnets kommunikasjonsmåte.

3.0 METODE

I denne delen av oppgaven vil vi redegjøre for våre metodiske valg og vurderinger. Vi vil se på forskningsprosessen når det kommer til valg av metode, utvalg, innsamling og analyse av data. Vi skal også kommentere oppgavens reliabilitet og validitet.

3.1 Fenomenologi

Johannesen et al. (2016) beskriver en fenomenologisk fremgangsmåte der forskeren i forberedelsene av forskningen må sette seg inn i informantenes livssituasjon. Etter å ha fått på plass en problemstilling som forklarer noe om fenomenet man ønsker å undersøke, må forskeren samle inn data fra informanter som har erfaring og opplevelser med fenomenet som skal undersøkes. Etter innsamling av data skal funnene analyseres, her er forskeren på jakt etter innholdet i dataene. Forskeren forsøker å finne dypere meninger i det som informantene har formidlet. Etter analysen skal resultat presenteres og drøftes. Vi har valgt å benytte en fenomenologisk tilnærming i vårt forskningsarbeid. Dallan (2018) beskriver fenomenologi som læren om fenomenene. I en fenomenologisk studie rettes oppmerksomheten mot verden slik den konkret oppleves og erfares av informantene. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at utgangspunktet for fenomenologiske undersøkelser ikke er at man skal studere verden som den er, men verden slik den oppleves av de enkelte. Det er nettopp dette vi er på jakt etter i denne oppgaven, et utvalg ansatte i skolen sine opplevelser og erfaringer med temaet vårt: ASK. Med bakgrunn i dette tenker vi at en fenomenologisk tilnærming egner seg best til vår oppgave.

3.2 Kvalitativ metode

I valg av metode skilles det mellom to hovedretninger, kvalitative og kvantitative metoder. Kvantitative metoder egner seg godt til et stort utvalg der man ønsker data i form av målbare enheter (Dallan, 2018). Det kvalitative egner seg bedre til å gå i dybden med et mindre utvalg, der man vil fange opp meninger og opplevelser (Dallan, 2018). Målet i kvalitativ forskning er ifølge Postholm (2005) å forstå feltet som studeres. Dette kan for eksempel gjøres gjennom et intervju. Da målet i vår oppgave er å finne ut av hvordan et utvalg ansatte i skolen arbeider og tenker om temaet vårt ble vi enige om at den kvalitative metoden, i form av forskningsintervjuer, egnest seg best for å svare på problemstillingen vår.

3.3 Forskningsintervjuet

Det finnes ulike måter å samle inn data innen kvalitativ metode. For å få høre informantens meninger og tanker om temaet vårt, bestemte vi oss for at intervju ville være den beste tilnærmingen. Postholm (2005) beskriver at intervjuet vanligvis er den eneste innsamlingsmetoden som tas i bruk i en fenomenologisk studie. Et intervju er egentlig en samtale, og som Dallon (2018, s. 63) beskriver er samtalen “det viktigste redskapet du har i arbeidet med andre mennesker”. For å finne ut av våre informanter sine tanker og opplevelser rundt ASK ville vi komme i direkte kontakt og samtale med dem.

Et viktig skille mellom en samtale og et forskningsintervju er at i forskningsintervjuet har man et konkret mål med samtalen og man ønsker å gå dypt inn på en bestemt tematikk. Man ønsker å utvikle kunnskap knyttet til denne tematikken og det er som oftest en person (forskeren) som leder an intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). Thagaard (2009) skriver at formålet med et intervju er at man skal innhente informasjon og synspunkter fra andre mennesker. Man skal få “fyldig og omfattende informasjon” om deres perspektiver på de temaene som tas opp i intervjuet (Thagaard, 2009).

Postholm & Jacobsen (2018) skriver at et intervju som oftest foregår fysisk og ansikt til ansikt, men at det også kan foregå digitalt. I vår datainnsamling gjennomførte vi både et fysisk og et digitalt intervju.

3.3.1 Semistrukturert intervju

Vi valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at kunnskapen i dette intervjuet skapes i møte mellom de som intervjues og de som intervjuer. I et semistrukturert forskningsintervju har forskerne på forhånd laget klar temaer og noen spørsmål til informantene, men forskeren er ikke opptatt av at spørsmålene må stilles i den rekkefølgen de står skrevet i. Forskeren er i dette intervjuet åpen for at informantene kan ta opp andre temaer enn de som er planlagt. Spørsmålene skal bringes opp der det er naturlig å ta dem opp (Postholm & Jacobsen, 2018). Intervjuet må være noe planlagt for å passe på at man ikke går helt utenfor temaet og problemstillingen, derfor semistrukturert.

3.3.2 Fokusgruppeintervju

I et fokusgruppeintervju er flere informanter samlet. Fokuset i intervjuet kan bli bestemt av gruppen eller det kan være forskerne selv som bestemmer fokuset i intervjuet (Kamberelis &

Dimitriadis, 2013). I vårt tilfelle bestemte vi, altså forskerne, fokuset, dette for å få besvart forskningsspørsmålet. Fokuset for intervjuet var allerede lagt inn i intervjuguiden som styrte spørsmålene og temaene i intervjuene.

En viktig intensjon med å gjennomføre et fokusgruppeintervju er at informantene skulle snakke mest mulig med hverandre, vi ønsket en dialog mellom dem. Vår rolle som forskere ble å lede dialogen og passe på at samtalen ikke gikk utenfor temaet (Postholm & Jacobsen, 2018). Det semistrukturerte intervjuet egner seg godt i et fokusgruppeintervju. Her har vi de bestemte temaene og spørsmålene klare, men med stor åpenhet for at informantene diskuterer både disse spørsmålene og tar opp andre relevante tema.

3.3.3 Digitalt intervju

Et intervju kan foregå ansikt til ansikt, på telefon eller på internett (Johannesen et al., 2016). Ett av våre intervjuer foregikk over nett. Thagaard (2009, s. 141) skriver at internett er “mindre egnet til å etablere sosiale fellesskap av den typen som preges av nær kontakt mellom personer”. Da vil man gjerne miste noe sentralt av det som trengs i et intervju. Men etter flere år med pandemi har man blitt mer vant til denne kommunikasjonsformen. Dagen før intervjuet skulle finne sted testet den første av oss positivt på covid, dagen intervjuet skulle skje testet den andre av oss positivt, derfor kunne ikke dette intervjuet bli gjennomført fysisk. Så en stor fordel med et digitalt intervju var at intervjuet kunne gjennomføres på tross av covid-smitte.

3.4 Utvalg

3.4.1 Utvalgsprosessen

Vi hadde to utvalgsriterier når det kom til informantene. Kriteriene var at de skulle være (1) ansatte i skolen og (2) at de skulle ha erfaring med å jobbe med elever som bruker ASK. Vi prøvde å være tydelige på at dette var de eneste kravene vi hadde. Vi ønsket informanter med alle mulige stillingstitler i skolen, som fagarbeidere, miljøarbeidere, sosiallærere, kontaktlærere, faglærere og spesialpedagoger. Disse yrkesgruppene er alle sentrale på en skole, og kan ha forskjellige roller i skolehverdagen til elever som bruker ASK. Noen har gjerne formell utdanning i ASK, men ikke så mye erfaring med å faktisk bruke det. Andre kan ha arbeidet mer med ASK og har mer erfaring med å jobbe tettere sammen med elevene i skolehverdagen, selv om de ikke har studiepoeng i ASK.

Når en skal forske utenfor sin egen skole eller utdanningsinstitusjon sier Postholm og Jacobsen (2018) at en bør velge en skole ut fra hensikten med prosjektet. I og med at vi ville skrive om ansatte i skolen sine erfaringer med ASK tok vi kontakt med skoler som vi visste hadde ansatte som har jobbet eller jobber med elever som har behov for ASK. Vi tok først kontakt med skolens ledelse. Dette gjorde vi ved å sende en mail med informasjon om vårt prosjekt og spørsmål om det var noen på deres skole som hadde mulighet til å stille som informanter. Målet med å sende informasjon om vårt prosjekt til ledelsen var at de kunne sende informasjonen videre til sine ansatte og eventuelt gi oss navn på de som hadde mulighet til å delta. Vi sendte mail til flere skoler og spurte om gruppeintervjuer med ansatte som hadde erfaring med ASK. Dette viste seg å være mer utfordrende enn vi trodde. Vi hadde en del problemer med å få et tilstrekkelig antall informanter og vi fikk svar fra bare to av skolene vi kontaktet. Det som var fint med disse svarene var at vi kunne se i mailen ledelsene sendte ut til sine ansatte at ledelsen virket positive til denne studien, og at de oppfordret sine ansatte til å delta. Ledelsen ga oss etter hvert navnet på de ansatte som ønsket å delta i studien vår.

3.4.2 Endelig utvalg

Gjennom skolens ledelse fikk vi som nevnt kontakt med de ansatte som hadde lyst og mulighet til å være informanter i vårt forskningsprosjekt. På den ene skolen endte vi opp med å intervju fem personer. På den andre skolen fikk vi kontakt med en person som ønsket å delta. Vi bestemte oss for at det var viktigere å få flere informanter enn det var å kun gjennomføre fokusgruppeintervjuer, derfor valgte vi å gjennomføre et enkeltintervju på en annen skole i tillegg til gruppeintervjuet.

Informantene våre hadde en del likhetstrekk, men det var også litt variasjon. Selv om vi ikke skrev at vi ønsket en spesiell yrkesgruppe jobbet alle våre informanter som pedagoger i grunnskolen. De hadde ulik utdanningsbakgrunn, noen hadde bare jobbet i skole før og noen hadde også erfaring fra barnehage. De fleste hadde jobbet flere år i skolen og med elever som bruker ASK. Noen av informantene hadde tatt studier som omhandlet ASK og andre planla å ta slike studier. Alle virket svært engasjert i temaet ASK og samspill, og påpekte viktigheten av å ha fokus på temaet. Vi har reflektert en del over hvorfor det bare var pedagoger som valgte å stille til intervjuet da vi ikke satte denne begrensningen. Kanskje kan ufaglærte føle seg underkvalifisert til å bidra i denne forskningen, eller kanskje har de ikke tid til å stille. Vi

finner ikke noe svar på dette spørsmålet, det hadde vært veldig interessant og ta kontakt og høre hvorfor det kun var pedagoger som stilte.

3.5 Gjennomføring av forskningsprosessen

3.5.1 Forberedelser til intervjuet

Vi valgte som nevnt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. I forberedelsene til intervjuet leste vi oss opp på teori om temaet og prøvde å finne relevant forskning. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at lesing av teori vil hjelpe forskeren å utforme tema og spørsmål til intervjuet. Thagaard (2009) understreker også betydningen av å ha satt seg godt inn i informantenes situasjon. Dette for å kunne stille spørsmål som oppleves relevante og som viser at vi har kunnskap om deres arbeid og situasjon.

Vi utformet en intervjuguide med temaer vi så på som relevante. Intervjuguiden skal ifølge Dallan (2018) lede forskeren gjennom intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden var utformet for å dekke områdene som forskningsspørsmålet rammet inn (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi prøvde å stille åpne spørsmål som la opp til refleksjon og samtaler mellom informantene. Vi ønsket også korte og enkle spørsmål i håp om at de ikke skulle misforstås. Thagaard (2009) skriver at det kan være lurt å starte et intervju med spørsmål som beroliger informantene. Vi startet derfor intervjuguiden med spørsmål om informantenes bakgrunn og nåværende arbeidssituasjon. Disse spørsmålene legger ikke opp til så mye diskusjon eller refleksjon. Det er en myk start inn i intervjuet og vi blir litt bedre kjent med informantene og får et bilde av dem.

Informantene fikk tilsendt intervjuguiden og et informasjonsskriv om oppgaven på forhånd. Før oppstart av intervjuet presenterte vi oss selv, gikk gjennom informasjonsskrivet og fikk underskrift på samtykkeerklæringen. Under det digitale intervjuet fikk vi muntlig samtykke på opptak fra informanten. Både intervjuguide (vedlegg 1) og informasjonsskrivet (vedlegg 3 & 4) ligger vedlagt i slutten av oppgaven.

3.5.2 Gjennomføring av intervjuene

3.5.2.1 Fokusgruppeintervju

Det første intervjuet var fokusgruppeintervjuet, dette ble gjennomført fysisk på den aktuelle skolen. Planen var å dele gruppen med informantene på denne skolen i to, slik at vi skulle

gjennomføre to fokusgruppeintervjuer. Da vi møtte opp på skolen fikk vi beskjed om at den ene informantene måtte dra hjem og ikke kunne delta. Resten av informantene hadde da snakket sammen og bestemt seg for at alle kunne delta i det samme intervjuet. Vi fikk derfor ett fokusgruppeintervju med flere informanter, i stedet for to litt mindre fokusgruppeintervju. Da planen egentlig var to intervjuer var det en av informantene som kom litt senere på grunn av undervisningstidspunkt, denne informanten kom midt i intervjuet og kom fort inn i det. Det førte til at vi måtte ta en liten stopp i intervjuet for å gi informasjon og få et samtykke av denne informanten før vi fortsatte intervjuet. Det satt en liten stopper i den pågående diskusjonen mellom informantene, men alle hentet seg raskt inn igjen. Vi valgte å stoppe intervjuet litt opp for å gi informasjon og samtykke siden vi brukte en lydopptaker, vi ønsket heller å gjøre dette, enn at lydopptaket måtte bli slettet hvis vi plutselig ikke skulle hatt samtykke til å bruke opptaket.

Det ble som nevnt brukt lydopptaker under intervjuet, Dallan (2018) skriver at man får frie hender til å skrive kommentarer og notere observasjoner ved at man har en lydopptaker i intervjuet. Vi så på det som en stor fordel at vi ikke måtte stresse med å skrive ned alt informantene sa. Å bruke lydopptaker gjorde at vi kunne ha fokus rettet mot det informantene fortalte. Vi kunne lettere fange opp innspill som kom, som vi igjen kunne stille oppfølgingsspørsmål til. Vi opplevde at dette førte til at intervjuet fikk en mer naturlig samtale, og vi kunne stille spørsmålene og ta opp temaene som vi mente passet fint inn i det som ble sagt. Vi hadde delt opp spørsmålene i intervjuguiden mellom oss og byttet derfor på å både stille spørsmål og å følge opp det som ble sagt. Selv om vi hadde delt opp temaene og spørsmålene hadde vi også avklart på forhånd at den andre også kunne stille oppfølgingsspørsmål dersom vi hørte noe vi ville spørre mer om. Den som ikke hadde ansvar for å stille spørsmål hadde ansvar for å notere stikkord som kunne hjelpe oss å skille mellom informantene, samt plukke opp viktige utsagn og ting man kunne ta opp senere i intervjuet.

Informantene var godt kjent med hverandre og tydelige på at de samarbeidet mye når det kom til ASK-bruk i skolehverdagen. Informantene opplevdes for oss som trygge på hverandre og samtalen fløt naturlig. Det at man ønsker mest samtale mellom informantene i et fokusgruppeintervju fungerte godt her. Samtalen fløt, og informantene stilte selv oppfølgingsspørsmål og spilte videre på de forskjellige utsagnene som dukket opp. Noen av informantene hadde med seg intervjuguiden og vi kunne se at de hadde skrevet ned notater og ting de ville si på de forskjellige spørsmålene. Et par informanter så ofte ned på

intervjuguiden og fulgte nøye med på hvor vi var. Vi fulgte intervjuguiden og la til oppfølgings spørsmål underveis i intervjuet.

3.5.2.2 Digitalt intervju

Det andre intervjuet skulle også være fysisk, men på grunn av covid-smitte måtte intervjuet på kort varsel bli endret og gjennomført digitalt over zoom. På grunn av covid-smitten, ble det også bare en av oss som gjennomførte dette intervjuet, altså en forsker og en informant. Om dette hadde en innvirkning på intervjuet er vi ikke helt sikre på. Vi arbeidet begge to med intervjuguiden og hadde forberedt oss godt på alle spørsmålene. Det ble brukt lydopptaker i dette intervjuet også, det så vi på som en stor fordel i dette intervjuet, da kunne begge høre gjennom det i etterkant og diskutere. Ulempen var at den av oss som ikke deltok i intervjuet ikke fikk stilt oppfølgings spørsmål.

Vi hadde noen oppstartsproblemer, nettet sviktet og ingen av oss kunne høre hverandre. Vi måtte opprette ny lenke og starte på nytt. Etter nytt forsøk ble det igjen noen avbrytelser da nettet hang seg opp. Dette hadde en innvirkning på lydopptaket, da nettet hang seg opp og lyden ble litt lav var det vanskeligere å høre hva som ble sagt igjen på opptaket. Vi tenker at internettproblematikken også ga noen konsekvenser for selve intervjuet. Informanten virket noe stresset en liten stund i etterkant av problemene. Samtalen gikk ikke like naturlig, og dette skapte ikke den roen og tryggheten man ønsker å gi informantene i forkant av et slikt intervju. Som forsker opplevdes dette også litt stressende. Man ønsker å få en rolig og trygg oppstart der man både presenterer seg selv og oppgaven. Dallan (2018) skriver at i et intervju, som stiller både den som intervjuer og den som skal intervjues med noen forventninger. Det er viktig for den som intervjuer å gjøre et godt inntrykk. Da vi startet med disse problemene følte det ikke som om vi fikk en god start, førsteinntrykket og forventningene til intervjuet ble ikke som ønsket. Etter en litt trøblete og rotete oppstart gikk intervjuet videre. Underveis i intervjuet ble det noen hakk der nettet hang seg litt opp, og det førte til at noen spørsmål måtte stilles igjen og at informanten måtte gjenta en noe av det som ble sagt. Dallan (2018) skriver også at forholdet rundt et intervju kan ha mye å si for kvaliteten på samtalen, det er ikke så mye tvil om at forholdene rundt dette intervjuet ikke var helt optimale. Selv om det ble en trøblete start og ikke helt optimale forhold under dette intervjuet, satt vi igjen med en god følelse av at spørsmålene var besvart og at vi hadde fått den informasjonen vi trengte. Informanten i dette intervjuet kom med mange viktige synspunkter og tanker som vi tenker

bidro til å svare på problemstillingen vår. Informanten ble takket for å ha stilt opp alene, for å ha blitt med på et digitalt intervju på kort varsel og for at intervjuet ble gjennomført på tross av alt trøbbelet med tilkoblingen.

Enkeltintervjuet var også et semistrukturert intervju, men til forskjell fra det fysiske fokusgruppeintervjuet ble det naturlig nok ikke like mye samtale rundt de forskjellige spørsmålene. Informanten hadde ikke andre enn forskeren å samtale med, og da målet var at informanten skulle fortelle mest mulig ville ikke vi som forskere si for mye. Balansegangen mellom å ikke si for mye, men heller ikke si for lite opplevdes som noe utfordrende. Dette intervjuet krevde mer ledelse og spørsmål fra forskeren enn det gjorde i fokusgruppeintervjuet der informantene brukte hverandre og fulgte opp utsagn som kom opp. Intervjuguiden og spørsmålene ble fulgt mer i den rekkefølgen det stod skrevet i dette intervjuet enn i fokusgruppeintervjuet. Vi vil allikevel si at dette var et semistrukturert intervju, da det ble noen hopp rundt i intervjuguiden da spørsmålene ble tilpasset der de ble naturlige å ta opp, informanten tok også opp noen sentrale punkter utenfor intervjuguiden.

3.5.3 Bearbeidelse av dataene

3.5.3.1 Transkribering

Transkribering er ifølge Dallan (2018) en vanlig måte å bearbeide intervju på, da skriver man ned ord for ord det som blir sagt. Vi brukte lydopptaker i begge intervjuene. Dette gjorde det enklere å transkribere og dermed få med oss alt det som ble sagt, ord for ord.

Transkriberingen startet dagen etter intervjuene fant sted, vi hadde noen notater som vi hadde skrevet ned i løpet av intervjuet som hjalp oss å skille informantene fra hverandre. Vi valgte å ikke skrive om på informantens utsagn, vi skrev ned alt, som for eksempel bekreftelses ord som “mhm”. Dette for å få den fullstendige samtalen ned på papiret.

3.5.3.2 Koding og tematisering

Vi valgte å bruke en tematisk analyse for å analysere datamaterialet. Allerede i intervjuguiden hadde vi funnet noen temaer vi mente var sentrale for å besvare problemstillingen. Vi leste gjennom transkripsjonene og hadde forskningsspørsmålet i tankene da vi kom frem til de temaene/kodene vi så på som sentrale. Koding krever mye arbeid, men er også en spennende prosess. Kodene kunne etter hvert slås sammen eller stilles under hverandre. Vi ga hvert tema en farge og vi gikk gjennom transkripsjonene flere ganger og markerte innholdet. Her ser vi på det som en stor fordel at vi var to som kunne gå gjennom datamaterialet, vi hadde en del

samtaler og forskjellige tanker rundt både hvilke temaer som var relevante, men også noen ulike synspunkt på hva som passet i de forskjellige temaene. Dette førte til gode samtaler og diskusjoner som vi igjen kunne ta med inn i oppgaven.

Etter at kodingen og tematiseringen var gjennomført og organisert brukte vi de ulike temaene til å analysere og drøfte opp mot den teorien og forskningen som vi hadde funnet på temaet.

3.6 Kvalitet i forskningsprosessen

3.6.1 Reliabilitet

Reliabiliteten dreier seg om forskningsprosjektet sin pålitelighet (Thagaard, 2009). Postholm og Jacobsen (2018) knytter begrepet til refleksjon. De sier at reliabilitet forutsetter at forskeren reflekterer over påvirkningen en selv har i forskningsprosessen og at andre også kan reflektere over prosessen ved at den gjøres synlig.

Under forskningsprosessen har vi reflektert over den påvirkningen vi har i forskningsprosessen. Vi tenker at reliabiliteten kan påvirkes av hvordan spørsmålene vi stiller i intervjuet er bygd opp. I forberedelsesfasen brukte vi tid på å formulere spørsmålene våre slik at de ble mest mulig åpne og minst mulig ledende. Dette var også et fokus under intervjuene, vi ville gjøre oppfølgingsspørsmålene våre minst mulig ledende. Vi hadde fokus på de åpne spørsmålene, fordi vi ville få frem tankene og erfaringene våre informanter hadde, med minst mulig påvirkning fra oss.

Vi har forsøkt å gjøre forskningsprosessen synlig gjennom dette metodekapittelet. Dette har vi gjort ved å forklare utvalget og gjennomføringen av forskningsprosessen.

3.6.2 Validitet

Thagaard (2009) skriver at validitet dreier seg om forskningens gyldighet. Gyldighet og validitet handler om i hvilken grad man kan overføre funnene fra en studie til andre situasjoner. Postholm og Jacobsen (2018) bruker begrepet overførbarhet som et synonym til generalisering. "Overførbarhet er knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner" (Thagaard, 2009, s. 523). For å vurdere forskningsprosjektet sin overførbarhet må forskeren vurdere som det som er kommet fram i det enkelte prosjektet, kan være nyttig i en større sammenheng (Thagaard, 2009). Overførbarheten i vårt prosjekt er preget av at vi har valgt en kvalitativ

forskningsmetode. I vår forskning har vi gått i dybden om et tema med et begrenset utvalg. Postholm og Jacobsen (2018) understreker at overførbarheten i en kvalitativ studie ofte vil dreie seg om i hvor stor grad beskrivelsene i studien vil være gjenkjennelige for andre som er i samme situasjon som informantene som deltar.

Vi har et begrenset utvalg som består av ansatte i skolen. Ansatte som jobber med elever som bruker ASK vil alle ha ulike erfaringer, dette fordi i likhet med de ansatte, vil også elevene de jobber med være unike. Dette kan føre til ulike erfaringer, og noe som har fungert for våre informanter vil kanskje ikke fungere for alle. Likevel ser vi at noen erfaringer som våre informanter har gjort seg, går igjen hos flere av våre informanter og samsvarer også med teori.

For å sikre validitet brukte vi en intervjuguide og fulgte denne i intervjuene. Dette gjorde at vi passet på å holde oss innenfor de temaene vi hadde planlagt og så på som sentrale. Å følge intervjuguiden sikret også at vi fikk svar på de spørsmålene som vi mente var nødvendige for å få svar på problemstillingen vår.

3.7 Etiske vurderinger

3.7.1 NSD

Vårt prosjekt følger retningslinjene til norsk senter for forskningsdata (se vedlegg nr. 2). Ifølge NSD skal forskning- og studentarbeid som behandler personopplysninger meldes inn til personvernombudet for forskning. (Postholm & Jacobsen, 2018). “Det å behandle personopplysninger innebærer å samle inn, registrere, oppbevare og eventuelt sammenstille og utlevere personopplysninger” (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 253). I og med at vi ville samle inn og oppbevare personopplysninger i form av mailadresser med navn og skriftlig samtykke, samtidig som vi skulle ta lydopptak av intervjuene, meldte vi inn prosjektet, og fikk det godkjent av NSD. Selv om personopplysningene blir anonymisert i det vi publiserer, understreker Postholm og Jacobsen (2018) at meldeplikten fortsatt gjelder. Dette fordi vi oppbevarer informantens personopplysninger så lenge forskningen pågår. Når prosjektet avsluttes, vil alle personopplysninger bli slettet.

3.7.2 Informasjonsskriv og samtykke

Postholm og Jacobsen (2018) understreker at informantene selv må kunne bestemme om han eller hun vil delta i forskningen, og at dette skal være helt frivillig. Da vi tok kontakt med de som til slutt ble våre informanter på mail, sendte vi med et informasjonsskriv som vedlegg. Da vi lagde informasjonsskrivet, tok vi utgangspunkt i NSD sin mal. Skrivet beskriver formålet med forskningsprosjektet, hvordan personopplysningene deres vil bli ivaretatt og opplyser om at det er frivillig å delta.

Informasjonen ble også gjennomgått i begynnelsen av hvert intervju. På denne måten fikk våre informanter en gjennomgang og en påminnelse om hva det vil si for dem å være informanter i vårt forskningsarbeid og at deltakelsen er frivillig. Både i informasjonsskrivet og i gjennomgangen av dette var vi tydelige på informantens rettigheter til å trekke seg både under intervjuet og i etterkant. Etter gjennomgangen spurte vi våre informanter om de ville samtykke, og i henhold til godkjenningen fra NSD samlet vi inn informantene som deltok på fokusgruppeintervjuet sine samtykker skriftlig. Under intervjuet vi gjorde digitalt fikk vi et muntlig samtykke. Underskriftene for samtykke har til enhver tid blitt lagret adskilt fra selve datamaterialet. Dette for å ivareta personvernet til våre informanter.

4.0 RESULTAT OG DRØFTING

I denne delen av oppgaven skal vi presentere funn fra intervjuene samt drøfte disse opp mot den presenterte teoridelen. Kapitlene er navngitt etter temaene vi brukte i analysen av datamaterialet. Gjennom analyse av intervjumateriale kom det frem at kompetanse, modellering og relasjoner er sentrale temaer. I det følgende vil vi drøfte og presentere på hvilken måte dette er viktig for å fremme gode samspillsituasjoner for elever som bruker ASK i grunnskolen.

4.1 Kompetanse

I våre intervjuer kommer det frem at en av de viktigste faktorene for at elever med behov for ASK skal få oppleve gode samspillsituasjoner, er at de voksne rundt eleven har kompetanse om ASK-feltet. En informant sa at ansatte i skolen må:

“Ta kontakt, få kompetanse. Still krav til at du trenger tid til kompetanseheving. Delta på alle kurs du kan og hold deg oppdatert. Man trenger kompetanse. Det er det beste for elevene også.”

Både informantene og Karlsen (2015) understreker betydningen av å ha kompetanse i bruken av ASK. De ulike typene av ASK er ikke naturlig til stede i hverdagen for mennesker som ikke har behov for det. Det krever derfor en del tenkning og kunnskap rundt kommunikasjonsmåten for å faktisk ta det i bruk. Elevene som bruker ASK er avhengig av at kommunikasjonshjelpemidlet blir brukt i forskjellige situasjoner i hverdagen, slik at det skal føles så naturlig som mulig å ta det i bruk. Derfor må både eleven og de voksne beherske kommunikasjonshjelpemidlet godt nok til å kommunisere med det (Stadskleiv & Tetzchner, 2016). Det er den voksnes ansvar å legge til rette for at ASK-brukere kan bruke sitt kommunikasjonsmiddel i skolehverdagen og i ulike opplærings situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2016c). For å få til dette må man være trygg nok til å bruke det selv, i tillegg til å være trygg nok til å ta initiativ og tilrettelegge for ASK-brukeren. Dette krever kunnskap.

De voksne i skolen er forpliktet gjennom blant annet opplæringsloven (1998, §2-16) og læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2016b) til å gi elevene som bruker ASK mulighet til å bruke den alternative eller supplerende formen for kommunikasjon i alle sammenhenger.

Gjennom læreplanverket har eleven som bruker ASK også rett til å få opplæring i den kommunikasjonsformen som det blir bestemt at eleven skal bruke. Dette legger et ansvar og en plikt på den voksne til å få kompetansen de trenger til å lære seg nok om dette slik at de igjen faktisk kan lære det bort til eleven som har behov for ASK.

Noen ganger vil de ansatte i skolen få beskjed i god tid før skolestart om at man får en elev som bruker ASK. Allerede da kan man gå inn og kreve tid til kompetanseheving. Begrepet tidlig innsats er som nevnt også svært relevant, det handler om å sette i gang med tiltak for eleven så tidlig som mulig. Dersom eleven har fått opplæring i ASK da den gikk i barnehagen så er det viktig at pedagogen i skolen setter seg inn i kommunikasjonsformen eleven bruker fra før. Kompetanseheving kan derfor også være aktuelt før eleven faktisk er startet på skolen. Tetzchner og Martinsen (2002) skriver at dersom voksne har kompetanse og kunnskap om kommunikasjonshjelpemidlet til eleven vil det hjelpe eleven å komme bedre inn i miljøet. Som informanten sa så trenger man kompetanse, jo tidligere man får det jo bedre er det for eleven også.

Informantene trekker frem betydningen av kompetanse, som informanten nevnte i form av formell kompetanse gjennom ulike studier og kurs. En annen informant trakk frem Google og masteroppgaver da vi spurte om hvordan de holder seg oppdatert og hvor de finner kunnskap om ASK:

“Det er veldig greit å bare Google da, da kommer det. Jeg har lest mange oppgaver også skrevet av masterstudenter og forskjellig sånn eller noen som har tatt videreutdanning på ASK for eksempel. Man kan finne mange gøy oppgaver om man søker på et tema, så kommer man borti mye forskjellig.”

Dette er en mer uformell form for kompetanse, men informanten viser et tydelig engasjement og viser at hun holder seg oppdatert på forskning gjennom å se på studentoppgaver. Som Tetzchner og Martinsen (2002) skriver viser personalet gode holdninger og respekt ved å engasjere seg. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016c) er det den voksnes ansvar å få den kompetansen de behøver for å tilrettelegge best mulig for elever som bruker ASK (utdanningsdirektoratet, 2016c). Men dette er lettere sagt enn gjort, en skolehverdag er travel og man har kanskje ikke nok tid til å sette seg inn i alt man ønsker, og heller ikke nok tid til å delta på alle mulige kurs. Men det er det beste for både den voksne, men ikke minst

for eleven at man har så mye kunnskap som mulig. Informanten som dro frem dette med å søke frem informasjon selv viser et tydelig engasjement og brenner kanskje litt ekstra for temaet. Man kan få en del informasjon og lære en del selv om man ikke går på en studie.

4.1.1 Tilgjengelighet

Både teorien og informantene understreker betydningen av at kommunikasjonshjelpemidlet må være til stede og tilgjengelig for både eleven og den voksne i alle situasjoner:

“Vi har alltid med oss kommunikasjonshjelpemidlene. Jeg er kanskje den irriterende læreren som sender det med i gymtimen, så er det noen som kommer opp med det igjen for de ser ikke behovet. Men det er jo lettere å ha den med i stedet for å hente den hvis det oppstår en situasjon. Noen sier at de skal jo ikke si noe uansett, men man vet jo aldri.”

Det er de voksnes ansvar å passe på at kommunikasjonshjelpemidlet alltid er tilgjengelig for eleven (Statped, 2021a). Flere av informantene var enig i utsagnet til informanten over og sa at også de kunne være “irriterende” med tanke på at de ofte maste på andre om at kommunikasjonshjelpemidlet måtte være med. Thunberg (2015) understreker også dette og skriver at elevene har rett til å bruke og skal ha tilgang til det kommunikasjonshjelpemidlet de bruker. Det vil si at når eleven ikke tar med kommunikasjonshjelpemidlet selv, så er det den voksnes ansvar å ta det med slik at det er tilgjengelig. I artikkel 9 i CRPD kan man som nevnt lese at mennesker med nedsatt funksjonsevne skal ha tilgang til kommunikasjon på lik linje med andre (Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet, 2006). Dersom man da velger å ta kommunikasjonshjelpemidlet bort fra eleven ved at man for eksempel glemmer å ta det frem, bryter man med denne rettigheten.

Menneskene rundt eleven som har behov for ASK kan aldri vite når eleven får bruk for hjelpemidlet og man fratar eleven mulighet til å bruke det og muligheten til å kommunisere dersom det ikke er til stede. Noen av kommunikasjonshjelpemidlene er lettere tilgjengelig enn andre, for eksempel tegn til tale. Det har man alltid tilgjengelig og er ikke en fysisk gjenstand som må fraktes. Dermed er det kanskje lettere å bruke også. Men som teorien og informantene påpeker, skal eleven alltid ha kommunikasjonshjelpemidlet tilgjengelig og mulighet for å bruke det. Disse “irriterende lærerne” trengs for at elevene skal få mulighet til å bruke kommunikasjonshjelpemidlet. Det er ikke sikkert at valget med å ikke ha med seg

kommunikasjonshjelpemidlet er bevisst, kanskje er det noen av disse andre ansatte som bare glemmer det. Som Tetzchner og Martinsen (2002) skriver, så ligger ikke bruken av ASK naturlig i oss. Kanskje trengs det bare et par påminnelser fra de “irriterende lærerne” for å huske å ta det med.

For barn, unge og voksne med lite eller ingen verbal tale er alternativ og supplerende kommunikasjonsmåter deres måte å kommunisere på (Tetzchner & Martinsen, 2002). Kommunikasjonshjelpemidlet er hjelpemidlene ASK-brukerne tar i bruk for å kunne kommunisere (Thunberg, 2015). Tetzchner og Martinsen (2002) sier at et stort mål i arbeidet med ASK bør være at elevene som har behov for ASK skal ha tilgang på en størst mulig del av deres ordforråd hele tiden. Dette er et mål flere av våre informanter også mente det var viktig å jobbe etter. De fortalte at ASK er deres måte å kommunisere på.

“De skal jo alltid ha tilgang til ASK, det er deres måte å snakke på. Det er deres måte å kommunisere på, så du skal ha veldig respekt for de kommunikasjonsformene, du kan ikke bare ta det vekk fordi det ikke passer”

Selv om målet er å alltid ha med seg kommunikasjonshjelpemidlet, uttrykte våre informanter at det ikke alltid lar seg gjøre:

“Vi klarer jo ikke alltid å gjøre det sånn som vi egentlig skal gjøre det, men ASK-hjelpemidlet skal være med overalt og hele tiden”

Her spiller det en rolle hvilket kommunikasjonshjelpemiddel elevene bruker. Noen kommunikasjonshjelpemidler er lettere å ta med seg enn andre (Thunberg, 2015). Dersom man for eksempel bruker tegn til tale har man hendene som oftest tilgjengelig. En kommunikasjonstavle som Thunberg (2015) skriver om, er en konkret ting man må huske å ta med, denne kan da være fortere gjort å glemme. Så kanskje blir ikke kommunikasjonshjelpemidlet tatt med overalt på grunn av at det blir glemt bort eller er tungvint å ha med på tur. Elevene som bruker ASK har rett til å bruke og ha tilgang til kommunikasjonshjelpemidlet (Thunberg, 2015) derfor må de ansatte gjøre sitt beste for at det alltid er med og tilgjengelig, slik som informantene forteller.

4.1.2 Kartlegging

Kartlegging er en sentral del i arbeidet med ASK. Man må gjøre kommunikasjonshjelpemiddelet relevant og tilpasse det til eleven til enhver tid. I den første kartleggingen må man finne ut hvilket hjelpemiddel som er det beste for eleven, og hva kan eleven mestre. Omgivelsene og menneskene rundt eleven spiller også en rolle. Det er ikke vits å lære seg en kommunikasjonsform dersom man ikke har noen i omgivelsene som forstår eller kan lære seg denne (Tetzchner & Martinsen, 2002). Derfor er dette også et punkt man må forholde seg til i denne første kartleggingen, man må tenke på hvilken kommunikasjonsform som er mest relevant og kan bli forstått av omgivelsene og miljøet rundt eleven. Da forstått etter litt opplæring i kommunikasjonsformen.

Informantene understreker betydningen av “den andre kartleggingen”, altså den kartleggingen som foregår kontinuerlig (Stadskleiv, 2015). Den andre kartleggingen handler om å holde seg oppdatert og følge med på utviklingen til eleven.

“Man må legge seg litt over hele tiden, og kartlegge nivået slik at man ikke er under for da er det ikke noe å strekke seg etter. Man må hele tiden fornye seg litte grann sånn at de har noe å strekke seg etter, og i det de begynner å knekke koder, må man bare pøse på sånn at de skjønner at fortsetter jeg sånn kan jeg nå ganske langt.”

Stadskleiv (2015) beskriver viktigheten av å oppdatere hjelpemidlene og understreker at kommunikasjonsutviklingen aldri vil stå stille for noen. Det vil være nødvendig at man tilpasser hjelpemidlet underveis samtidig som ASK-brukeren utvikler seg og lærer nye ting. Det er ikke ønskelig at utviklingen til elevene skal stå stille og heller ikke at kommunikasjonsutviklingen skal stoppe opp, derfor må man hele tiden passe på at elevene har noe å strekke seg etter. Dette krever oppmerksomhet, engasjement og kunnskap hos den voksne. Balansegangen som informantene beskriver, det å holde seg i den sonen der eleven mestrer, men at eleven fortsatt har noe å strekke seg etter, samsvarer med det som Vygotskji (Imsen, 2014) kaller den nære utviklingssonen. Når eleven er i den nære utviklingssonen, kan den mestre i samspill med den voksne. Det er ønskelig og bra for utviklingen at ansatte i skolen ikke stopper opp, samtidig som at man heller ikke legger seg alt for langt over det som eleven kan klare selv. Som Tetzchner (2012) understreker så er det den voksnes ansvar å holde elevene i den nære utviklingssonen, dette bidrar til å legge til rette for gode samspillsituasjoner for elever som bruker ASK.

“Man må jo oppdatere disse kommunikasjonsmulighetene hele tiden, ikke sant.”

Kartleggingen forutsetter at man har voksenpersoner som kjenner eleven godt (Tetzchner & Martinsen, 2002). I kartleggingen vil man trenge ansatte som vet noe om kommunikasjon, om typisk kommunikasjonsutvikling, og ansatte som kan oppdatere kommunikasjonshjelpemidlet. I tillegg må voksenpersonene elevene møter i skolen kunne hjelpe eleven med å utvikle sin kommunikasjon. Det krever voksne som ønsker å hjelpe, som har kompetansen og kunnskap. Som informantene også la vekt på, krever det voksne som er nysgjerrige og som også følger eleven sine initiativ. Samspillet og relasjonen spiller også en sentral rolle i dette. Kartleggingen og det å holde seg oppdatert på elevens interesser og utvikling krever at man har en god relasjon med eleven, og at eleven og den ansatte faktisk forstår hverandre. At den voksne forstår elevens behov og erkjenner dette vil være til god hjelp, når han eller hun skal for eksempel oppdatere kommunikasjonshjelpemidlet.

4.1.3 Kommunikasjonssystemer og hjelpemidler

Kommunikasjons Hjelpemidler er hjelpemidler som ASK-brukere tar i bruk for å kunne uttrykke seg og kommunisere (Thunberg, 2015). Våre informanter hadde mest erfaring med å bruke tegnsystemene tegn til tale og symboler gjennom ulike hjelpemidler. Det finnes mange ulike kommunikasjons Hjelpemidler noe informantene også ga uttrykk for:

“Det er jo en jungel. Så en må kjenne til alle disse ulike hjelpemidlene og være litt nøye når du velger hva de ulike barna trenger”

For å kunne navigere i denne jungelen bør pedagogene ha kompetanse om hva som finnes av ulike kommunikasjons Hjelpemidler og deres styrker og svakheter. Når en skal velge hvilket kommunikasjons Hjelpemiddel et barn skal bruke, er det ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) en viktig målsetting å finne et Hjelpemiddel som ivaretar kommunikasjonsferdighetene eleven har, samtidig som det skal gi rom for utvikling. Å ha kompetanse nok til å finne et egnet kommunikasjons Hjelpemiddel vil være en viktig del av å legge til rette for gode samspillsituasjoner for elever i grunnskolen som bruker ASK.

4.1.3.1 Tegn til tale

Tegn til tale er ulike håndtegn som brukes til å støtte verbalspråket (Tetzchner & Martinsen, 2002). En av våre informanter fortalte at hen ofte bruker tegn til tale, og at dette var en fordel fordi man kunne få et høyere tempo i samspillet enn om man brukte andre kommunikasjons hjelpemidler. Tegn til tale er en form for det Tetzchner og Martinsen (2002) kategoriserer som ikke-hjulpert kommunikasjon, dette fordi at det er en kommunikasjonsform der ASK-brukeren selv lager tegnene. Våre informanter uttrykte noen fordeler med dette:

“Tegn til tale har du jo alltid med deg. Så det er liksom utrolig lett vint for vi har det alltid med oss og klar til å bli brukt”

Det finnes også ulemper med tegn til tale. En av informantene forteller at tegn til tale kan være utfordrende for elever som sliter med motorikk:

“Mange elever har ikke så god motorikk, og selv om de får tempo ned, så kan mennesker som ikke kjenner de ha problemer med å forstå”

En annen informant forteller om begrensninger ved tegn til tale

“Det er veldig lett vint, men de får kanskje ikke nok ordforråd. I tillegg har de kanskje litt private tegn som ikke er så lett å tolke for alle. En av mine elever har ikke noe verbalspråk, og han liker best å bruke tegn. Når vi ikke skjønner hva han vil si, sier vi at han må hente talemaskinen, da klarer vi i sammen å finne ut av hva han vil si.”

I eksemplet informanten forteller om vises det til at pedagogen må spille en større rolle i samspillet når eleven bruker flere private tegn. Eleven som det blir henvist til bruker det Tetzchner og Martinsen (2002) kaller avhengig kommunikasjon. Dette innebærer at ASK-brukeren er avhengig av en annen person som tolker det som blir kommunisert. For at denne ASK-brukeren skal kunne samspille med andre enn pedagogen eller andre som kan tolke eleven sine private tegn, er eleven avhengig av at en av de blir med slik at de kan tolke hva eleven vil kommunisere til andre kommunikasjonspartnere. Informanten forteller videre at når de ikke klarer å tolke hva han vil kommunisere, kan de hente talemaskin for å finne ut av det, på denne måten spiller pedagogen og eleven på de ulike kommunikasjons hjelpemidlene sine styrker.

4.1.3.2 Symboler

Symboler er ulike grafiske tegn som kan brukes på ulike type hjelpemidler (Tetzchner & Martinsen, 2002). Informantene forteller om noen fordeler med å bruke symboler som kommunikasjons hjelpemiddel:

“Med symboler er det mange fordeler. Veldig mange ute i verden skjønner symboler og det er lett å forstå”

“Når det gjelder symboler, så kan man peke på symbolene og da står det hva det er under, så sånn sett er det lettere for andre å forstå”

Ved hjelp av erfaringene til våre informanter, kan kommunikasjon med symboler kategoriseres som en uavhengig kommunikasjonsmetode. I motsetning til tegn til tale, kan de som bruker symboler i kommunikasjon selv kommunisere det de vil uttrykke (Tetzchner & Martinsen, 2002). Å velge et symbolsystem kan derfor være en måte å legge til rette for gode samspill situasjoner fordi ASK brukerne lettere kan bli forstått av flere.

Våre informanter uttrykte også noen ulemper med symboler:

“For de som ikke forstår språk så er det ikke sånn at man bare kan knipse, så har de lært symbolene. Symbolene er ikke selvforklarende. Hvert symbol blir jo som å lære en ny bokstav eller et nytt ord. Det er tidkrevende arbeid”

I denne problemstillingen er kartleggingen sentral, det må undersøkes om eleven har forutsetninger til å lære seg og bruke symbolene.

“Problemet med symboler, og for oss som bruker bøker, er at det tar tid. Det tar tid å bla opp og lete fram ordene. Det går raskere å bruke tegn”

At bruken av symboler tar lengre tid fører til at samspillspartnerne må ha tålmodighet og forståelse for eleven, nettopp slik som Næss (2015) beskriver. For at ASK-brukeren får delta på lik linje som andre i samspillet i en klasse, må pedagogen jobbe med klassemiljøet slik at elevene ikke bare blir gode på å kommunisere, men også på å lytte.

4.2 Modellering

Den sosiokulturelle læringsteorien tar utgangspunkt i at man lærer i et samspill, og at barn befinner seg i den nære utviklingssonen når de får til noe ved hjelp av en annen, mer kompetent person. Sett i skolesammenheng er målet med den nære utviklingssonen at det eleven ikke klarer på egenhånd nå, skal eleven klare med litt hjelp og etter hvert på egenhånd (Imsen, 2014; Tetzchner, 2012). Stadskleiv og Tetzchner (2016) bruker begrepet stillas når de forklarer den voksnes rolle i språkutviklingen til barn. De forteller at å være et stillas dreier seg om å støtte og veilede barna i ulike aktiviteter, dette gjelder også barn som skal lære å kommunisere gjennom ASK. De lærer seg den måten å kommunisere på, ved at en voksen støtter og veileder i ulike kommunikasjonssituasjoner, før ASK-brukeren har fått nok støtte og veiledning til å etter hvert kunne uttrykke det de vil på egenhånd.

Våre informanter forklarte alle om viktigheten av å modellere. De forklarte at elevene trenger gode modeller, på samme måte som vi modellerer for barn med talespråk, må vi modellere kommunikasjonsmåten for de som bruker ASK:

“Med talespråk lærer man mye språk ved å gjenta og gjenta og gjenta, og dette gjelder også for ASK. Man må tørre å gjenta og gjenta, og være gode rollemodeller. På samme måte som man er for barn som har et talespråk”

Thunberg (2015) understreker at det er viktig å ikke bare se på kommunikasjonshjelpemidlet ASK-brukeren bruker som et hjelpemiddel for den ene ASK-brukeren, men det er viktig å kunne bruke det i samspillet mellom ASK-brukeren og kommunikasjonspartneren. Hun forklarer at en viktig forutsetning for at ASK-brukere skal lære seg kommunikasjonshjelpemidlet, er at kommunikasjonspartnerne også benytter seg av det. Den ene informanten vår brukte begrepet pekeprat som et eksempel. Tetzchner & Martinsen (2002) skriver at for å kunne kommunisere via kommunikasjonsbok eller kommunikasjonstavler, er det mange som tar i bruk ulike formen for peking. Når vår informant referer til pekeprat er det denne type kommunikasjon som menes. Vår informant la vekt på at for at vi skal få et barn til å pekeprate, er også vi som kommunikasjonspartnere nødt til å gjøre det:

“Vi må peke for eksempel. De vil aldri begynne å pekeprate hvis ikke vi gjør det. Vi må lære de at dette er en måte å snakke på. Modellere og modellere og modellere og modellere”

Dette er i samsvar med Shire og Jones (2014) som beskriver at kommunikasjonspartneren må være en rollemodell som kan respondere og modellere på den alternative eller supplerende kommunikasjonsmåten som eleven bruker. Eleven må se at kommunikasjonsmåten som blir brukt er nyttig. Tetzchner og Martinsen (2002) skriver også om dette og understreker at kommunikasjonspartnerens kompetanse og bruk av kommunikasjonshjelpemidlet kan bidra til at kommunikasjonen fremmes eller hemmes.

En av informantene beskrev en viktig balansegang mellom å modellere, men også tilrettelegge for at elevene skal klare ting på egenhånd:

“Man må modellere alt, men samtidig må man legge til rette for de å ta ordet også. For eksempel når jeg og en elev jeg har vært i klasserommet så sier vi alltid ha det når hun skal gå ut. Jeg har pleid å modellere det, men en gang var jeg kanskje vært litt forsinket og opplevde at hun plutselig sier det selv. Vi har jobbet mye med faste handlingsrekkefølge, og når du har modellert gjennom disse, og du plutselig glemmer å modellere en gang, så kan det komme fram uten din hjelp”

Dette eksempelet som vår informant kommer med, kan ses i sammenheng med det Stadskleiv og Tetzchner (2016) forteller om med uttrykket stillas. De skriver at det eleven får hjelp til å gjøre nå, vil han eller hun klare på egenhånd etter hvert. En av våre informanter sa at hun tenker hun har gjort en god jobb når hun ser at elevene hennes bruker de samme kommunikasjonsformene som hun har modellert for dem:

“Jeg tenker at når man ser at de begynner å knekke noen koder, og når man snakker på den måten vi har modellert for dem og ser direkte resultater av det, da skjønner jeg at jeg har gjort noe riktig, at man har gitt de verktøyene de trenger for å kunne kommunisere”

Statped (2021a) skriver at det er den voksnes ansvar å modellere og legge til rette for at eleven kan bruke, og lærer seg å bruke deres kommunikasjonshjelpemiddel. I eksemplet til

informanten ser man at den ansatte har jobbet godt med dette, og modellert i faste handlingsmønstre over lenger tid. Dette har gitt eleven verktøyene den trenger for å samspille med andre. Når elevene som bruker ASK lærer seg å kommunisere uavhengig av kommunikasjonspartneren, uten at den ansatte må veilede gir det større rom for å finne andre å samspille med.

For å kunne modellere er man avhengig av at de voksne i skolen kan kommunikasjonshjelpemidlet. Informantene våre er åpne om at kompetanse innenfor ASK-feltet gir trygghet for ansatte til å kommunisere gjennom elevenes kommunikasjonsform. Samtidig forteller de også om viktigheten med å ta det i bruk. Det er først når man tar det i bruk at man kan være en god modell for eleven, og det vil kanskje være med på å ufarliggjøre bruken av det.

“Ikke vær redd, bare hiv dere på. Ikke føl du må være ekspert.”

Dette utsagnet er i tråd med det Thunberg (2015) skriver om at kommunikasjonspartneren også må ta i bruk kommunikasjonshjelpemidlet for at eleven som trenger det selv skal bruke det. Selv om det er den voksnes ansvar å sette seg inn i hjelpemidlet kan man ikke forvente at man kan alt om alle former for ASK. Informantene var svært enig i at det er viktig å ikke være redd for å bruke hjelpemidlet. Man lærer tross alt mer av å bruke det enn å for eksempel bare lese om det. Tetzchner & Martinsen (2002) la også vekt på dette og skrev at når personalet viser en interesse for kommunikasjonsformen signaliserer de en positiv holdning for kommunikasjonsformen. Dersom man er for redd for å gjøre feil og lar være å ta det i bruk signaliserer man jo dermed det motsatte for både eleven og omgivelsene, nettopp at kommunikasjonshjelpemidlet er vanskelig. Man ønsker ikke at elevene skal se på det som noe tungvint og som en byrde å ha med seg. Kommunikasjonshjelpemidlet skal være nettopp et hjelpemiddel.

4.2.1 Forventninger

En av informantene påpeker også betydningen av forventninger:

“Så tenker jeg det er viktig med forventninger. Blir det forventet at du skal kommunisere med tegn og med bilde hver gang du spiser, hvis ikke får du ikke mat, fordi dette vet jeg at du kan. Det å ha en forventning til eleven da om å finne ut av hva

man kan forvente og det man ikke kan forvente. Og det man ikke kan forvente må man bare legge helt vekk.”

Voksne i skolen må stille noen krav til elevene som bruker ASK. For å kunne stille disse forventningene eller kravene er man avhengig av å kjenne eleven og ikke minst vite hva eleven faktisk mestrer. Den voksne må ha et våkent blikk og passe på å holde eleven i den nærmeste utviklingssonen (Tetzchner, 2012). Eleven vil da mest sannsynlig se betydningen av å bruke hjelpemidlet sitt. Ansatte i skolen må gi rom for elevene slik at de får tid til å svare, og de må gi elevene mulighet til å kunne bruke hjelpemidlet sitt. Dette vil føre til at de selv lærer å bruke det (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005).

Informanten beskrev også at man må huske på å ha realistiske forventninger og legge bort det man ikke kan forvente. Dette forutsetter at man har kunnskap om hva eleven kan og ikke kan. For å utvikle seg trenger elever som bruker ASK å bli stilt krav og forventninger til, men man må huske på å tenke over om kravene og forventningene er oppnåelige og sannsynlig at eleven kan mestre. Med andre ord, bør man være innenfor den nærmeste utviklingssonen (Tetzchner, 2012).

En av informantene forteller om en god samspillssituasjon som kom av at den ansatte stilte forventninger til eleven:

“Jeg hadde en elev. Vi var mye inne på sanserommet, og prøvde med at jeg bare satt der og prøvde å legge initiativet på ham. Han var veldig glad i å herje og bli kilt og sånt, men jeg gjorde ikke det før han tok initiativ til det. Han kunne ikke gå eller noe heller, men han kunne krabbe bort, så han visste at hvis han begynte å krabbe mot meg, så skjedde det noe, da kommer jeg til å begynne. Det er veldig gøy, fordi da har vi noe i sammen. Han sitter og venter og han begynner å smile også skjønner han at når jeg kommer nærme nok så blir det action. Så det er dette med de små tingene for de som er svake.”

I dette eksempelet kan man se at den ansatte kjenner eleven godt og vet hva eleven ønsker. Dette er i tråd med det som Tetzchner og Martinsen (2002) beskriver om at det er viktig å kjenne eleven for å få til gode samspillssituasjoner når eleven bruker ASK. Næss (2015) skriver om betydningen av at kommunikasjonspartneren, som her er den ansatte, er motivert,

tålmodig og interessert. Det informanten beskriver indikerer at hen var bevisst dette for å legge til rette for en god samspillsituasjon. I tillegg hadde den ansatte en forventning til eleven basert på at hen kjenner eleven godt.

4.2.2 God kommunikasjon

Gjennom kommunikasjon kan vi gjennomføre sosiale formål (Næss & Zambrana, 2019), dermed vil kommunikasjon spille en sentral del når vi er i samspill med andre.

Kommunikasjon handler ikke bare om å prate sammen, en av informantene sier:

“Alt er kommunikasjon. Kommunikasjon har en som lytter og en som formidler og begge er i et samspill”

Næss og Zambrana (2019) støtter dette og skriver at kommunikasjon skjer hele tiden når man er i et samspill med andre. Alle kroppsuttrykk er også kommunikasjon, både et blikk og holdning kan si oss veldig mye.

Når vi spurte våre informanter om hva god kommunikasjon er, dukket også her gjensidighet opp som et sentralt begrep:

“God kommunikasjon dreier seg om gjensidighet. At det går frem og tilbake, det skal være en mottaker og en sender”

Som informanten trekker frem så skjer kommunikasjon på flere forskjellige måter. Jensen og Ulleberg (2019) snakker om de to ulike kommunikasjonsmodellene. I den sirkulære modellen er gjensidighet et viktig stikkord.

Ifølge våre informanter skjer godt samspill når de deltagende har opplevelsen av å bli hørt, sett og møtt. Noen av informantene våre la til at det ikke alltid er sånn:

“Også er det ikke alltid det er det. Noen ganger kan det også være at man er en avsender som prøver å få en mottaker til å forstå.”

Informantene fortalte at selv om de jobber for å få til gode samspillsituasjoner med sine elever, der gjensidighet i kommunikasjonen er viktig, er det mange ganger veldig lett å ta

avsender-rollen. En fortalte at man kan ha for stort fokus på å være en god avsender, at man må huske å gi rom for mottakerne i samtalen, slik at de kan gi tilbakemeldinger. Dersom dette ikke skjer, vil ikke ASK-brukeren lenger være en gjensidig del av kommunikasjonen. Denne type kommunikasjon, der kun kommunikasjonspartneren kommuniserer, har en likhet med de lineære kommunikasjonsmodellene, der vi har en avsender som sender et budskap til en mottaker som ikke har mulighet til å respondere eller komme med et svar (Jensen og Ulleberg, 2019; Næss, 2015). For å legge til rette for et godt samspill er det derfor viktig at pedagogen gir ASK-brukeren mulighet til å forstå og respondere.

4.2.3 Atferd er et språk

Å bruke språket gjennom å snakke eller skrive er den mest brukte og dermed mest foretrukne måten for mange å kommunisere på (Næss 2015; Næss & Zambrana 2019). I tillegg til verbalspråket kommuniserer vi gjennom nonverbale uttrykk. Næss og Zambrana skriver at de nonverbale uttrykkene kan være ansiktsuttrykk, mimikk, gester og kroppsspråk, gjennom disse uttrykkene skjer det mye kommunikasjon (Næss & Zambrana, 2019; Næss, 2015). Våre informanter var enige om at alt er kommunikasjon og at kommunikasjon skjer hele tiden:

“Jeg legger alt i kommunikasjon, på en måte. Det er gester, mimikk, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Så jeg vil si at alt er kommunikasjon”

Typisk kommunikasjonsutvikling skjer ved at barn først lærer seg de nonverbale uttrykkene, før de begynner å uttrykke seg gjennom meningsbærende ord og setninger (Næss & Zambrana, 2019). Dermed vil barn som er på et tidlig utviklingstrinn i kommunikasjonsutviklingen bruke de nonverbale uttrykkene til å kommunisere med. En av våre informanter var veldig tydelig på at det er viktig å se hva som ligger bak. I tillegg til de nonverbale uttrykkene som er nevnt ovenfor, fortalte hun at kommunikasjon også skjer gjennom atferd:

“Det er så viktig at vi hele tiden vet det, at atferd er kommunikasjon. Det er ingen som gjør noe for å være slemme, de prøver å si noe.”

“Vi kan ikke bare se isolert på atferden deres, men vi må se på hva som ligger bak den, og se hva det er et språk for, fordi de ønsker jo å kommunisere noe gjennom den atferden. Du vil ikke belønne den atferden, men man vil prøve å få den ned sånn at vi

kan finne ut av hva det er for noe. Er det smerte? Er det noe vi kan hjelpe med? Er du sulten? Er det noe vi har misforstått? Er det en lyd du ikke liker? Ikke sant. Det er detektivarbeid vi driver med hele tiden”

Våre informanter la vekt på at de nonverbale uttrykkene er et språk for noe elevene ønsker å kommunisere, og hen mente det var hennes jobb å tolke og finne ut av hva elevene prøver å si ved hjelp av nonverbale uttrykk. Om elevene viser utagerende atferd er ikke dette fordi de ønsker å være slemme, men fordi de ønsker å fortelle noe ved hjelp av atferden. Dette samsvarer med den gode kommunikasjonspartneren som Næss (2015) beskriver; en god kommunikasjonspartner er en som anstrenger seg for å lese ASK-brukerne sine signaler. Her må man tolke uttrykkene og da er man avhengig av å kjenne eleven.

4.3 Relasjoner

4.3.1 Samarbeid

På skolen vi besøkte kunne vi merke at det var et fokus på ASK. Allerede ved inngangsdøren ble vi møtt av flere ASK-symboler. Også på møterommet der vi holdt intervjuet så vi plakater og flere ASK-symboler. Informantene var engasjert og pratet i forkant av intervjuet om at vi hadde valgt et veldig viktig tema for oppgaven vår som de mente alle ansatte i skolen trenger mer kompetanse i. Informantene var tydelige på at det var et godt samarbeid mellom kollegaene på skolene de arbeidet på. De beskrev at de samarbeidet angående tilrettelegging for elever som bruker ASK.:

“Det er jo ingen som sitter med disse avgjørelsene alene.”

Informantene understrekte flere ganger at samarbeid er helt sentralt i arbeidet deres, og at det var veldig viktig for både dem selv og elevene at samarbeidet mellom de voksne og elevene fungerte godt. Informantene fortalte om viktigheten av samarbeid og betydningen av å snakke med andre som har kompetanse og erfaring:

“Snakk med noen andre, oppsøk noen andre som har litt erfaring. Og ja, hiv seg i det. Alt er bedre enn ikke noe. Bare begynn. Ja, bare begynn å pek. Og det med å ha ting tilgjengelig og vær en modell. Snakk sammen og del kunnskap, snakk med noen som har kunnskap om det.”

Informantene beskriver også at det er viktig å finne ut hva som er blitt gjort før, hva som har fungert, samt hva som ikke har fungert.

“Hør hva som har blitt gjort før, hva som har fungert før, man må plukke med seg erfaringen barnet har opplevd før. Få litt ideer og hør litt om hvordan de gjør det, så slipper du å finne på alt kruttet selv.”

Informantene sier at det er viktig å være ydmyk og å tørre å få hjelp av andre. Dette samsvarer med Tetzchner & Martinsen (2002) som beskriver at det er viktig at kommunikasjonspartnere viser interesse for kommunikasjonsformen. Man viser mer interesse ved å ha symboler tilgjengelig og prøve seg litt frem dersom man ikke har erfaring og kompetanse. Dette med å hive seg inn er også litt avhengig av hvilket kommunikasjonshjelpemiddel elevene bruker. Det er kanskje lettere å improvisere og prøve seg frem i en pekebok med symboler, enn det er å prøve seg frem med for eksempel tegn til tale, man kan ikke bare finne opp egne tegn.

Ikke bare er samarbeidet med andre voksne på skolen sentralt, informantene trekker også frem betydningen av samarbeid med foreldre og andre viktige personer i elevenes liv:

“Jeg tenker det er veldig viktig å være ydmyk i forhold til foreldrene, men det er også veldig viktig av å formidle viktigheten av å lære å kommunisere på en annen måte, fordi de er verdensmestere på sine barn og de har kommunisert med hverandre hele tiden, så de forstå hverandre.”

Tetzchner & Martinsen (2002) skriver også om viktigheten av å finne personene som kjenner ASK-brukeren godt, som vet noe om interesser, generelle ferdigheter og som forstår elevens kommunikasjon. De foresatte kan ha mye informasjon som de ansatte på skolen ikke har, og det samme den andre veien. Skolen kan ha noe informasjon som de foresatte ikke vet. Samarbeid mellom skole og hjem er derfor sentralt for å legge til rette for gode samspillsituasjoner. Dersom man får vite om en interesse hjemmefra kan man bruke denne i skolen for å skape en felles oppmerksomhet og bruke som utgangspunkt for å oppdatere og tilpasse hjelpemidlene.

4.3.1.2 Å dra i samme retning

Elever i skolen møter veldig mange forskjellige voksne og ansatte i skolen i løpet av en skoledag. De som arbeider tettest med eleven som bruker ASK må beherske og forstå kommunikasjonsmåten til eleven for at eleven skal bli inkludert i miljøet rundt (Tetzchner & Martinsen, 2002.) Den voksne har en stor rolle i å hjelpe eleven med å uttrykke seg og bli forstått. Det å holde kommunikasjonshjelpemidlet oppdatert og relevant er med på å styrke nettopp dette med inkludering og at elevene kan delta i samspillsituasjoner i klassen. Dersom det er et tema som er veldig populært i klassen, kan man hjelpe med å oppdatere kommunikasjonshjelpemidlet slik at også eleven som bruker ASK kan delta i samtaler om det aktuelle temaet. Informantene er opptatt av at man må ha fokus på at alle må arbeide noenlunde likt og drar i samme retning:

“Så hvis alle sammen drar i samme retning, og øver og øver på det samme i alle lignende situasjoner, så vi bruker mye tid til å være samstemte og at alle bidrar inn i teamet. Når vi gjør det og alle vet hva vi skal gjøre så når vi så mye lenger på kortere tid fordi da er det forutsigbart for eleven.”

Altså må målet til alle som arbeider med eleven som bruker ASK være likt. Dersom alle bidrar vil det bli lettere for elevene å lære enn hvis man har voksne som arbeider på helt forskjellige måter. Man finner også voksne som gjerne ikke interesserer seg for og ser betydningen og viktigheten av å bruke kommunikasjonshjelpemidlet. En ønsketenkning er jo at alle elever og voksne på en skole skulle lært seg å bruke kommunikasjonshjelpemidlene som de forskjellige elevene hadde, da språkmiljøet har en utvidet betydning for ASK-brukere (utdanningsdirektoratet, 2016c). Men fokuset bør være på de nærmeste først. På skolene vi besøkte fortalte informantene at fokuset var på å konsentrere kompetansen på de ulike avdelingene. De understreket at man ikke kan forvente at alle skal være en mester i alle former for ASK.

4.3.2 Betydningen av den voksne

Noe som kom tydelig frem i utsagnene til informantene våre når vi spurte om de hadde noen eksempler på gode samspillsituasjoner de har opplevd, var betydningen av å være godt kjent med ASK-brukeren og kommunikasjonsmåten:

“Ja, jeg tenker jo det er, i hvert fall til de barna vi har eller uansett, så trenger vi voksne som ser barna. Som ser de og samspillet er avhengig av at man kjenner de, også samarbeid med foreldrene, altså det betyr jo noe for samspillet, at vi vet hva som er. Og samspillet krever voksne som er på, som kan ta opp de minste signaler og samspill krever jo masse sånn, for eksempel når vi er i lek, som kan føre leken videre og som kan utvide leken.”

Elever som bruker ASK er avhengig av at menneskene rundt dem er trygge og forstår uttrykkene og kommunikasjonsformen deres (Statped, 2021a). For å skape gode samspillsituasjoner må samspillpartneren ha denne tryggheten og kompetansen til å bruke og forstå kommunikasjonsformen. Informantene beskriver en ansatt/voksenperson slik som Næss (2015) beskriver den gode kommunikasjonspartneren. For å få til gode samspillsituasjoner må man ha en god kommunikasjonspartner

Den ene informanten forteller at eleven sier de voksne er vennene hans, og at dette nok er fordi de voksne forstår han bedre enn det elever gjør, dette viser hvor stor betydning det har at mennesker rundt kan forstå kommunikasjonsformen. Det viser også hvor viktig det er at jevnaldrende i miljøet også får noe opplæring i kommunikasjonsformen til ASK-brukeren (Tetzchner & Martinsen, 2002):

“Snakket med en elev om venner, og spurte hvem som var vennene. Elevene pekte bare på voksne, og da fikk jeg så vondt i hjertet. For vi prøver jo å koble dem sammen, men han er veldig i sine egne tanker. Det er lettere for han fordi voksne er bedre å tolke han. Men så fikk jeg litt vondt å se det til noen andre, de sa det ikke er sikkert han tenker på det, og det er jo sant. Han elsker jo oss voksen og vi elsker jo han. Han er jo så gøy. Men skulle virkelig ønske at han fikk en venn, det kan jo fortsatt skje da.”

Informanten forteller her om betydningen av samspillet mellom barn. Imsen (2014) skriver også om betydningen av samspill mellom barn. Imsen (2014) skriver at samspillet mellom barn har en egenverdi som man ikke kan få i samspillet mellom barn og voksne. De voksne må tilrettelegge for samspill mellom elevene også. Det må gis rom for at elevene får mulighet til å spille med hverandre, men også gis noe opplæring til elevene som ikke bruker ASK i hvordan kommunikasjonshjelpemidlet til eleven som bruker ASK fungerer. Tetzchner og

Martinsen (2002) understreket også betydningen av å gi barn i språkmiljøet til elevene som bruker ASK, en felles kommunikasjonsform.

En av våre informanter mente et godt samspill mellom elev og voksne i skolen avhenger at det er en voksen som kjenner og ser eleven. Hun la til at et godt samspill krever at voksne i skolen kan fange opp signaler som elevene sender:

“Når det gjelder barna vi har, eller uansett, så trenger de voksne som ser barna, og samspillet er også avhengig av at vi voksne kjenner de. Samspillet krever også voksne som er på, som kan ta opp de minste signaler og samspill krever jo, for eksempel når vi er i lek, at det en som kan føre leken videre og som kan utvide leken”

Det å fange opp de små signalene krever mye av pedagogen i skolen som da må være veldig oppmerksom og til stede i samspillsituasjonen. Det er en forutsetning at man kjenner eleven for at man skal klare å fange opp og tolker de små signalene riktig. Lorentzen (2013) skriver at man ikke trenger å tenke eller skjønne noe på forhånd for å inngå i et samspill. Lorentzen (2013) skriver at samspillsituasjonen oppstår naturlig. Men det å føre dem videre når eleven sender ut små signaler krever en del av den voksne

4.3.2.1 Felles oppmerksomhet

Å være i samspill med andre er et grunnleggende behov vi mennesker har helt fra starten av livet (Bråten, 2014). I et samspill vil felles oppmerksomhet være avgjørende, uten den felles oppmerksomheten vil man være individer med forskjellig fokus og dermed ikke få noe samspill (Tetzchner & Martinsen, 2002). Når vi spør våre informanter om hva de legger i godt samspill, svarer de at de opplever at uttrykket godt samspill er fleksibelt:

“Det kommer an på hvilken elev jeg er med, når det kommer til dette å kategorisere godt samspill. Med noen er det å ha et øyeblikk der vi har en felles interesse for noe, mens med andre forventer man helt andre ting, så det er fleksibelt hva godt samspill er, men jeg tenker at det er en felles fortegnelse mot noe, altså at man har et mål og en felles oppmerksomhet”

En av våre informanter sier at et godt samspill finnes ikke bare mellom barn og voksen, men flere barn kan også ha et godt samspill. Hun legger til at når hun observerer at flere elever har et godt samspill i løpet av en dag, kan hun gå hjem fra jobb og være fornøyd:

“I min gruppe er det et godt samspill når vi får til en god rollelek. Dette med godt samspill kan jo også tenkes at det ikke bare er mellom en voksen og et barn, men kanskje flere barn sammen. Da kan jeg gå hjem fra jobb og være veldig fornøyd”.

En elev-lærerrelasjon har ofte et komplementært samspill. Det komplementære samspillet viser seg ved at eleven og læreren har to forskjellige roller i et samspill som utfyller hverandre (Jensen & Ulleberg, 2020).

En av informantene forteller om en god samspillsituasjon ute med en av elevene som bruker ASK:

“Sånn som i dag var vi ute på tur, en undervisningstime som har blitt lagt ut. Og da har vi med bilder, og ser på blomster og prøver å navngi dem. Også var vi på tur i dag, også hører jeg en elev si «se» også ser jeg at eleven ser noe, også spør jeg spørsmål «ja hva er det» også navngir vi det i sammen.”

Her ser man et eksempel på en samspillsituasjon der den ansatte og eleven som bruker ASK har en felles oppmerksomhet om en blomst. Som Tetzchner og Martinsen (2002) skriver, så er dette med felles oppmerksomhet helt grunnleggende for et godt samspill. Den ansatte har også forberedt seg på situasjonen og har med bilder slik at de kan bruke det grafiske hjelpemidlet og samhandle om dette.

4.3.2.2 Tilstedeværelse og tålmodighet

Forskning viser at i en samtale gir kommunikasjonspartnere ASK-brukeren lite rom til å delta i samtalen og lite rom til å kunne svare (Kent-Walsh & Mcnaughton, 2005). Tetzchner og Martinsen (2002) forklarer ulike kommunikasjonsstrategier som kommunikasjonspartnere til ASK-brukere kan benytte seg av. En av strategiene var å gi ASK-brukerne tid til å delta i kommunikasjonen. Både Tetzchner og Martinsen (2002) og våre informanter forteller at det tar lang tid å uttrykke seg med ASK, og derfor må man ha tid til å vente på svar:

“Det tar veldig lang tid å snakke med ASK”

En av informantene forteller at når hun underviser i en gruppe der elevene har forskjellige kommunikasjonsmåter, kommer de med verbalspråk fortere på banen enn de som bruker et kommunikasjonshjelpemiddel til å uttrykke seg med. Dermed har de lagd egne regler som at alle må vente med å svare til alle er klar, slik at de med kommunikasjonshjelpemiddel også får mulighet til å ta del i kommunikasjonen. Dette er et godt eksempel på det å tilrettelegge språkmiljøet for ASK-brukerne.

Tetzchner og Martinsen (2002) skriver at det er spesielt typisk for elever og voksne i skolesammenheng, at de voksne allerede vet svaret på spørsmålet de spør eleven. Våre informanter er enig i uttalelsen og sier at de selv ofte vet svaret, men at de vil at elevene skal komme med det selv:

“Og noen ganger vet vi jo svaret, men du vil at de skal komme med det. Derfor må vi ha den tålmodigheten hele tiden på å vente på et resultat som vi ikke vet om vil komme noen gang, men vi må ha troa på at det kan gjøre det”

Tetzchner og Martinsen (2002) forklarer at for noen ASK-brukere kan det være fint at kommunikasjonspartnere tolker og gjetter hva de vil uttrykke, spesielt om kommunikasjonspartneren kjenner ASK-brukeren godt. På en annen side vil det være viktig å ikke bli avhengig av en kommunikasjonspartner som gjetter det de vil uttrykke, fordi de også må kunne uttrykke seg selv når kommunikasjonspartneren ikke er til stede.

I tillegg til at å gi tid og vise tålmodighet er viktige kommunikasjonsstrategier som kommunikasjonspartnere kan bruke under samtale med ASK-brukere (Næss, 2015; Tetzchner & Martinsen, 2002), påpeker våre informanter at det også vil være viktig å vise tålmodighet til elever som skal utvikle en kommunikasjonsform, for det er tidkrevende arbeid:

“Vi må gi det tid. For eksempel har man lagd en kommunikasjonsbok og holdt på i tre måneder uten respons, og om vi da hadde lagt den vekk. Vi må ikke slutte, vi må egentlig ikke forvente noe av de til å begynne med, men vi må ikke slutte å prate, og vi må pekeprate lenge, kanskje i fire år, før de begynner å peke. Det må vi huske på.

Noen ganger kan det være vanskelig å holde motivasjonen oppe, men vi må fortsette.”

Kanskje tar det lengre tid å lære ASK fordi dette ikke er naturlig til stede i alle språkmiljøer (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det er pedagogens rolle å gi tid og rom, samt å lære eleven å bruke kommunikasjonsformen, selv om det kan ta lang tid.

Våre informanter var klare på at atferd er noe som kan være et hinder for godt samspill, og med atferd mente de både atferd hos elevene og de voksne:

“Ja, når jeg sier atferd, mener jeg også voksen atferd, det er ikke bare barneatferd. Men det er vel så mye vi som ikke gjør en god jobb eller som ikke er til stede i øyeblikket, eller som ikke ser det barna kommuniserer. At vi har en plan i vårt hode som vi skal følge også har de en annen plan som de har lyst til å følge, også klarer vi ikke å se det de kommuniserer fordi vi driver i vårt løp eller at det er noe annet vi blir distraheret på”.

De trakk frem at utålmodighet hos voksne kan være med på å hemme kommunikasjonen og samspillet mellom den voksne og eleven:

“Ja, og utålmodighet hos de voksne, og at vi ikke er lydhøre nok, vi må følge så godt med hele tiden”.

For at man skal være en god kommunikasjonspartner for ASK-brukerne er man nødt til å vise tålmodighet (Næss, 2015). Næss (2015) forteller også at en god kommunikasjonspartner må anstrenge seg for å tolke signaler ASK-brukerne sender. Dette understreker også våre informanter ved å si at om vi som kommunikasjonspartnere ikke er lydhøre nok og ikke klarer å være på og fange deres signaler, kan dette være med på å hemme kommunikasjonen og samspillet vi har til elevene:

“Ja, det kan være rammer, at man kanskje ikke har god nok tid for eksempel, og at man trenger tiden til å fange opp signaler. Så dårlige rammer kan være til hinder for godt samspill”

4.3.3.3 Se den enkelte

Den voksne kommunikasjonspartneren har et stort ansvar og en makt i forhold til elever som bruker ASK. Dette er det viktig å være klar over (Jensen & Ulleberg, 2019). Informantene våre pratet om dette ansvaret og var klar over at de har en viktig rolle i elevenes kommunikasjon:

“Det er jo litt sånn at vi velger å tolke det som nei, og lærer han at når du gjør sånn så tolker vi det som nei. vi gir han et ord, ikke sant. Det er vi som velger hva de kroppslige uttrykkene skal bety”

Ansatte i skolen må passe på å gi rom for at ASK-brukeren får tid til å svare og at man ikke tillegger noe mening med en gang, eller avbryter eleven (Kent-Walsh & McNaughton, 2005). Kanskje mente eleven noe helt annet enn det den voksne tenkte.

Ansatte som jobber med elever som bruker ASK har ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) en tendens til å svare for ASK brukeren og tillegge uttrykk mening før ASK-brukeren får tid til å svare for seg selv. Informantene var også opptatt av nettopp dette:

“Det er forsket litt på dette, og i forhold til menneskene som selv kan fortelle hva de synes og hvordan de vil at en kommunikasjonspartner skal være, så går dette med å gi oss tid til å svare igjen og ikke svare for meg. For vi er veldig gode til det, for vi regner med at vi vet svaret. Så kan det noen ganger være at vi har kommet til spørsmål tre uten at de har hatt tid til å svare på det første. Så dette er kjempeviktig”

Samtidig som man ikke skal overtolke og må passe på at ASK-brukeren ikke får en passiv rolle i kommunikasjonen for eksempel i form av å svare på ja/nei spørsmål (Kent-Walsh & McNaughton, 2005), må man også noen ganger bruke mye tolkning. Som Tetzchner & Martinsen (2002) beskriver, er det ikke alltid et helt klart og tydelig samsvar mellom ord og tegn/symboler. Dermed vil det være viktig at kommunikasjonspartneren kan være med på å tolke forholdet mellom symbolene og meningen.

I samspillet med elever som bruker ASK må man som kommunikasjonspartner tolke signaler og uttrykk som elevene kommer med. Tetzchner og Martinsen (2002) skiver også om forskjeller mellom ASK-brukere, noen har et større ønske om at kommunikasjonspartneren

skal tolke og gjette enn det andre har. Dette viser igjen betydningen av å være kjent med ASK-brukeren. Pedagogen må derfor tilpasse sin måte å tilrettelegge på, for å tilpasse til den enkelte ASK-brukeren. Balansegangen mellom for mye tolkning og for lite tolkning kan være vanskelig. For å skape gode samspillsituasjoner er det derfor viktig at den ansatte tolker elevens kommunikasjonsuttrykk, samtidig som de er bevisst på at dette nettopp er en tolkning, og at de dermed også noen ganger kan tolke feil.

5.0 Avslutning

5.1 Oppsummering

I arbeidet med denne oppgaven har vi fått mer kunnskap og innsikt i temaene ASK og samspill. Ikke minst har vi gjennom lesing av teori og intervjuene vi har gjennomført fått mer kunnskap om hva som er viktig å tenke på i arbeidet med å skape gode samspillsituasjoner for elever som bruker ASK.

Gjennom vår analyse ser vi at for å skape gode samspillsituasjoner for elever som bruker ASK, er det viktig at ansatte i skolen har god kompetanse innen ASK, at de er bevisst på modellering og at de har gode relasjoner til elevene og kollegaer.

At ansatte i skolen har kompetanse innen ASK er en sentral faktor for at elevene får oppleve godt samspill i løpet av skolehverdagen. Å kommunalisere via alternative kommunikasjonsmetoder, og bruke et kommunikasjonshjelpemiddel ligger ikke like naturlig for alle. For å kunne ta det i bruk viser både teorien og våre informanter til at man trenger kunnskap. For å kunne drive kommunikasjon med barn som har behov for ASK er det viktig at kommunikasjonspartnere også behersker kommunikasjonsformen eleven bruker. Gjennom lesing av teori og intervjuene med våre informanter fikk vi også et inntrykk av at tilgjengelighet er viktig. Det er avgjørende for elever med behov for ASK at deres hjelpemiddel er tilgjengelig og klar for bruk hele tiden. Om eleven ikke tar med hjelpemidlet selv er det de ansattes ansvar å sørge for at det alltid er med. Når kommunikasjonshjelpemidlet er med og klar til bruk gir dette mulighet for kommunikasjon, til forskjell fra når hjelpemidler ikke er med og det vil frata elevene muligheten til å kunne kommunisere med andre. Våre informanter var åpne om at selv om tilgjengelighet var noe de jobbet for, var det ikke alltid dette lot seg gjøre.

Vi har i denne oppgaven sett på forskjellige kommunikasjonshjelpemidler, og diskutert fordeler og ulemper disse bærer med seg inn i samspillet. En sentral del av arbeidet med elever som har behov for ASK er kartlegging. Vi har sett på viktigheten med den første kartleggingen, og sett på den minst like viktige andre kartleggingen. Det vi kaller den andre kartleggingen dreier som den kontinuerlige kartleggingen av elevens språkutvikling og interesser. Den ansatte må sette seg inn i hvor eleven er i utviklingen og hele tiden legge seg litt over, slik elevene alltid har noe å strekke seg etter. Når eleven har noe å strekke seg etter,

befinner han eller hun seg i den nære utviklingssonen, og det er der elevene utvikler seg og lærer (Tetzchner, 2012). For å drive kartlegging er det viktig at den ansatte har kunnskap om eleven og har god nok innsikt innen ASK-feltet. Selv om kompetanse innenfor ASK-feltet er viktig for å kunne drive kommunikasjon, mener våre informanter at man ikke må føle seg som eksperter før man tar det i bruk. De sier at alt er bedre enn ingenting og ansatte i skolen må ta hjelpemidlet i bruk og være gode språkmodeller for elevene.

En annen viktig faktor for at elevene som har behov for ASK får oppleve gode samspillsituasjoner i løpet av skolehverdagen er at den ansatte er bevisst på modellering. Ifølge den sosiokulturelle læringsteorien skjer utvikling i samspill med andre. Ser vi det i skolesammenheng sier læringsteorien at det eleven ikke klarer på egen hånd nå, vil han eller hun klare senere med litt hjelp og støtte fra en mer kompetent person på veien (Imsen 2014; Tetzchner, 2012). Både teorien og våre informanter understreker viktigheten av modellering. Barn som har behov for ASK ser sjelden sitt eget språk i bruk, og dermed vil det være viktig at ansatte i skolen legger til rette for at elevene som bruker ASK ser sitt språk blir brukt, blant annet ved at ansatte i skolen og andre kommunikasjonspartnere også bruker deres språk i samspill med eleven. På denne måten får elevene muligheten til å lære seg å bruke deres egne kommunikasjonsformer i samspill med andre. Under vår forskning har vi sett betydningen av at ansatte i skolen viser at de har forventninger til elevene med behov for ASK. Hvis ansatte rundt eleven viser at de forventer at han eller hun skal kommunisere via deres kommunikasjonshjelpemiddel, vil eleven i større grad forstå betydningen av hjelpemiddelet og forstå at dette er et språk de kan bruke. For å kunne stille forventninger til eleven er det viktig at de ansatte kjenner elevene godt og at de vet hva elevene mestrer. Våre informanter forteller at god kommunikasjon skjer når det er en gjensidighet mellom de deltagende, dette er det Næss (2015) viser til i de sirkulære kommunikasjonsmodellene. Våre informanter la også vekt på at alt er kommunikasjon, og at det er viktig å anerkjenne atferd som et språk. Gjennom de nonverbale uttrykkene skjer det mye kommunikasjon.

Analysen viser at gode relasjoner til eleven og kollegaer er viktig i arbeidet med å skape gode samspillsituasjoner for elever med behov for ASK. Gode relasjoner mellom kollegaer er viktig for å få til et godt samarbeid. Våre informanter forteller om betydningen av å kunne lære av hverandre, og at det å oppsøke andre som har erfaring og kompetanse innenfor ASK-feltet, vil være med på å styrke arbeidet med ASK. Informantene understreket også at det vil være viktig å være i kontakt med ansatte som har vært med eleven før for å kunne høre hva

som har fungert, for så å kunne spille videre på dette. Det vil være viktig at de ansatte som jobber rundt samme elev har et tett samarbeid slik at de kan dra i samme retning. Hvis alle de ansatte på skolen øver på det samme og forventer det samme, vil det være mer forutsigbart for eleven.

Gode relasjoner til eleven viser seg også som viktig. I vår analyse viser vi til betydningen den voksne har i samspill med elever som bruker ASK. Felles for de gode samspillsituasjonene som informantene viser til i intervjuene, er at den ansatte fungerer som den gode kommunikasjonspartneren som Næss (2015) viser til. Ansatte i skolen som kjenner elevene godt, viser interesse og positive holdninger er med på å fremme et godt samspill. Elevene som har behov for ASK, er avhengig av ansatte i skolen som forstår og fanger opp deres signaler og uttrykk. Det vil være nødvendig for et godt samspill at de ansatte er villige til å lytte til elevene, gi de nok tid og fange opp hvert minste forsøk på kommunikasjon. Både teorien og våre informanter forteller at felles oppmerksomhet er grunnleggende i godt samspill. De gode samspillene har også vist seg som komplementære. Det vil si at eleven og den voksne utfyller og tilpasser seg hverandre (Jensen & Ulleberg, 2019). De voksne deltar i samspillene på barnet premisses, fokuset er på eleven selv og ikke bare kommunikasjonshjelpemidlet, selv om hjelpemidlet spiller en stor rolle i de gode samspillsituasjonene.

Opplæringsloven (1998) og utdanningsdirektoratet (2016b) viser til rettigheter som elever med behov for ASK har i skolesammenheng. Lovverket understreker at elever med behov for ASK, har rett til å bruke deres kommunikasjonsform i skolesammenheng. Den overordnede delen av læreplanen, viser til det sosiale samspillet som en viktig del av skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å legge til rette for at elevene som har behov for ASK skal få det de har rett til, er det en forutsetning at ansatte i skolen legger til rette for at elevene får bruke sine kommunikasjonsmetoder, både i undervisning og i sin sosiale utvikling.

5.2 Begrensninger

Som nevnt i metodekapittelet har covid-situasjonen satt noen begrensninger i vår oppgave når det kom til det å finne informanter og gjennomføring av intervjuer. Både i form av vanskeligheter med å finne informanter som hadde mulig til å delta i denne vanskelige og litt stressende tiden. Skolehverdagen har i denne perioden vært preget av sykdom, men også at man har mye å ta igjen etter fravær i pandemien. Med dette antallet informanter kan man ikke

generalisere funnene, og man kan heller ikke trekke noen konklusjoner og komme med fasitsvar. Det å generalisere er heller ikke målet med kvalitative metoder, som er tilnærmingen vi har brukt i denne oppgave. Målet vårt har vært å finne ut hva våre informanter har tenkt rundt vårt tema, og få tak i erfaringene deres. Et fasitsvar kan man heller ikke trekke da alle mennesker er forskjellige, og både mangfoldet av elever som har behov for ASK og ansatte som jobber i skolen er med på å forme resultatet i vår oppgave. Det er viktig å understreke at det som fungerer for våre informanter og deres elever, trenger ikke å være det som fungerer for andre i samme situasjon. Det hadde styrket studien vår dersom vi hadde fått tak i flere informanter.

I vår oppgave har vi ikke fått høre ASK-brukerne sine egne tanker rundt vår problemstilling, fokuset vårt har vært på de ansatte i skolen. Det hadde vært interessant å høre hva ASK-brukerne selv tenkte rundt temaet og hva de så på som viktigst for å få til gode samspillsituasjoner, og det hadde vært interessant å undersøke om ASK-brukerne deler noen av tankene som de ansatte i skolen har. Da kommunikasjon nettopp er utfordringen til en del ASK-brukere kan det også bli vanskelig å gjennomføre et slikt intervju som vi har hatt her.

5.3 Veien videre

I løpet av denne perioden med oppgaveskriving har vi flere ganger blitt spurt om hva vi skulle skrive oppgave om. Når vi har svart ASK og samspill har vi opplevd at det er veldig mange som ikke vet hva ASK er. Med tanke på at ASK er et så stort felt med så mange brukere og at miljøet rundt spiller en så stor rolle for elever som har behov for ASK tenker vi at dette er veldig oppsiktsvekkende. Vi har opplevd det særlig oppsiktsvekkende på grunn av at vi har møtt mange av disse menneskene i skolesammenheng, både i studier og når vi har vært ute i forskjellige skoler.

For å styrke kompetansen på dette feltet mener vi at dette kunne vært et svært aktuelt tema man kunne hatt fokus på i lærerutdannelsen. Som skrevet i innledningen er det ca. 10 000 personer fra 0-19 år som bruker ASK (Statped, 2021a), alle disse går eller skal gå på grunnskolen. Disse elevene har rettigheter gjennom lovverk til å få opplæring i kommunikasjonsformen, i tillegg til rettigheter som forteller at de har rett til å få bruke det. Da ansvaret ligger hos den voksne trengs det kompetanse blant de voksne som arbeider i skolene.

Da vi var i gang med å søke etter teori og forskning opplevde vi også at vi ikke fant så mye om temaet som vi skulle ønsket. For at elevene, og andre mennesker som bruker ASK, skal kunne bruke kommunikasjonsformen er det en forutsetning at andre vet hva ASK dreier seg om og at de kan kommunisere med ASK-brukerne. Derfor tenker vi at det trengs et økt fokus og mer litteratur på dette feltet. Dersom det hadde fantes mer forskning og teori om ASK, ville dette ha vært med på å styrke kunnskapen til de ansatte i skolen og andre som møter menneskene som har behov for ASK.

Litteraturliste:

- American Speech-Language-Hearing Association. (1993). *Definitions of communication disorders and variations* [Relevant Paper]. Hentet fra: www.asha.org/policy
- Barne-, likestillings-, og inkluderingsdepartementet. (2016). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill - fra fødsel til alderdom* (2. opplag) Oslo: Universitetsforlaget.
- Buudir. (2021, 23. mars). *Stortinget stemte imot å inkorporere CRPD i norsk lov*.
https://www.buudir.no/uu/Nytt/stortinget_stemte_imot_a_inkorporere_crpd_i_norsk_lov/
- Dallan, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (2001) Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Frambu. (u.å.). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*.
<https://frambu.no/tema/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon/>
- Imsen, G. (2015) *Elevenes verden* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene* (2.utg.). Gyldendal.
- Johannesen, A., Tufte, P.-A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Abstrakt forlag.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2013). *Focus Groups: From structured interviews to collective conversations*. Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203590447>

- Karlsen, A. V., Midtlin, H. S., Taxt, T. & Næss, K-A. B. (2015). Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier. I Næss, K-A. B. & Karlsen, A., V. (Red.), *God kommunikasjon med ask-brukere* (1.utg., s. 187-215). Fagbokforlaget.
- Kent-Walsh, J. & McNaughton, D. (2005). Communication partner introduction in ACC: Present practices and future directions. *Augmentative and alternative communication*. 21(3), 195-204, <https://doi.org/10.1080/07434610400006646>
- Lorentzen, P. (2019). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Næss, K-A., B. (2015). God kommunikasjon med ask-brukere. I Næss, K-A. B. & Karlsen, A., V. (Red.), *God kommunikasjon med ask-brukere* (1.utg., s. 15-45). Fagbokforlaget.
- Næss, K-A., B. & Zabrana I., M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I Befring, E., Næss, K-A. B. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utg., s 279-300). Cappelen Damm.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Postholm, M-B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M-B. & Jacobsen, D.-I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.
- Regjeringen. (2021, 13. oktober). *FN-konvensjonen om rett til menneske med nedsatt funksjonsevne (CRPD)*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rettar-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpd/id2426271/>

- Rygvold, A-L., Garmann, N.G., Torkildsen, J. v. K. & Næss, K-A., B. (2019).
Språkforstyrrelser hos barn. I Befring, E., Næss, K-A. B. & Tangen, R. (Red.),
Spesialpedagogikk. (6.utg., s 301-337). Cappelen Damm.
- Shire, S. Y. & Jones, N. (2014). *Communication partners supporting children with complex communication needs who use AAC: A systemativ review 37(1) 3-15*.
<https://doi.org/10.1177/1525740114558254>
- Stadskleiv, K. (2015). Kartlegging. I Næss, K-A., B. & Karlsen, A., V. (Red.), *God kommunikasjon med ask-brukere* (1.utg., s.73-118). Fagbokforlaget.
- Stadskleiv, K. & Tetchner, S. V. (2016) Constucting a language in alternative forms. I Smith, M. M. & Murray, J. (Red.), *The silent partner? language, interaction and aided communication* (s. 17-34). Guildford: J&R Press Ltd.
- Statped. (2020). *Veiledning i individsak*.
https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/05-veiledere/veiledning-i-individsak-statped_2020.pdf
- Statped. (2021a): *Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon?*
<https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>
- Statped. (2021b). *Taktile symboler og planer*.
https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/05-veiledere/veileder_taktile-planer_symboleruu.pdf
- Tetzchner, S. V. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Tetzchner, S. V. (2019). *Barne og ungdomspsykologi*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Thunberg, G. (2015). Kommunikasjonshjälpmedel. I Næss, K-A. B. & Karlsen, A., V. (Red.), *God kommunikasjon med ask-brukere* (1.utg.119-157). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hva er ASK?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/hva-er-ask-og-hvem-har-behov-for-det/>

Utdanningsdirektoratet (2016b) *Rettigheter for elever med behov for ASK.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/rettigheter/>

Utdanningsdirektoratet (2016c). *Språkmiljø og psykososialt miljø for elever med behov for ASK.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/sprakmiljo-og-psykososialt-miljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

1. Presentasjonsrunde

- Kan du fortelle litt om deg og ditt yrke?
 - Hva heter du?
 - Hvilken stillingstittel har du?
 - Hvor mange år har du arbeidet i skolen?
 - Hvilket trinn arbeider du på?
- Hvor lenge har du arbeidet med ASK?
- Kjente du til ASK før du begynte her?
 - Isåfall hvordan?
- Kan du beskrive ditt første møte med ASK? Hva tenkte du?
- Hvilken type ASK har du erfaring med?
- Har du tatt noe mer studier/kurs om ASK?
 - Hvis ja: Fortell gjerne litt om dette, hvor, når, omfang
- Søker dere fortsatt kunnskap om ASK? Hvor søker dere ny kunnskap?

2. Om ASK på skolen

- Hvilke typer ASK brukes nå i deres gruppe og på skolen?
 - Hva er fordelene og ulempene med de ulike kommunikasjonsmidlene?
- Har skolen som helhet fokus på ASK?
- Hvordan tilrettelegger skolen for at elevene kan bruke ASK?
 - Får andre ansatte ved skolen informasjon/opplæring i kommunikasjonsmåten?

3. Om elevene

- Når introduserte dere ASK for eleven?
 - startet barnehagen, hvordan var overgangen?
- Jobber du alene i arbeidet med å lære barna deres kommunikasjonsform eller jobber dere flere sammen om det?
- I hvilke situasjoner bruker eleven ASK?
 - Som alternativ til tale eller som tillegg til talespråk?
- Følger elevene ordinære kompetansemål?
- Hvordan er elevenes sosiale funksjon?
 - Trenger eleven som bruke ASK veiledning/støtte i å kommunisere med venner?

4. Kommunikasjon

- Hva er god kommunikasjon?
- Hvilken støtte trenger barn med behov for ASK fra deg for å kunne samtale?
- Hva krever det av den voksne for å få til kommunikasjon med barna som har behov for ASK?
- Kan dere gi eksempler på situasjoner der kommunikasjonen har gått bra?
- Kjenner du til situasjoner hvor kommunikasjonshjelpemiddelet har blitt lagt bort?

- Kan dere fortelle mer om det? Hvordan tror du dette oppleves for brukeren?
Hvem har ansvar for å følge opp?

5. Samspill

- Hva legger dere i samspill?
- Hva er for dere bra samspill?
- Har dere et eksempel på gode samspillsituasjoner mellom dere og en elev som bruker ASK?
- Hva kan være til hinder for godt samspill?
- Fortell litt om hvordan du forbereder deg for å få til gode samspillsituasjoner.
- Hvor søker dere ny kunnskap om samspill?

6. ASK og samspill

- Hva er fordelen med å bruke ASK i samspillsituasjoner?
- Vil dere fortelle om hvordan dere bruker ASK i friminuttet?
- Kan dere fortelle noe om hvordan dere bruker ASK under måltid?
- Vil dere fortelle noe om hvordan dere bruker ASK på uteskole?
- Kan dere fortelle noe om hvordan dere bruker ASK i undervisning?
- I hvilke situasjoner opplever du at lykkes i å legge til rette for barn som bruker ASK?
 - Kan du gi eksempler på hva du da gjør?
 - Hva gjør du i forkant, underveis og i etterarbeidet.
- Hvilken rolle har den voksne i samspill mellom elever?

Har bruken av ASK gjort at dere tenker noe annerledes rundt kommunikasjon eller generelt?

Har dere et tips til lærere som aldri har vært borti ASK og som får en elev som bruker det?

Er det noe vi ikke har spurt om som dere mener vi bør legge til?

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

14.04.2022, 15:02

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vurdering

Referansenummer

819926

Prosjektittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marianne Engen Matre, Marianne.e.matre@uia.no, tlf: 98862108

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Synne Seland Fossli, synnef17@uia.no, tlf: 48472200

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.07.2022

Vurdering (1)

11.02.2022 - Vurdert

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

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61eeb4ad-b166-47fc-9dd4-29e3a045fadf>

1/2

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til fokusgruppeintervjuet

Vil du delta i forskningsprosjektet

Alternativ og supplerende kommunikasjon og samspill

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan ansatte i skolen legger til rette for at elever som bruker ASK kan oppleve gode samspillsituasjoner med medelever og ansatte. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter ved Universitetet i Agder som skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk om temaet: "Alternativ og supplerende kommunikasjon og samspill". Formålet med oppgaven er å se på hvordan ansatte i skolen legger til rette for at elever som bruker ASK kan oppleve gode samspillsituasjoner med medelever og ansatte. Problemstillingen vår er:

Hvordan arbeider ansatte i skolen med å skape gode samspillsituasjoner for elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber i skolen og har erfaring med å jobbe med elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon. Vi har fått din kontaktinformasjon gjennom ledelsen på skolen du jobber på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju. Det vil ta deg 1-2 timer. Du vil få spørsmål om samspill, kommunikasjon og hvordan dere bruker ASK i skolehverdagen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker og lydfilen vil bli slettet så fort intervjuet er transkribert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Notatene fra intervjuet og masteroppgaven vil være anonymisert. Vi vil ikke bruke navn på elever, informanter eller skolen når vi samler inn data og skriver oppgaven. Det er ingen andre enn deltakerne på intervjuet som vil vite hvem som deltar, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg. Personopplysninger vil bli oppbevart separat fra intervjumaterialet.

Dere som informanter er fremdeles underlagt taushetsplikten og kan ikke gi oss informasjon som gjør at vi kan gjenkjenne enkeltelever eller andre ansatte ved skolen deres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2022. Dine personopplysninger vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Agder ved Synne Seland Fossli (48472200, synnef17@uia.no), Camilla Solheim (98013076, camils17@uia.no) eller veileder Marianne Engen Matre (98862108, marianne.e.matre@uia.no)
- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold (Personvernombud@uia.no)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Synne Seland Fossli
Student

Camilla Solheim
Student

Marianne Engen Matre
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Alternativ og supplerende kommunikasjon og samspill*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et fokusgruppeintervju.
- at intervjuet blir tatt opp med lydopptaker

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til enkeltintervju

Vil du delta i forskningsprosjektet

Alternativ og supplerende kommunikasjon og samspill

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan ansatte i skolen legger til rette for at elever som bruker ASK kan oppleve gode samspillsituasjoner med medelever og ansatte. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter ved Universitetet i Agder som skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk om temaet: "Alternativ og supplerende kommunikasjon og samspill". Formålet med oppgaven er å se på hvordan ansatte i skolen legger til rette for at elever som bruker ASK kan oppleve gode samspillsituasjoner med medelever og ansatte. Problemstillingen vår er:

Hvordan arbeider ansatte i skolen med å skape gode samspillsituasjoner for elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber i skolen og har erfaring med å jobbe med elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon. Vi har fått din kontaktinformasjon gjennom ledelsen på skolen du jobber på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju via zoom. Det vil ta deg ca. 1 time. Du vil få spørsmål om samspill, kommunikasjon og hvordan dere bruker ASK

i skolehverdagen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker, og lydfilen vil bli slettet så fort intervjuet er transkribert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Notatene fra intervjuet og masteroppgaven vil være anonymisert. Vi vil ikke bruke navn på elever, informanter eller skolen når vi samler inn data og skriver oppgaven. Det er ingen andre enn deltakerne på intervjuet som vil vite hvem som deltar, informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg. Personopplysninger vil bli oppbevart separat fra intervjumaterialet.

Dere som informanter er fremdeles underlagt taushetsplikten og kan ikke gi oss informasjon som gjør at vi kan gjenkjenne enkeltelever eller andre ansatte ved skolen deres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2022. Dine personopplysninger vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Agder ved Synne Seland Fossli (48472200, synnef17@uia.no), Camilla Solheim (98013076, camils17@uia.no) og veileder Marianne Engen Matre (98862108, marianne.e.matre@uia.no)

- Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold (Personvernombud@uia.no)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Synne Seland Fossli
Student

Camilla Solheim
Student

Marianne Engen Matre
Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Alternativ og supplerende kommunikasjon og samspill*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ”å delta i *intervju*
- ”at intervjuet blir tatt opp med lydoptaker

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Redegjørelse for den enkeltes bidrag i oppgaven

Redegjørelse for den enkeltes bidrag i denne masteroppgaven

I arbeidet med oppgaven har vi delt opp noen av underoverskriftene og hatt et spesielt ansvar for akkurat disse delene i de første utkastene.

Vi legger ved en oversikt over hvem som hadde det første ansvaret for de ulike delene. Tallene i tabellen viser til punktene i innholdsfortegnelsen:

	Camilla Solheim	Synne Seland Fossli	Felles
Innledning			x
Teori	2.1 2.3.1 2.3.3 2.3.5 2.3.7 2.4	2.2 2.3.2 2.3.4 2.3.6	
Metode	3.1 3.2 3.3 3.5	3.4 3.6 3.7	
Resultat og drøfting	4.1 4.1.2 4.2.1 4.3.1 4.3.1.2 4.3.2 4.3.2.1 4.3.3.3	4.1.3 4.1.3.1 4.1.3.2 4.2 4.2.2 4.2.3 4.3.2.2	4.1.1
Avslutning			x

Vi har begge finskrevet og redigert alle de ulike delene uavhengig av hvem som hadde ansvar i første utkastet. Vi står derfor begge to inne for all tekst i denne oppgaven.

Camilla Solheim

Camilla Solheim

Synne Seland Fossli

Synne Seland Fossli

Søndag 1. mai 2022