

Samarbeid mellom skole og avlastningshjem rundt alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

En kvalitativ undersøkelse om hvordan ansatte i skole og i avlastningshjem opplever samarbeid rundt barn som bruker ASK.

CHARLOTTE H. M. LE VAGUERESSE

VEILEDER

David Lansing Cameron

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

Institutt for Spesialpedagogikk

Master

Sammendrag

Denne oppgaven er knyttet til det spesialpedagogiske feltet og forsøker å få en innsikt i opplevelsen av ansatte i skole og i avlastningshjem om fenomenet samarbeid rundt barn som har behov for Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Kontinuitet er sentral i implementering av ASK og det er derfor behov for at personale som er sammen med ASK-brukere, som for eksempel i skole og i avlastning, samarbeider slik at ASK-brukere får bruke og opprettholde sin kommunikasjonsform i de arenaer som er aktuelle (Helsedirektoratet, 2022b).

På bakgrunn av dette er oppgavens problemstilling følgende: «*Hvordan opplever ansatte i skole og i avlastningshjem samarbeid rundt barn som bruker ASK?*». For å belyse problemstillingen ble seks informanter, hvorav tre skoleansatte og tre ansatte i avlastningshjem, intervjuet ved hjelp av semistrukturerte intervjuer. Det ble redegjort for begrepene, teori, samt presentert tidligere forskning som handler om samarbeid, tverrfaglig samarbeid, ASK og kommunikasjon for å utdype forståelsen i oppgavens temaer. Data ble analysert ved hjelp av tematisk analyse som gjorde det mulig å identifisere fire temaer: kontinuitet, rolleforventninger, kompetanse og kommunikasjon.

Funnene viser at både ansatte i skole og i avlastningshjem opplever manglende kontinuitet i samarbeid rundt barn som bruker ASK. Videre ble det belyst hvordan samarbeid mellom skole og avlastningshjem rundt ASK-brukere er organisert og hvordan ansatte i skole og i avlastningshjem samarbeider rundt ASK. Til slutt ble det identifisert faktorer som påvirker samarbeidskvalitet og som kan være nyttig å ta utgangspunkt i for å forbedre samarbeid rundt barn som bruker ASK. Funnene ble drøftet i lys av blant annet rolleteori, Batesons (1980, 2005) perspektiver på kommunikasjon og systemteori.

Nøkkelord: samarbeid, tverrfaglig samarbeid, alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), spesialpedagogikk

Summary

This master thesis falls within the field of special education and aims to gain an insight into the experience of employees in schools and respite care homes about the phenomenon of collaboration concerning children who need alternative and supplementary communication (AAC). Continuity is central to the implementation of AAC interventions and therefore there is a need for stakeholders, such as employees in schools and in respite care, to cooperate so that AAC users can use and maintain their form of communication in everyday life (Helsedirektoratet, 2022b).

Based on this, the research question is the following: "How do stakeholders in schools and in respite homes experience cooperation concerning children who use AAC?". This study includes six informants, three of whom were school employees and three employees in respite care homes, who were interviewed using semi-structured interviews. The concepts, theory, and previous research dealing with collaboration, interdisciplinary collaboration, ACC and communication were presented to deepen the understanding of the thesis themes. Data were analyzed using thematic analysis which made it possible to identify four themes: continuity, role expectations, competence and communication.

The findings show that both stakeholders in school and respite care homes experience a lack of continuity in collaboration concerning children who use AAC. Furthermore, it was explained how cooperation between schools and respite care homes concerning AAC users was organized and how stakeholders in schools and respite care homes collaborate in AAC care. Finally, the factors which can impact the quality of collaboration in AAC care were identified. These factors may be used for improving collaboration concerning children who use AAC. The findings were seen in the light of theories such as role theory, communication theory and systems theory.

Keywords: collaboration, interdisciplinary collaboration, alternative and supplementary communication (AAC), special education

Forord

Det er med en stor lettelse og en del stolthet at jeg avslutter denne masteroppgaven. Med dette avsluttes også to lærerike år i master i spesialpedagogikk på UiA, og jeg gleder meg til å komme tilbake til praksisfeltet for å ta i bruk det jeg har lært i de siste årene. Masterskriving har vært en krevende, men også spennende prosess som har gitt meg muligheten til å tilegne meg verdifull kunnskap som jeg vil ta med meg videre. Gjennom denne oppgaven har jeg lært blant annet viktigheten av å ta tid til å reflektere rundt det tverrfaglige samarbeidet som er ofte nødvendig for å hjelpe menneskene vi jobber for. I tillegg er jeg nå bevisst over behovet for mer oppmerksomhet og kompetanseheving rundt ASK, da det har stor betydning for dem som trenger det.

Det er mange som jeg vil takke for å ha støttet meg i dette prosjektet. Først og fremst vil jeg takke informantene som har tatt seg tid til å være med i dette prosjektet og som jeg har hatt innsiktsfulle samtaler med. Uten dem kunne denne oppgaven ikke blitt til.

Takk til min veileder, David Lansing Cameron, som har fulgt meg hele veien og delt med meg sine erfaringer. Takk for konstruktive diskusjoner og tilbakemeldinger.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min familie, både her i Norge og i Bretagne, som alltid har hatt tro på meg, heiet på meg og støttet meg i dette prosjektet. Deres oppmuntrende ord førte meg gjennom denne krevende prosessen og ga meg motivasjon til å fortsette når jeg tenkte at jeg aldri skulle klare å fullføre det. Takk til Simen, min samboer, som har tatt på seg den tunge jobben om å hjelpe meg med å rette mitt franske-norske språk i denne oppgaven. Det var ikke en lett jobb, så tusen takk!

Kristiansand, 7.5.2024

Charlotte Le Vagueresse

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn for valg av tema	2
1.2. Problemstilling	3
1.3. Begrepsavklaring	3
1.3.1. <i>Tverrfaglig samarbeid</i>	3
1.3.2. <i>Avlastningshjem</i>	4
2. Teori og tidligere forskning	4
2.1. Samarbeid	4
2.2. Tverrfaglig samarbeid	5
2.2.1. <i>Organisering av tverrfaglig samarbeid</i>	6
2.2.2. <i>Kompetanse i tverrfaglig samarbeid</i>	7
2.2.3. <i>Rolleteori i tverrfaglig samarbeid</i>	7
2.3. Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)	9
2.3.1. <i>ASK som inngår i språkmiljø</i>	10
2.3.2. <i>Samarbeid rundt ASK</i>	11
2.4. Kommunikasjon	12
2.4.1. <i>Virkelighetsforståelse påvirker kommunikasjon</i>	12
2.4.2. <i>Kommunikasjon på ulike nivåer</i>	13
2.4.3. <i>Dialog som kommunikasjonsform</i>	14
2.4.4. <i>Systemteori i et systemperspektiv</i>	15
3. Metode	16
3.1. Valg av metode	16
3.2. Utvalget	17
3.3. Intervjuene	18
3.3.1. <i>Semistrukturert intervju</i>	18
3.3.2. <i>Pilotintervju</i>	19
3.3.3. <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	20
3.4. Bearbeidelse av data	21
3.4.1. <i>Transkribering</i>	21
3.4.2. <i>Dataanalyse</i>	22
3.5. Kvalitetskriterier	23
3.5.1. <i>Reliabilitet</i>	23
3.5.2. <i>Validitet</i>	24
3.6. Etske vurderinger	24
4. Funn	26
4.1. Manglende kontinuitet i arbeidet med ASK	26
4.2. Rolleforventninger	27
4.2.1. <i>Skolen og avlastningshjem er ulike kontekster</i>	27
4.2.2. <i>Ansatte i skole og i avlastningshjem har ulike mandater</i>	28
4.2.3. <i>Hverdags barrierer</i>	30
4.3. Kompetanse om ASK i samarbeidet	31

4.3.1.	<i>Synliggjør behov for ASK</i>	31
4.3.2.	<i>Kunnskap om hverandre</i>	32
4.3.3.	<i>Opplæring og veiledning</i>	32
4.4.	Kommunikasjon	34
4.4.1.	<i>Ansikt til ansikt kommunikasjon forbedrer samarbeid</i>	34
4.4.2.	<i>Kommunikasjons innhold handler ikke om ASK</i>	34
5.	Drøfting	36
5.1.	I hvilken grad samarbeider skolen og avlastningshjem rundt ASK brukere	36
5.1.1.	<i>Kontinuitet i samarbeid</i>	36
5.2.	På hvilke måter samarbeider skole og avlastning rundt ASK	38
5.2.1.	<i>Organisering av samarbeid</i>	38
5.2.2.	<i>Opplæring og veiledning</i>	40
5.2.3.	<i>Kommunikasjon i samarbeid</i>	41
5.3.	Hvilke faktorer påvirker kvaliteten på samarbeid mellom skole og avlastningshjem rundt ASK brukere	41
5.3.1.	<i>Kontekster</i>	41
5.3.2.	<i>Mandater</i>	43
5.3.3.	<i>Kommunikasjon</i>	45
5.3.4.	<i>Behov for samarbeid</i>	48
6.	Avslutning	49
6.1.	Oppsummering og implikasjoner	49
6.2.	Begrensninger	52
6.3.	Veien videre	52
	Litteraturliste	53
	Vedlegg	59
	Vedlegg 1: informasjonsskriv	59
	Vedlegg 2: godkjenning fra Sikt	61
	Vedlegg 3: intervjuguide skoleansatte	63
	Vedlegg 4: intervjuguide ansatte i avlastningshjem	66
	Vedlegg 5: utdrag av dataanalyse	69

1. Innledning

Kommunikasjon er sentralt i menneskeliv da det bidrar til kognitiv, sosial, språklig og emosjonell utvikling. I tillegg er det grunnleggende for å samhandle og skape forhold mellom mennesker (Sande, 2022). Kommunikasjon handler om å gjøre noe felles og foregår i interaksjon mellom to eller flere personer (Næss, 2022). Tale er den vanligste kommunikasjonsformen, men av ulike årsaker vil noen mennesker ikke mestre talespråket. For denne gruppen vil opplæring i alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) være aktuelt for å kunne samhandle med andre (Tetzchner & Martinsen, 2002). Alle har rett til å kommunisere på lik linje, og det skal derfor være tilrettelagt slik at ASK-brukere kan samhandle i det offentlige (De forente nasjoner, 2006, art. 21). Kommunen må derfor sørge for at ASK-brukere kan benytte egne kommunikasjonsformer i arenaer som hjemmet, dagsenter eller jobb (Helsedirektorat, 2022b) ved å sikre at tjenesteytere har nok kompetanse i kommunikasjonsferdigheter og i ASK, samt at de får nødvendig opplæring for å kunne kommunisere med ASK-brukere (Østvik, 2023). Opplæring i ASK kan igangsettes når som helst i livet etter behov (Statped, 2021), samtidig har skole et ansvar for å støtte barns utvikling av kommunikasjonsferdigheter og derfor har skolen en sentral rolle for å hjelpe barn som har behov for å få opplæring i ASK (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette gjenspeiles i lovverket da skolen er lovpålagt til å gi elever som mangler delvis eller helt talespråk opplæring i ASK, samt tilrettelegge slik at elever kan ta i bruk egne kommunikasjonsformer i opplæringen (Opplæringsloven, 1998, § 2-16).

Det er estimert at ca. 10.000 mennesker mellom 0-19 år har behov for ASK i Norge (Statped, 2021). Mennesker som har ulike syndromer eller utviklingshemming av ukjent årsak, kan også ha utfordringer med kommunikasjonsferdigheter i form av språkvansker og/eller språkforståelse, og kan derfor ha behov for å få opplæring i ASK for å utvikle en kommunikasjonsform som er tilpasset deres forutsetninger (Østvik, 2023). Mennesker med funksjonshemming har ofte behov for at flere instanser blir involvert for å møte deres behov (Helsedirektoratet, 2022b), noe som betyr at de er i kontakt med mange ulike ansatte fra ulike tjenester. En av de tjenestene som barn med spesielle behov kan benytte er avlastningshjem hvor faglig personale overtar omsorgsoppgave i kortperiode slik at foreldrene får avlastning. Denne tjenesten skal være preget av trygghet og kontinuitet og utforming av tilbudet skal ta utgangspunkt i barns behov (Olsen, 2006). For at implementering av ASK-opplæringen lykkes er det viktig at alle personale som jobber med ASK-brukere, både på skolen, i

avlastning eller i fritidstilbud, er involvert og får opplæring sammen med ASK-brukere over tid (Tetzchner & Martinsen, 2002). Likevel fremhever både Næss (2022) og Sande (2022) at det er ofte begrenset kunnskap om ASK hos fagfolk, noe som ifølge Sande (2022) fører til at personer som har lært og har brukt ASK gjennom skoleforløpet mister denne ferdigheten når de er ferdige med skolen. Kontinuitet er en annen faktor for å lykkes med implementering av ASK. Det er derfor nødvendig at alle instansene rundt ASK-brukere samarbeider og koordineres slik at ASK-brukere kan bruke og opprettholde sin kommunikasjonsform i de arenaer som er aktuelle (Helsedirektoratet, 2022b).

Dette belyser behov for samarbeid mellom de ulike involverte instansene rundt barn som har behov for ASK. I de siste årene har det vært økt fokus rundt det tverrfaglige samarbeid mellom tjenester for å forbedre kvaliteten til tjenestene ved å utnytte fagkunnskaper og erfaringer fra de ulike fagfolk som jobber med tjenestemottaker, men også for å koordinere tiltakene (Ødegård et al, 2023). Kommunen er pliktig til å sørge for at de ulike kommunale tjenestene som skolen og omsorgstjenester, som avlastningshjem er en del av, skal samarbeide når det er behov for dette (Helse- og omsorgstjenestene loven, 2011, § 3-4; Opplæringsloven, 1998, § 15-8). Som Ødegård (2023) påpeker, til tross for økende behov for tverrfaglig samarbeid, er det vanskelig å oppnå. Fenomenet samarbeid er et komplekst fenomen og det er behov for å analysere de mekanismer som inngår i det for å finne ut hvordan samarbeidet mellom tjenestene forbedres.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Gjennom min erfaring som vernepleier i en bolig med mennesker med utviklingshemming har jeg opplevd at ASK-tiltakene som ble overført fra skolen til boligen gradvis forsvant. Som det ble påpekt tidligere har tjenesteytere i kommunale omsorgstjenesten et ansvar for å opprettholde ASK-tiltakene, blant annet gjennom å samarbeide med skolen om kunnskapsoverføring. Siden jeg har erfaring fra bolig så hadde jeg et ønske om å undersøke nærmere hvordan samarbeid rundt ASK-tematikken mellom skole og avlastningshjem fungerer, det vil si før brukere flytter til bolig. Det var viktig å få perspektivene fra både ansatte i skolen og ansatte i avlastningshjem for å få et innblikk om hvordan de opplever fenomenet i de ulike tjenestene og kanskje identifisere noen faktorer som kunne bidra til å forbedre samarbeid rundt ASK mellom ulike tjenester.

1.2. Problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å sette lys på opplevelsen rundt samarbeid om ASK mellom ansatte i skolen og avlastningshjem. For å oppnå dette målet har denne oppgaven en overordnet problemstilling som er følgende:

«Hvordan opplever ansatte i skole og i avlastningshjem samarbeid rundt barn som bruker ASK?»

For å belyse problemstillingen ble det valgt å svare på de tre følgende forskningsspørsmål hvorav de to første er deskriptive mens den siste er mer analytisk:

- *I hvilken grad samarbeider ansatte i skole og i avlastningshjem rundt ASK-brukere?*
- *På hvilke måter samarbeides det i forhold til bruk av ASK i de ulike kontekster?*
- *Hvilke faktorer påvirker kvaliteten på samarbeidet mellom skole og avlastningshjem rundt ASK-brukere?*

De forskningsspørsmålene bygger på ansattes opplevelse av fenomenet samarbeid rundt ASK-brukere og forsøker å skape et bilde av hvordan samarbeid foregår mellom skole og avlastningshjem, samtidig som det vil hjelpe til å identifisere faktorer som kan ha innvirkning på kvaliteten til samarbeidet. Dette kan bidra til å skape en bedre forståelse av fenomenet samarbeid rundt ASK i forholdet mellom skole og avlastningshjem.

1.3. Begrepsavklaring

1.3.1. Tverrfaglig samarbeid

Det finnes ulike begreper, som ofte brukes om hverandre, for å nevne samarbeid på tvers av etater, sektorer i kommunen og profesjoner. Tverrfaglig omfatter samarbeid som er tverretatlig, tverrprofesjonelt og tverrsektorielt. Tverrfaglig samarbeid handler om å nå et felles mål ved at flere yrkesgrupper arbeider sammen (Glavin & Erdal, 2018). Tanken bak tverrfaglig samarbeid er at tjenesteytere med ulike fagbakgrunn som utfyller hverandre, arbeider sammen for å møte sammensatte behov til tjenestemottaker (Helsedirektoratet, 2019).

Denne oppgaven har fokus på samarbeid mellom skole og avlastningshjem som er tjenester som tilhører ulike sektorer i kommunen, altså skole og helse, samt ulike etater med tanke på at

skole og avlastningshjem er to forskjellige instanser. Fokus i denne oppgaven er rettet mot ansatte som jobber i disse to tjenester, enten de tilhører en profesjon eller ikke. Derfor ble det valgt å bruke begrepet tverrfaglig som, i denne konteksten, er det begrepet som omfatter alle settinger.

1.3.2. Avlastningshjem

For pårørende som har omsorgsarbeidsoppgaver som kan medføre en belastning, er kommunen lovpålagt til å tilby et avlastningstiltak (Helse og omsorgstjenesteloven, 2011, § 3-6), som til pårørende til barn med spesielle behov (Helsedirektoratet, 2022a). Det finnes ulike former for avlastning, men denne oppgaven tar for seg avlastning i bolig. Det vil si at barn kommer til en kommunal bolig som er døgnbemannet med fast personale (Olsen, 2006). Det ble valgt å bruke begrepet avlastningshjem da det er begrepet som er brukt i de kommunene som informanter jobber i.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet skal det presenteres teori og tidligere forskning som har betydning for å besvare problemstillingen, altså hvordan opplever ansatte i skole og i avlastningshjem samarbeid rundt ASK-brukere. Først presenteres samarbeid og tverrfaglig samarbeid som er et sentralt tema i oppgaven for å gi et bilde av hva disse begrepene innebærer og hvordan det organiseres. Rolleteori blir også presentert for å gi en bedre forståelse av mekanismer som inngår i de ulike sosiale systemer, som skole og avlastningshjem som skal samarbeide sammen (Garsjø, 2001). Videre blir ASK og språkmiljø, som viser til komponenter som har betydning i ASK-opplæringen, presentert uten at det blir drøftet. Grunnen til dette er at det er behov for samarbeid, slik at disse språkmiljø-komponentene blir tilrettelagt i barns naturlige miljø (Østvik, 2023) som i skole og i avlastningshjem. Til slutt blir aspekter av kommunikasjon som kan også hjelpe å forstå samarbeidsforhold presentert.

2.1. Samarbeid

Samarbeid er et begrep som er brukt i dagligtale og som kan defineres på ulike måter (Lauvås & Lauvås, 2004), men som generelt sett betyr det å arbeide sammen (Glavin & Erdal, 2018). Samarbeid kan være uformelt, det vil si at det utformes ut fra tjenesteutøveres initiativ som opplever behov for andres kompetanse for å finne løsninger til utfordringer og til å arbeide sammen for å nå mål, og dermed er det ikke forpliktet samarbeid. Kvaliteten på samarbeidet avhenger av hvem som er med i samarbeidet og motivasjon til å inngå i samarbeid (Glavin &

Erdal, 2018). Samarbeid kan også være overordnet, det vil si at det er pålagt fra ledelse. Dette innebærer at samarbeidet skal ha en struktur og være koordinert. Samarbeidsstruktur uten forpliktelser er ofte lite produktiv, i motsetning til når samarbeidet er forankret i kommunens planer og i ledelse, samt at det er gode rutiner for det (Glavin & Erdal, 2018). For at samarbeid skal lykkes må tjenesteutøverne oppleve behov for samarbeid og være villig til å delta i dette forholdet (Skare, 1996).

2.2. Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er en arbeidsform hvor flere faggrupper med sin kunnskap, kompetanse og innsikt jobber mot et felles mål (Glavin & Erdal, 2018). Hensikten med tverrfaglig samarbeid er å bygge en bro mellom de ulike tjenester som sammen, med sine erfaringer kan gi den helhetlige hjelpen tjenestemottaker trenger (Ødegård et al., 2023).

Tjenesteytere vil ha ulike perspektiver over tjenestemottakers situasjon ut ifra sine roller og instanser, som til sammen kan utfylle hverandre og bidra til å skape en felles forståelse av situasjonen og mulige løsninger. Ved å ha en felles forståelse over oppgaver som skal løses, kan det synliggjøre for de ulike aktørene nødvendigheten til å samarbeide. Samtidig kan ulike overblikk på situasjonen føre til at de ulike instansene har ulik forståelse av utfordringer, noe som vil gjøre det vanskelig å sette opp et felles mål å oppnå i samarbeidsforholdet (Glavin & Erdal, 2018). Tverrfaglig samarbeid er en dynamisk prosess hvor deltakerne representerer både kompetansen knyttet til deres profesjon, altså på aktørnivå, men også for tjenesten de tilhører som er på organisasjonsnivå (Willumsen, 2023).

Tverrfaglighet er et positivt ladet ord, men det viser seg at et godt samarbeid på tvers av faggrupper og etater er vanskelig å oppnå (Lauvås & Lauvås, 2004). Ved å samarbeide på tvers av instanser vil det samarbeidet bli påvirket av de ulike oppgaver de ulike instanser har ansvar for, i tillegg til å jobbe etter ulike lovverk (Glavin & Erdal, 2018). Willumsen (2023) skiller mellom primæroppgaver som er oppgaver knyttet til den enkelte instans, og som derfor er forskjellige i de ulike instanser. Han illustrerer dette med skolen som har ansvar for barns opplæring mens helsetjeneste tar seg av barns helse. Det finnes også fellesoppgaver som må løses av flere instanser. Skare (1996) påpeker at de ulike instansene kan ha motstridende oppgaver som dermed kan vanskeliggjøre samarbeidet ved at de ulike instanser vil ha forskjellige målsettinger. Videre påpeker Skare (1996) at prioritering av tverrfaglig samarbeid kan bli påvirket av ressurser, da manglende ressurser i en tjeneste vil føre til en akkumulering av oppgaver som ikke er utført og dermed vil det tverrfaglige samarbeidet bli nedprioritert.

Willumsen (2023) nevner at det er viktig i samarbeidet å reflektere og avklare de enkeltes deltakere ulike oppgaver på de ulike nivåer for å unngå overlapping, men også for å gi oversikt over enkeltes bidrag og hvilke forventninger aktørene kan ha til hverandre. Denne prosessen vil også gjøre det mer tydelig om forskjeller som kan påvirke samarbeidet, forutsatt at dette gjøres kontinuerlig da både kompetanse og tjenester endrer seg over tid i en instans.

2.2.1. Organisering av tverrfaglig samarbeid

For at tverrfaglig samarbeid lykkes så er det en fordel at samarbeidet er strukturert med jevnlig møter og en tydelig arbeidsoppgavefordeling, i tillegg til å ta seg tid til å evaluere samarbeidet med tanke på mål, organisering og resultater (Glavin & Erdal, 2018; Helsedirektoratet, 2019). Det finnes ulike måter å organisere samarbeidet på, som er mer eller mindre formelle, og som vil ha innflytelse på kvaliteten til samarbeidet. Glavin og Erdal (2018, s. 40) henviser til Wolf et al. (1994) som kategoriserer samarbeidet på fire nivåer. Det første nivået kvalifiserer samarbeidet som ikke til stede eller dysfunksjonelt da samarbeidsforhold ikke er definert. På det andre nivået arbeider aktørene parallelt til hverandre med ulike hensikter. På det tredje nivået er deltakere aktive og har etablert et felleskap og et fellesmål. Når samarbeidet skjer på det fjerde nivået kan samarbeidet defineres av høy kvalitet da det er god kjennskap til deltakeres kunnskap som kan tas i bruk for å oppnå et fellesmål som er rettet mot brukerens behov, samt at det er kontinuerlig vurdering og justering av samarbeidet og tiltakene.

Når det gjelder barn med støttebehov er ansvarsgruppe en annen form for organisering av samarbeid. Det er en viktig arena for tverrfaglig samarbeid hvor ulike aktører fra ulike tjenester møtes for å koordinere innsatsen og tilrettelegge tjenester som til sammen skal bidra til å gi det helhetlige tilbud som barn kan trenge (Ødegård et al., 2023). Det er vanlig at aktørene møtes to til tre ganger i året, men det avhenger av barns og families behov (Kinge, 2012). Deltakere i ansvarsgruppe varierer ut ifra barns behov, men den består som regel av fagpersoner fra kommunale førstelinjetjenester, som for eksempel kontaktlærer fra skolen og primærkontakt fra avlastningshjem. Tjenesteytere fra andrelinjetjenester deltar ved behov, som for eksempel fagperson fra spesialisthelsetjeneste (Glavin & Erdal, 2018). Det er vanlig at barn som har behov for langvarige koordinerte tjenester får tildelt en primærkontakt, som er en tjenesteyter som jobber tett til barnet, og som også kan ha en koordineringsrolle ovenfor de involverte tjenestene og ansvarsgruppen (Helsedirektoratet, 2022b).

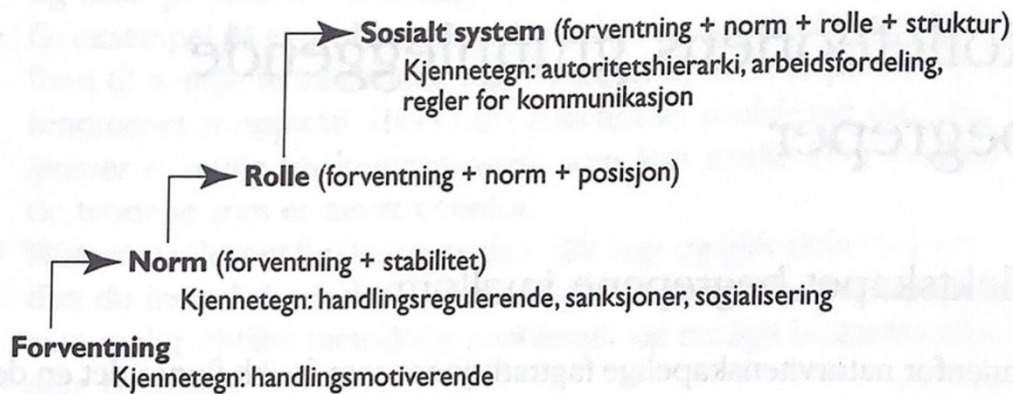
2.2.2. Kompetanse i tverrfaglig samarbeid

Ifølge Glavin og Erdal (2018) omfatter kompetanse kunnskapen, ferdighetene og evnene som en har og tar i bruk for å løse gitte oppgaver. I tverrfaglig samarbeid er det ulike typer kompetanse som vil bidra til å oppnå fellesmålet. En av dem er kjernekompetanse og handler om kompetanse som er spesifikk til en profesjon, og som ikke alle deltakere har. Det er også overlappende kompetanse som betyr at flere profesjoner har kompetanse i et område, samtidig som at kompetanse kan variere mellom de ulike profesjonene. En tredje type kompetanse er spisskompetanse som handler om fordypet kompetanse på et smalt område. Det er derfor viktig å ha god kjennskap på egen og hverandres kompetanse slik at de kan utfylle hverandre og bidrar til å utvikle felleskompetanse. Denne type kompetanse skapes gjennom tverrfaglig samarbeid og er integrert av alle deltakere i form av begreper, ferdigheter osv. (Willumsen, 2023). Samarbeidet kan også være preget av hverdagskunnskap som utformes gjennom egne erfaringer og som dermed har en subjektiv gyldighet (Lauvås & Lauvås, 2004).

Likevel er det ofte manglende kjennskap om de ulike aktørenes kompetanse som begrenser mulighetene til å utnytte det på en måte som vil bidra til å løse utfordringer (Glavin & Erdal, 2018). Glavin og Erdal (2018) nevner at hospitering, som betyr at aktørene besøker hverandres arbeidssted, er en mulighet for at aktørene kan lære om hverandres arbeidsområder og fagfelt, og dermed få en innsikt om hverandres kompetanseområder. Dette kan bidra positivt til tverrfaglig samarbeid ved å få en oversikt over samarbeidsmulighetene og at aktørene opplever å bruke hverandres kompetanse og dermed opplever samarbeid som meningsfylt.

2.2.3. Rolleteori i tverrfaglig samarbeid

Rolleteori er forankret i et sosialpsykologisk perspektiv og kan hjelpe til å forstå visse aspekter i tverrfaglig samarbeid ved å rette fokuset på rolleinteraksjon. Samfunnet består av sosiale systemer hvor individer har ulike roller som en posisjon eller en stilling som for eksempel lærer eller miljøterapeut. Disse ulike rollene er knyttet til normer og forventninger som påvirker menneskers atferd (Lauvås & Lauvås, 2004). Det er disse mekanismene som rolleteorien tar for seg for å beskrive samhandling mellom mennesker. Det finnes flere begreper som inngår i rolleteori og som bygger på hverandre: *forventning*, *norm*, *rolle* og *sosialt system* (figur 1) (Garsjø, 2001).



Figur 4.1: Sammenhengen mellom rollebegrepet og beslektete begreper

Figur 1: Sammenheng mellom rollebegrepet og beslektete begreper i Garsjø (2001, s.170).

Forventninger i et samarbeidsforhold kan være reelle eller innbilte, og består av både ens opplevelse av adekvat atferd og andres krav til atferd i samhandling (Johannessen et al., 2018). Det gir en indikasjon på måten et menneske skal, bør eller kan handle i en gitt situasjon (Lauvås & Lauvås, 2004), som for eksempel at ansatte i avlastningshjem og i skole møter hverandre med åpenhet og lytter til hverandre i møter. Forventningene kan være både positive og negative da de kan skape motivasjon til å handle eller bidra til selvoppfyllende profeti ved at man handler etter det som tror det er forventet av hen for å virkeliggjøre definisjonen (Garsjø, 2001). Disse forventningene blir tydeligere uttrykt dersom samarbeidet skjer ansikt til ansikt innen organisasjonen, enn når det er to organisasjoner som må samarbeide sammen da de ikke er like avhengige av hverandre og det er større avstand mellom aktørene (Lauvås & Lauvås, 2004). Videre bygger *normer* på forventninger som har en viss styrke og stabilitet og som gjentar i en gitt situasjon over tid. Normer regulerer menneskers atferd og fungerer som implisitte eller eksplisitte regler om hvordan en skal, må eller bør samhandle i en situasjon (Johannessen et al., 2018).

En *rolle* består av forventninger og normer som angir krav til hvordan et individ, som har en definert posisjon, skal oppføre seg i et sosialt system (Johannessen et al., 2018). I det tverrfaglige samarbeidet forventes, både fra en selv og fra andre, at fagkunnskap og erfaring til enkelte aktører bidrar til å møte brukernes behov. Dette kan være for eksempel at lærere bruker sine kunnskaper om ASK for å gi opplæring i ASK for barn som har behov for det, samt at disse kunnskapene kan hjelpe andre aktørene, som ansatte i avlastningshjem, til å

tilrettelegge for at barn får bruke ASK på avlastning. Det er interaksjonen mellom de ulike rollene i tverrprofesjonelle team som trengs for å oppnå et felles mål (Lauvås & Lauvås, 2004). Rollens funksjon i sosiale sammenhenger er å avklare hva som kan forventes av individer slik at det ikke må gjøres hver gang. Likevel er rollene i kontinuerlig endring siden det kommer stadig nye aktører som har forskjellig syn på rollers innhold, men også fordi organisasjons struktur, som er med til å utforme rollene, ikke er statisk, samt arbeidsrutiner, og brukeres behov (Lauvås & Lauvås, 2004).

Forventninger, normer, roller og struktur utformer et *sosialt system*, som kan sammenlignes til et samarbeidsforhold, da det består av flere individer som er avhengige av hverandre og som samhandler med hverandre over tid rundt et felles fokus (Garsjø, 2001). I tverrprofesjonelt samarbeid er det sjeldent at det blir avklart om rolleforventninger til de ulike aktørene, noe som kan medføre manglende kunnskap om hverandres rolle og funksjoner. For eksempel kom det frem i en studie gjort i Storbritannia at til tross for at forståelse av rollene og ansvarsområdene av de ulike tjenesteytere er avgjørende for at samarbeidet lykkes, var det som regel ikke tydelig avklaring på dette (Cameron et al., 2023). Igjen, kan dette bidra til at det er en diskrepans mellom ens rolleatferden og andres rolleforventninger og derfor vil samarbeidet bli preget av usikkerhet, frustrasjon og det kan oppstå konflikter siden de indre og ytre forventninger ikke går overens. Det er i tverrprofesjonelt samarbeid, som ikke er preget av nærhet og avhengighet, at den manglende kunnskap om hverandres rolle og funksjon vil ofte vare i tid da det er mindre diskusjon om det (Lauvås & Lauvås, 2004). En måte å forbedre forståelse av profesjonelles roller på er med jevnlig møter mellom aktørene. I tillegg vil dette være med til å skape tillit mellom tjenesteytere og forbedre informasjonsfordeling (Cameron et al., 2023).

2.3. Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

Som nevnt innledningsvis i oppgaven vil opplæring i ASK være nødvendig, for personer som på grunn av medfødte vansker eller skader som skjer i løpet av livet har lite eller ingen tale, for å kunne kommunisere (Sande, 2022). Dette kan bidra til at ASK-brukere kan delta i ulike aktiviteter på lik linje med andre (McNaughton et al., 2019), samt medvirke i eget liv ved å kunne kommunisere sine behov og meninger (Engh, 2016). Mens alternativ kommunikasjon handler om å erstatte talespråk, har supplerende kommunikasjon til hensikt å støtte kommunikasjon slik at den blir forståelig (Østvik, 2023). ASK innebærer ulike prosedyrer og prosesser hvor personen skal lære å kommunisere ved hjelp av ulike kommunikasjonsformer,

symbolsystemer og/eller hjelpemidler (Næss, 2022), hvor målet er at ASK-brukere oppnår en form for kommunikativ autonomi, med andre ord at de har mulighet til å kommunisere sine ønsker og meninger til enhver tid (Engh, 2016). Det er ofte behov for en opplæring over lang tid for at ASK-brukere tilegner seg andre kommunikasjonsformer, og det kan derfor være behov for opplæring gjennom hele livet. Det tidsaspektet i opplæringen er ofte preget av kontinuitetsbrudd ved at det er skift i personalet rundt ASK-brukere, nye omgivelser, noe som kan medføre til at det som ble lært går tapt (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det er derfor avgjørende å ha gode rutiner for at de som har hatt ansvar for opplæring i ASK overfører kunnskap til tjenesteytere i andre arenaer slik at de også kan tilrettelegge for ASK-brukere (Sande, 2022).

Mennesker med utviklingshemming har ofte i ulik grad vansker med språkforståelse, språkbruk og for å uttrykke seg og det vil være nødvendig å sette i gang tiltak for å hjelpe dem til å kommunisere (Østvik, 2023). Utfordrende atferd, som kan ta form av utagering, biting, spark eller selvsykning, anses som å være en kommunikasjonsform som tas i bruk når det ikke finnes andre tilgjengelig effektive måter å kommunisere på. Det er derfor viktig å vurdere å implementere ASK for å gi mennesker med utviklingshemming en mulighet til å kommunisere deres valg som et alternativ til å kommunisere med utfordrende atferd (Beukelman & Mirenda, 2013).

2.3.1. ASK som inngår i språkmiljø

Språkutvikling skjer i interaksjon med andre og det er behov for at barn eksponeres for språk i deres omgivelser (Østvik, 2008). Språkmiljøet har innflytelse på språkutvikling og handler om å gi tilgang og muligheter til barn for å bruke språk og være i interaksjon med andre som bruker samme språk (Tetzchner et al., 2018). I motsetning til talespråket er ASK-kommunikasjonsformer ikke naturlig tilgjengelig i barns miljø. Det vil derfor være nødvendig å legge til rette språkmiljøet, altså forholdene i barns omgivelser, slik at barn blir eksponert og stimulert til lære og bruke den nye kommunikasjonsformen (Tetzchner & Martinsen, 2002). For dette er det nødvendig at barn har voksne rundt seg som har kompetanse for å støtte barns utvikling, og særlig når det gjelder barn som bruker ASK da det er behov for spesifikke kompetanser (Tetzchner et al., 2018). For at bruk av ASK blir en naturlig del av livet for ASK-brukere er det viktig å forankre språkmiljø i hverdagslige aktiviteter og i det enkeltes naturlige miljø (Østvik, 2023). For dette anses skolen å ha et ansvar for å støtte ASK-brukere til å bruke deres kommunikasjonsform utenfor skolen slik at de får bruke det i

hverdagssituasjoner (Tetzchner et al., 2018). En studie påpeker at lærere som initierer ASK-opplæringen har derfor en sentral rolle for å videreføre kunnskap om ASK til andre instanser og foresatte slik at ASK inngår i barns språkmiljø (Moorcroft et al., 2020). Samtidig avslører tidligere forskning at manglende støtte fra læreren er en risikofaktor for mislykket bruk av ASK ved blant annet for lite opplæring, oppfølging og samarbeid fra deres side (Berenguer et al., 2022; Moorcroft et al., 2020).

Østvik (2008) identifiserer komponenter som inngår i språkmiljøet, som kommunikasjonspartneres, som i denne oppgaven består av ansatte i skole og avlastningshjem, holdninger, språkmodeller og barrierer, og som må systematisk arbeides med for å utvikle et språkmiljø som er gunstig i ASK-opplæring. Barrierer handler om faktorer i omgivelser som kan hemme kommunikasjon med ASK. Det er derfor viktig å identifisere disse for å fjerne de slik at ASK-brukere kan bruke deres kommunikasjonsform i alle situasjoner og kontekster (Østvik, 2023).

Kommunikasjonspartnere bidrar til at barn lærer å bruke ASK gjennom meningsfullt samspill og oppfatter alle som ASK-brukere kan kommunisere med (Sande, 2022). En studie viser til kommunikasjonspartners sentrale rolle i opplæring og opprettholdelse av ASK-tiltakene ved å tilrettelegge for samspill og hjelpe ASK-brukere å ta i bruk deres kommunikasjonsform. Opplæring og veiledning til kommunikasjonspartnere er nødvendig for å kunne oppfylle denne rollen på en hensiktsfull måte (Midtlin et al., 2015). Studien til McNaughton et al. (2019) påpeker at en faktor for å lykkes med ASK-opplæringen er at ASK-brukere har nok trente kommunikasjonspartnere som de kan samhandle med.

2.3.2. Samarbeid rundt ASK

Tidligere forskning peker på at samarbeid er en sentral faktor for å lykkes med implementering og opplæringen av ASK. Samarbeid mellom instanser har til hensikt å utvide kunnskap rundt ASK og rundt den enkelte ASK-bruker (Berenguer et al., 2022; McNaughton et al., 2019; Uthoff et al., 2021). Kontinuitet og sammenheng mellom tiltakene rundt ASK er avgjørende for at ASK-opplæring lykkes. For mennesker med utviklingshemming er det ofte behov for at de tiltakene brukes av ulike hjelpeinstanser. Likevel er det ofte mangel på koordinering for bruk av tiltakene mellom de ulike instanser samt fordeling av ansvarsforhold mellom instansene (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det tverrfaglige samarbeidet rundt ASK innebærer også å jevnlig drøfte og evaluere de tiltakene som settes i gang (Engh, 2016). Selv

om samarbeid er nødvendig for implementering av ASK, har tidligere forskning identifisert faktorer som kan virke negativ på samarbeid rundt ASK-brukere som dårlig kommunikasjon mellom aktørene, manglende kunnskap og manglende forståelse (Berenguer et al., 2022; Uthoff et al., 2021).

Opplæringen av de som skal være sammen med ASK-brukere er en viktig del av samarbeidet hvor den som har ansvar for ASK-opplæringen har også ansvar for å videreføre kunnskap og veilede slik at alle som arbeider med ASK-brukere har de nødvendige ferdighetene for å kunne samhandle (Tetzchner & Martinsen, 2002). Videre påpeker Tetzchner og Martinsen (2002) at siden utviklingen av ASK tar tid, er det nødvendig at opplæringen av personale også skjer over tid slik at de tilegner seg alle ASK-tiltakene.

2.4. Kommunikasjon

Kommunikasjon er en sentral faktor for et vellykket tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018; Lauvås & Lauvås, 2004). I det tverrfaglige samarbeidet har kommunikasjon to sammenvevde funksjoner hvor den første er en faglig og arbeidsmessig funksjon, som har til hensikt å utveksle faglig kunnskap mellom samarbeidspartnere for å oppnå et felles mål. Kommunikasjon har også en sosial funksjon da det bidrar til sosial interaksjon mellom samarbeidspartnere som skal fungere som en sosial enhet (Lauvås & Lauvås, 2004). Ifølge kommunikasjonsteorien til Bateson (1980) er kommunikasjon mer enn et budskap mellom en mottaker og en avsender, det handler om relasjonen mellom kommunikasjonspartnere og mennesker kommuniserer ved å handle eller ikke. Videre skal det presenteres ulike aspekter som inngår i kommunikasjon og som kan ha betydning i tverrfaglig samarbeid.

2.4.1. Virkelighetsforståelse påvirker kommunikasjon

Bateson (1980) anerkjenner at virkelighetsforståelse er subjektiv noe som gjør at kommunikasjon vil oppfattes og tolkes forskjellig for kommunikasjonspartnere. Videre hevder Bateson at mennesker ikke forholder seg direkte til et fenomen, men til ideer de har om det basert på ens erfaringer, sanser og tolkninger. Konteksten vil også være med til å påvirke hvordan kommunikasjonspartnere tolker samspillet. Bateson (2005) definerer konteksten som ramme til hvordan kommunikasjon og atferd skal forstås og tolkes. I kommunikasjon er kontekst og informasjon knyttet sammen i den grad at konteksten vil være med til å definere hva som oppfattes som informasjon for hver kommunikasjonspartner ut ifra deres kunnskaper og erfaringer (Jensen & Ulleberg, 2019). Videre hevder Jensen og Ulleberg

(2019) at kontekstforståelsen vil, i en faglig sammenheng, påvirke hvordan en møter mennesker og hvordan relasjonen utvikler seg. Et arbeidssted kan gi en kontekstforståelse på hvordan utfordringer kan forstås og tolkes, men også på hva slags tiltak som kan foreslås. Det kan dermed oppstå utfordringer i kommunikasjon når kommunikasjonspartnere har ulike kontekster som utgangspunkt for å forstå og tolke informasjon (Jensen, 2009). Siden kontekster har stor innvirkning i hvordan en møter folk og forstår kommunikasjon på, og denne er vanligvis ubevisst og taus, kan det være en forutsetning å utforske egen og andres kontekstforståelse (Jensen & Ulleberg, 2019).

2.4.2. Kommunikasjon på ulike nivåer

Kommunikasjon dreier seg alltid om både innhold og forhold, det vil si om en sak og relasjon mellom kommunikasjonspartnere (Lauvås & Lauvås, 2004). Disse aspektene i kommunikasjon formidles på ulike nivåer. Det skilles mellom digital og analog kommunikasjon. Den førstnevnte dreier seg om kommunikasjon som tar i bruk tegn, som for eksempel bokstaver og tall, og består dermed av språklig og skriftlig kommunikasjon. På dette nivået kan beskjeder og meninger utveksle (Jensen, 2009). Analog kommunikasjon handler om alt som vi kommuniserer parallelt til ordene, altså med nonverbalt språk som gester, tonefall og ansiktuttrykk og fungerer som en ramme for å forstå den digitale kommunikasjonen. Mens i det digitale nivået handler kommunikasjon om innhold, omtaler kommunikasjon på det analoge nivået om relasjoner mellom kommunikasjonspartnere, men også til fenomener (Jensen & Ulleberg, 2019). På det analoge nivået er kommunikasjon mangetydig ved at tolkning av analog kommunikasjon vil gjøres på forskjellige måter for ulike personer (Jensen, 2009).

Det kan oppstå inkongruens mellom de ulike nivåer. Med andre ord vil det si at det mangler samsvar mellom det som er sagt og måten det blir sagt (Jensen & Ulleberg, 2019). Ifølge Bateson (2005) har mennesker tendens til å forholde seg til det nonverbale språk, altså den analoge kommunikasjonen, når det oppstår slik inkongruens. Lauvås og Lauvås (2004) påpeker at når det ikke er tydelig rolleavklaring i et samarbeidsforhold kan det prege kommunikasjonen ved at den vil dreie seg mer om den udefinerte relasjonen mellom aktørene i samarbeidet enn om det som skulle være i fokus, innholdet. I tillegg til å kommunisere på ulike nivåer så finnes det ulike kanaler i kommunikasjon. Det skilles mellom direkte kanaler, hvor kommunikasjon skjer ansikt til ansikt, og indirekte kanaler som innebærer at

kommunikasjonspartnere ikke er på samme sted og tid. Det kan være for eksempel når kommunikasjon skjer via epost eller telefon (Østvik, 2023).

2.4.3. Dialog som kommunikasjonsform

Dialog er en dynamisk prosess mellom to eller flere personer hvor alle deltakere er med på å initiere dialog, respondere og initiere på nytt (Eide & Eide, 2017). Dialog, som er en kommunikasjonsform, er sentralt i det tverrfaglige samarbeidet da det handler om å snakke sammen med en åpen og nysgjerrig holdning som vil bidra til å få et innblikk i andres kompetanse og forutsetninger i det tverrfaglige samarbeidet (Kinge, 2012). Med andre ord dreier dialog seg om samtale og interaksjoner mellom flere parter som bidrar til å utvikle tenkning og skape mening. Det som er sentralt i dialog er ikke nødvendigvis om at samarbeidspartnere skal bli enige, men at de skal få kjennskap til hverandres forståelse og opplevelse (Jensen & Ulleberg, 2019). Når det gjelder samarbeid rundt barn som bruker ASK er det mange instanser, som helsestasjon, skole, spesialisthelsetjenesten, osv., som kan være involvert i ulike livsfaser for å utrede behov for ASK, utvikle ASK-tiltak, gi opplæring i ASK. Det kan være rimelig å tenke at det er nødvendig å etablere en dialog mellom de ulike aktørene, særlig i overganger, som for eksempel når barn begynner i en ny skole eller får plass i et avlastningshjem, for å fortsette å utvikle ASK-tiltakene og oppnå kontinuitet i ASK-opplæringen (Helsedirektoratet, 2022b).

I det tverrfaglige samarbeidet er dialog en forutsetning for å utforske og besvare spørsmål, samt til å tenke nytt ved å reflektere over aktørenes erfaringer som kan være til hjelp for å løse utfordringer (Kinge, 2012). Oppnåelse av dialog er avhengig av faktorer som er spesifikke til enkelte deltakere som kunnskap, motivasjon, holdninger og erfaringer (Glavin & Erdal, 2018). I tillegg forutsetter det at aktørene møter andre med en åpen holdning som innebærer at en har vilje til å lytte til den andre og til å endre sin forståelse av et fenomen (Jensen & Ulleberg, 2019) slik at aktørene oppnår en felles innsikt og forståelse av situasjonen (Kinge, 2012). Med andre ord kan dialog være med til å skape det Bateson (1980) kaller for doble beskrivelser som handler om å utvikle en ny forståelse av et fenomen ved å kombinere observasjoner og beskrivelser fra flere kilder. Det vil gi et mer nyansert og dypere bilde av et fenomen. En annen fordel med dialog i et samarbeidsforhold er at det bidrar til at aktørene blir bedre kjent med hverandre ved å få et innblikk i andres tanker, perspektiver og virkelighetsforståelse (Kinge, 2012). Et dialogisk perspektiv anerkjenner at kommunikasjonen kan være preget av støy, det vil si at mottaker ikke oppfatter budskapet som avsender hadde

ment det, noe som kan medføre til misforståelse. Støy kan skyldes av språklige faktorer som innebærer at misforståelse er knytte til budskapets innhold eller form, eller av relasjoner mellom kommunikasjonspartnere eller deres fortolkningsskjema som handler om hvordan de fortolker budskapet basert på deres «kognisjon, kunnskap, erfaringer, forventninger, holdninger, verdier og følelser» (Næss, 2022, s. 20).

2.4.4. Systemteori i et systemperspektiv

Systemteori kan hjelpe å beskrive og forstå samspill mellom mennesker ved å anerkjenne en gjensidig påvirkning mellom dem (Eide & Eide, 2017). Kommunikasjon anses som å skje i systemer som består av flere enheter som samspiller og ha en gjensidig relasjon med hverandre (Jensen, 2009), og hvor handlinger fra det ene påvirker helheten i systemet (Eide & Eide, 2017). En person tilhører flere systemer som er avhengig av hverandre i den grad det er en gjensidig påvirkning mellom systemer, det vil si at det som skjer i et system vil påvirke andre systemer (Eide & Eide, 2017).

Struktur til systemer dannes av samhandlingsmønster som kan være symmetriske og/eller komplementære (Eide & Eide, 2017). Den første innebærer at kommunikasjon er preget av likheter, altså med tanke på følelser, atferd og interesse, mellom kommunikasjonspartnere som fører til en gjensidig påvirkning hvor den enes oppførsel vil forsterke den andres og omvendt. Samspill som er preget av symmetri kan enten være produktiv, men det er også en risiko for at det oppstår en maktkamp mellom kommunikasjonspartnere (Jensen & Ulleberg, 2019). I motsetning vil et komplementært samspill bli preget av ulikheter mellom kommunikasjonspartnere som gjør at de utfyller hverandre som for eksempel ved å ha ulike funksjoner (Jensen, 2009). Det er vanlig at begge typer samhandlingsmønstre veksler i alle relasjoner (Jensen & Ulleberg, 2019).

Den kontinuerlige interaksjonen i systemet er regulert av feedback, altså tilbakemelding, som tilsier hvordan systemet fungerer i forhold til andre systemer. Det finnes to typer feedback hvorav den ene er negativ og vil bidra til at systemet holder seg stabil, mens den andre er positiv og gir tilbakemelding til systemet at det må forandres (Jensen, 2009). Feedback kan også bidra til å fremme aktørenes opplevelse av tilhørighet i systemet ved å gi følelse av å bli sett og hørt (Kinge, 2012).

3. Metode

3.1. Valg av metode

Metode er et verktøy som er til hjelp for å studere et fenomen (Clark et al., 2021), og som vil påvirke hvordan data vil bli samlet inn (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker så er valg av metode avhengig av forskningsmålet. Formålet til denne oppgave er å fremme ansattes opplevelse av fenomenet samarbeid rundt barn som bruker ASK. Det ble derfor bestemt å bruke kvalitative metoder som er ofte knyttet til ideer om at kunnskap er sosialt skapt og at sosiale fenomener kan forstås gjennom deltakers opplevelse av det (Clark et al., 2021). Fenomenologi, som er ofte knyttet til kvalitative metoder, handler om å beskrive og forstå essensen av et fenomen gjennom menneskers opplevelse og menneskers livsverden, som betyr den daglige virkeligheten hvor mennesker handler og kommuniserer (Jacobsen et al., 2020). Med denne forstanden kan en si at oppgaven forankrer seg i et fenomenologisk syn. Metoden som ble valgt er kvalitativt intervju, da det er en metode som egner seg godt når formålet er å vektlegge informantens perspektiv og få frem deres opplevelser, holdninger og erfaringer (Tanggaard & Brinkmann, 2020; Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Med denne metoden er fokuset rettet mot konkrete temaer som berører informants livsverden. Det er gjennom samtale og ved hjelp av åpne spørsmål at det skal forsøkes å forstå informanters meninger rundt disse temaene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Clark et al. (2021, s. 20) påpeker at forskning som gjennomføres med kvalitative metoder bruker ofte en induktiv tilnærming, det vil si at formålet med forskningen ikke er å teste en teori, men å lage ny teori ut ifra data som ble samlet inn. Selv om denne oppgaven ikke har hensikt å lage ny teori, kan en si at den forankrer seg i en induktiv tilnærming da formålet er å åpne opp for å få en ny forståelse av fenomenet samarbeid rundt ASK-brukere mellom skole og avlastningshjem ved hjelp av data. Samtidig for å forberede prosjektet ble det gjort et forarbeid som besto av å lese teori og litteratur for å få et innblikk om temaene som inngår i problemstillingen. Derfor har oppgaven også deduktive elementer (Clark et al., 2021).

Forskeren anses å ha en aktiv rolle for å skape viten med kvalitativt intervju, da ny kunnskap skapes gjennom interaksjon med informanter, enten ansikt til ansikt, på telefon eller video (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Tanggaard og Brinkmann (2020) påpeker at selv om formålet med kvalitativt intervju er å gi informanter en stemme, så er det viktig å ta høyde for

at det som blir sagt vil alltid være farget av forskerens fortolkninger og forforståelse. Det er viktig å nevne at jeg selv jobber i en bolig med unge voksne som har lært å bruke ASK på skolen, og at jeg hadde et bilde om hvordan samarbeidet mellom skole og avlastning kunne være. Ut fra min erfaring er det lite samarbeid mellom skolen og bolig når det gjelder ASK, i tillegg at det ikke er så stort fokus rundt ASK i bolig, noe som gjør at kommunikasjons hjelpemidler ikke nødvendigvis brukes. Likevel er det også min erfaring som gjorde at jeg ble nysgjerrig og åpen for å undersøke hvordan det oppleves i andre tilfeller, samt forstå hvorfor samarbeidet rundt ASK-brukere kan oppleves på denne måten.

3.2. Utvalget

Utvalget består av seks informanter fra skole og avlastningshjem som jobber i to kommuner på Sørlandet. For å fange opplevelse av både ansatte i skolen og ansatte på avlastning, ble det rekruttert tre informanter som jobber på skolen. To av disse jobber på en kompetanseavdeling på en videregående skole, og en annen jobber i en kompetanseavdeling på ungdomstrinnet. De tre andre informantene jobber på forskjellige avlastningshjem med barn og unge som har ulike diagnoser. Utvalget har ulike og følgende utdanningsbakgrunn: en lektor med en master i spesialpedagogikk, to vernepleiere, en lærer som har en videreutdanning i ASK og jobber som kontaktlærer, en barnehagelærer og en helsefagarbeider med videreutdanning i barsel- og barnepleier. Det er variasjon i hvor lenge informantene har jobbet i feltet, det gikk fra 1,5 år til 13 år.

I kvalitativ forskning er det viktig at utvalget er relevant, det vil si at informantene har noe informasjon som vil være til hjelp for å svare på problemstillingen. Det er derfor ofte vektlagt at utvalget skal være strategisk, altså være hensiktsmessig ovenfor representativt. Dette for å sikre at en får fyldige beskrivelser av fenomenet (Johannessen et al., 2016). For å sikre seg at informantene skulle ha informasjon som var relevant for problemstillingen, og som det er anbefalt av Johannessen et al. (2016), ble det bestemt at de måtte oppfylle to kriterier: de måtte jobbe enten i skole eller i et avlastningshjem og de måtte ha erfaring med å jobbe og samarbeide med skolen eller avlastningshjem rundt ASK-brukere.

Rekruttering av ansatte på skolen ble gjort gjennom personer i mitt sosiale nettverk som kjente ansatte i skolen og som oppfylte kriteriene. Det ble tatt kontakt med dem enten via telefon eller via epost. Når det gjelder ansatte i avlastningshjem, ble det sendt en epost til syv avdelingsledere til ulike avlastningshjem for å høre om jeg kunne sende forespørsel om å

delta i prosjektet til deres ansatte på epost for å rekruttere informanter. Etter å ha fått tillatelse av tre av avdelingsledere, ble det sendt en epost til ansatte med både beskrivelse av prosjektet og informasjonsskriv (vedlegg 1). På denne måten kom det to positive svar fra ansatte som kunne delta i prosjektet. En annen avdelingsleder videresendte direkte eposten til ansatte som oppfylte kriteriene, og det er en ansatt som meldte seg på denne måten.

Clark et al. (2021) påpeker at selv om det er bruk for et strategisk utvalg, så kan en forsøke å ha variasjon innen utvalget. I denne oppgaven er variasjon i utvalget tilfeldig da det ble avhengig av informantenes vilje og tilgjengelighet for å delta i studiet. Variasjon i utvalget dreier seg om at informanter har ulike utdanningsbakgrunn, stillingstittel, antall år erfaring og jobber i ulike skoler og avlastningshjem.

Det finnes ikke noen regler på antall informanter en må intervjuer, men det er naturlig å kjenne på et punkt hvor nye data ikke tilbringer nye nyanser eller relevant informasjon (Tanggaard & Brinkmann, 2020). I tillegg anbefaler Tanggaard og Brinkmann (2020) å gjennomføre få intervjuer for å kunne analysere data i dybde, altså være i stand til å se nyanser og fortolke, uten å bli overveldet av datamengde. Med tanke på at jeg er alene i prosjektet og at det varer kun noe få måneder anså jeg etter å ha transkribert de seks intervjuene at datamengde var håndterbar, og at gjennomføring av flere intervjuer ville kunne minske kvalitet på dataanalyse på grunn av datamengde.

3.3. Intervjuene

3.3.1. Semistrukturert intervju

Semistrukturert intervju handler om å forberede intervjuet med planlagte spørsmål som utformer en intervjuguide (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Det ble valgt å bruke denne intervjuformen framfor andre fordi den beholder en form for fleksibilitet hvor intervjuer kan tilpasse spørsmålene til det som blir sagt fra informanter og komme med oppfølgingsspørsmål for å utdype informanters opplevelse og derfor få data som vil svare på problemstillingen (Johannessen et al., 2016). Forskeren kan i tillegg støtte seg til intervjuguiden for å dekke alle de viktige temaene, og heller rette sin oppmerksomhet til hva som er sagt og hvordan det er sagt av informanter (Tanggaard & Brinkmann, 2020).

I starten av prosjektet ble det gjort et forarbeid for å skaffe kunnskap om de to temaene som anses som sentrale: ASK og samarbeid, ved å lese litteratur, teori og tidligere forskning. Dette

har hjulpet med å få et innblikk i disse temaer samt finne spørsmål som kunne hjelpe å forstå fenomenet samarbeid rundt ASK-brukere noe som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker å være en fordel for å utarbeide intervjuguiden og dermed få svar på problemstillingen. Det er ikke en fasit om hvor detaljert og hvor styrende en intervjuguide skal være. Den kan bestå av spørsmål som er teoristyrte eller rundt temaer som anses som viktig å gå gjennom i løpet av intervjuene for å svare på problemstillingen (Tanggaard & Brinkmann, 2020). I dette tilfellet ble intervjuguiden temastyrte og utformet ut ifra de to temaene ASK og samarbeid som er sentrale for problemstillingen (vedlegg 3 og 4). Det ble skrevet to intervjuguider som hadde de samme spørsmålene, men at disse var tilpasset ut ifra om informanten jobbet i skole eller avlastningshjem. Grunnen til dette var for å sikre at jeg som intervjueren ikke skulle spørre feil. Det ble tatt tid for å utarbeide spørsmålene i intervjuguiden slik at disse inviterer til refleksjon samtidig som de er korte, åpne og forståelige for informanter som Johannessen et al. (2016) anbefaler. Dessuten ble det gjennomtenkt oppfølgingsspørsmål for å oppmuntre informantene til å utdype deres svar.

3.3.2. Pilotintervju

Det ble gjennomført to pilotintervjuer med bekjente som har erfaringer med samarbeid mellom skole og avlastningshjem rundt ASK-brukere for både å øve på intervjurollen og teste intervjuguiden. Den første intervju-piloten ble gjennomført ansikt til ansikt med en ansatt som jobber i en bolig med unge voksne, mens den andre ble gjennomført via telefon med en skoleansatt som jobber i en kompetanseavdeling i en grunnskole. Som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker er forskningsintervjuet et håndverk hvor kvaliteten av kunnskap er avhengig av forskerens kompetanse. Det krever praktiske ferdigheter og kunnskap som må øves på for å mestre dette håndverket. Målet med å gjennomføre pilotintervju er å både teste spørsmålene, vurdere strukturen og flyt, men også å få erfaring med å være intervjuer (Clark et al., 2021). Gjennomføringen av pilotintervjuer ga meg nyttig informasjon om intervjuguiden egnet seg til å få data som var relevante for problemstillingen, men også at spørsmålene var forståelige og at strukturen og rekkefølge for temaene var passende. Det ble gjort noen endringer i etterkant i form av omformulering av spørsmål, endring i rekkefølge og utforming av nye spørsmål som anses som relevante. I tillegg ble det en god øvelse for å lytte aktivt på informantene og tørre å se bort fra intervjuguiden for å stille oppfølgingsspørsmål slik at informantene utdype deres svar.

3.3.3. Gjennomføring av intervjuene

Det er viktig å tenke på rammen rundt intervjuene med blant annet hvor disse skal gjennomføres da det kan påvirke hvor komfortabel informantene er til å svare på spørsmålene (Johannessen et al., 2016). Det ble derfor lagt opp til at informantene selv kunne velge hvor og når de ønsket at intervjuene skulle gjennomføres, slik at de kunne velge et sted hvor de følte seg trygge til å besvare spørsmålene. Nesten alle intervjuene ble utført på informantens arbeidssted, enten på et kontor eller i et klasserom slik at det er stille og hvor informanten kan snakke uten å bli overhørt fra andre, noe som ifølge Clark et al. (2021) må tas hensyn til når en velger intervjusted. Det er en informant som ikke ønsket å bli intervjuet på sitt arbeidssted da det ikke var ledig rom for dette, og spurte derfor om det kunne gjøres på et annet sted som informanten kjente til. I to tilfeller ble vi forstyret under intervjuet da noen kolleger til informanter kom inn i rommet, men det virket ikke som informantene ble påvirket av dette da de smilte og forklarte at de holdt på å bli intervjuet for en masteroppgave. Kvale og Brinkmann (2015) nevner at det er faktorer som kan påvirke intervjukonteksten som det fysiske miljøet hvor intervjuet foregår og møbleringen av rommet. Siden det var informanter som valgte stedet for intervjuet, var det lite som kunne gjøres med dette.

Alle intervjuene begynte med kort informasjon om prosjektet, og gjennomgang av informasjonsskrivet, slik Johannessen et al. (2016) anbefaler, nemlig å starte intervjuet med en innledning hvor intervjueren presenterer seg selv og prosjektet, påminner hva det innebærer å delta i prosjektet samt hvordan skal personopplysninger behandles. Videre ble det stilt faktaspørsmål, som er enkle spørsmål om informanten, slik at intervjuer blir bedre kjent med dem, men også opprette et forhold og bygge tillit (Johannessen et al., 2016).

Det ble valgt å ta lydopptak av intervjuene da det tilbringer flere fordeler som blant annet at intervjuer kan fokusere på både det som ble sagt og hvordan det ble sagt, motvirke begrensning til hukommelsen ved å ha tilgang til akkurat det som ble sagt (Clark et al., 2021). I kvalitative forskning hvor data tar form av ord er det lett å glemme at de fleste meninger uttrykkes med kroppen (Kvale & Brinkmann, 2015). Bruk av lydopptak gir rom for intervjueren til å være oppmerksom på de ikke-verbale signaler som informanter uttrykker. Videre påpeker Kvale og Brinkmann (2015) at verbalt og non-verbalt språk ikke alltid samsvarer og at det er vanlig å stole på det som kommuniseres med kroppen. Det er derfor viktig at intervjueren har mulighet til å observere de kroppslige reaksjoner hos informanten. Lydopptaket ble også brukt for å registrere muntlig samtykke i starten av intervjuene. Det å

bruke lydopptaket ga meg også rom for å tenke over mitt kroppsspråk og hvordan jeg viser interesse for det som blir sagt, som Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er viktig for intervjueren å reflektere over sitt kroppsspråk da det kan påvirke intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann nevner blant annet at for å skape åpenhet og vise at intervjueren aktivt lytter kan en lene seg framover mot informanten og ha tilpasset øyekontakt. Det ble valgt å ikke ta notater under intervjuene for å kunne rette oppmerksomheten mot informanten og fange både det verbale og non-verbale. Det ble etter alle intervjuene tatt tid for å skrive ned mine oppfatninger og eventuelle detaljer om informantens kroppsspråk.

Intervjuene ble alltid avsluttet ved å gi ordet til informantene slik at de kunne tilføye innspill eller kommentarer de ikke hadde fått frem tidligere, noe som Johannessen et al. (2016) mener kan gi muligheten til å avklare noe som kunne ha vært uklart i intervjuet. Dessuten, som Clark et al. (2021) anbefaler, ble det ble det alltid i etterkant av intervjuene satt tid for å reflektere og notere inntrykkene og tanker rundt intervjuet, samt observasjoner om informantens kroppsspråk som kan være relevant for dataanalyse.

3.4. Bearbeidelse av data

3.4.1. Transkribering

Transkribering i kvalitativt intervju handler om å transformere den muntlige samtalen mellom informanter og intervjueren til skriftlig språk. Det er til fordel å sikre seg en god lyd kvalitet for lydfilene med tanke på kvaliteten til transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble brukt to lydopptak under intervjuene hvorav den ene var en mobilapp som heter «Diktafon» (UiO, 2024) og den andre var en vanlig diktafon som ble lånt fra UiA. Begge apparat for å ta opp lyd ble godkjent av universitetet. Grunnen til å ha to diktafoner var etter anbefalinger av mobilappens utvikler for å sikre at data ikke gikk tapt på grunn av teknisk feil eller menneskelig feil (UiO, 2024). Informantene ble informert om dette, samt at det lydopptaket som ble tatt opp med telefonen ikke skulle lagres på den.

Kvale og Brinkmann (2015) nevner at transkribering bør gjøres likt for alle intervjuene i en forskning, og at prosedyren må komme frem i rapporten. Transkribering ble gjort av samme personen for alle intervjuene, noe som hjelper til å ha samme framgangsmåte. Det ble valgt å transkribere ordrett, skrive at informanten tok tid for å tenke flere sekunder, de små lydene som «mhm» eller «eh» ble ikke systematisk skrevet opp da det ble forstyrrende i lesing av

teksten. Når det gjelder endring i tonefallet og følelsesuttrykk som latter så ble det skrevet ned.

Transkribering ble gjort i løpet av de to dagene etter at intervjuene ble utført som det anbefales av Clark et al. (2021), da det er tidkrevende og gir mye tekst som skal analyseres. Mobilappen «Dikatfon» bidro til å redusere betraktelig tidsbruk i denne prosessen, da lydfilene ble automatisk transkribert. Likevel oppstår det feil i den automatiske transkriberingen, så den ble deretter gjennomgått for å rette feilene, samt skrive de uttrykkene som ikke ble automatisk skrevet av programmet, samt skrive endringene i tonefallet og følelsesuttrykk.

3.4.2. *Dataanalyse*

Denne oppgaven ønsker å belyse opplevelsene ansatte i skole og avlastningshjem har om samarbeidet rundt ASK-brukere. Målet med dataanalyse er å sortere og redusere datamengde slik at forskeren kan fortolke datamaterialet og trekke konklusjoner. Dette gjøres ofte med koding som er en form for datareduksjon, og handler om å identifisere enheter i datamaterialet som kan rettes mot de samme deskriptive eller teoretiske ideer (Kristiansen, 2020). Det finnes mange ulike måter å kode på, blant annet ved å la data styre koding, det vil si at kodene utvikles gjennom tolkning av intervjumaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne oppgaven er koding hovedsakelig induktiv da koding startet uten predefinerte koder og disse ble utviklet ved hjelp av flere gjennomganger av datamaterialet. Samtidig har kodene også vært påvirket av teori som ble lest i forkant av utarbeidelse av intervjuguiden. Dataanalysen er forankret i en hermeneutisk tilnærming hvor det legges vekt på meningsinnhold i det som ble sagt basert på mine fortolkninger og forforståelse (Thagaard, 2018), samt at disse blir kontinuerlig sett i relasjon med helheten igjen, som i en hermeneutisk sirkel hvor fortolkninger av enheter gir en ny forståelse av helheten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Allerede ved gjennomføring av intervjuene begynte jeg å tenke på temaer som kunne blitt brukt som koder. Etter at det tredje intervjuet ble gjennomført begynte jeg å gå gjennom transkribering av hvert enkelt intervju for å identifisere koder. Jeg valgte å lage en tabell (vedlegg 5) med navn på de ulike kodene, og hvor hver kode hadde en farge som jeg brukte for å farge datasekvenser i transkriberinger. I den andre kolonnen brukte jeg meningsfortetting som innebærer å forkorte informanters uttalelse i kortere setninger og ved å beholde meningen av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette for å ha bedre

oversikt over datamaterialet og de hovedtemaene av enkle datasekvenser. I tillegg skrev jeg sitatene som jeg synes godt illustrerte informantens mening og viste til koden. På denne måten ble koder kategorisert basert på mine fortolkninger og utvidet med eksempler fra datamaterialet (Kristiansen, 2020). Denne prosessen ble gjort flere ganger da nye koder ble utviklet i løpet av dataanalyse av de neste intervjuene. Dette for å sikre at alle intervjuene ble analysert med de samme kodene. Denne tabellen har vært til hjelp for å skaffe en god oversikt over likheter og ulikheter i data rundt de samme kodene. I tillegg var det noen datasekvenser som kunne passe flere koder, så det var mer oversiktlig å få disse i en tabell enn å ha flere farger i transkriberinger.

Etter denne prosessen ble det identifisert over tjue koder, og det var fortsatt mange sider med data. For å bryte ned datamaterialet enda mer, tok jeg utgangspunkt i tematisk analyse som handler om å identifisere temaer som kan knyttes opp til problemstillingen og som er overordnet for allerede eksisterende koder (Clark et al., 2021). For å gjennomgå denne prosessen ble tabellen lest flere ganger over flere dager for å sammenligne kodene, men også for å ha en bedre forståelse om hva de ulike kodene handler om, identifisere eventuelle kontraster mellom dem, og finne ut om det var flere koder som kunne slås sammen. Til slutt klarte jeg å identifisere fire temaer som vil bli brukt for å presentere funn som er: kontinuitet, rolleforventninger, kompetanse og kommunikasjon.

3.5. Kvalitetskriterier

3.5.1. Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitative forskning handler om å vurdere studiens pålitelighet (Johannessen et al., 2016). For å styrke studiens reliabilitet er transparens, altså gjennomsiktighet, en sentral vurderingsfaktor. Det handler om å gi leseren tilgang til en grundig beskrivelse av valg og vurderinger som ble gjort gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Dette er særlig viktig siden forskeren er instrumentet i kvalitative forskning noe som betyr at forskerens forforståelse vil påvirke innsamling av data, men også analyse av data gjennom fortolkning (Johannessen et al., 2016). Med transparens vil det gi leseren mulighet til å ha et innblikk i forfatterens resonnement og stille seg kritisk til studien (Tanggaard & Brinkmann, 2020). Gjennom hele prosessen ble det forsøkt å dokumentere så godt som mulig resonnement til beslutninger som for eksempel ved å vise frem et utdrag av tabellen som ble lagd for å analysere data. I tillegg ble det også presentert teori og litteratur som ble brukt for å støtte refleksjonen i oppgaven. Dessuten reflekterte jeg over min erfaring til feltet, som påvirker

min forforståelse, for å være bevisst på hvordan den kan ha innvirkninger på funnene, samt at jeg hadde jevnlig samtale med min veileder som bidro til å utfordre min forforståelse og kaste et eksternt blikk på oppgavens framgangsmåte. Når det gjelder utforming av intervjuguiden, som det ble nevnt tidligere, ble spørsmålene gjennomtenkt for å unngå ledende spørsmål som kan påvirke svar fra informantene i den retningen jeg ønsker (Clark et al., 2021). Etter pilotintervjuene spurte jeg de som ble intervjuet om hvordan de opplevde spørsmålene og intervjusituasjonen. Funnene i denne oppgaven ble utviklet fra data som ble samlet med lydopptak, som ifølge Thagaard (2018) styrker reliabilitet i den forstand at data ikke er kun basert på forskerens oppfatninger og hukommelse av det som ble sagt.

3.5.2. *Validitet*

I kvalitative forskning handler validitet om å vurdere at studien er troverdig ved å sikre at både studiens metode og funn svarer på problemstillingen, samt at det avspeiler virkeligheten (Johannessen et al., 2016). Som det ble nevnt tidligere ble det utarbeidet en intervjuguide som var et redskap for å sikre at temaene som var relevante for problemstillingen ble tatt opp. Det ble gjennomført to pilotintervjuer for å teste intervjuguiden og vurdere om spørsmålene som ble stilt kunne bidra til å svare problemstillingen. Det er en informant som etterspurte intervjuguiden i forkant av intervjuene, men for å sikre spontant svar som reflekterer virkeligheten og dermed styrke validitet, ble det valgt å ikke sende den. Det ble også tatt en etisk overveielse som skal nevnes i neste punkt. For å presentere funnene ble det valgt å bruke sitater fra intervjuene slik at det kommer tydelig fram sammenheng mellom mine fortolkninger og funnene, noe som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bidrar til å styrke troverdigheten. For å holde den røde tråden til oppgaven og for å sikre koherens i alle ledd, ble det etablert et tett samarbeid med min veileder som støttet meg i å holde fokus på problemstillingen. Dataanalyse ble gjennomført av meg, men den ble diskutert sammen med veilederen, og dette hjalp meg til å reflektere videre over fortolkningene.

3.6. **Etiske vurderinger**

Det er etiske overveielser som må tas til hensyn gjennom hele prosjektets forløp (Kvale & Brinkmann, 2015). Den nasjonale forskningsetiske komite (NESH) gir retningslinjer på hvilke forskningsetiske forpliktelser som må tas hensyn til i et forskningsprosjekt. Informert samtykke inngår i at forskeren har et ansvar for å gi nok informasjon om prosjektet til deltakere slik at de vet hva det innebærer å delta (Staksrud et al., 2021). Det ble utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 1) som opplyste informantene om prosjektets formål, men også

påpekte at deltakelse er frivillig og at de har muligheten til å trekke seg når som helst fra prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er en informant som etterspurte intervjuguiden i forkant av intervjuet. Intervjuguiden ble ikke sendt til de andre informantene i forkant av intervjuene da det var et ønske om å få spontane svar. Samtidig påpeker Thagaard (2018) at det er viktig å ta hensyn til at deltakelse i prosjektet ikke skal påføre skade til informanter, og det kan anses som at det å bli intervjuet kan være stressende. Jeg forklarte derfor mitt perspektiv til informanten, og understreket at formålet med intervjuet var å undersøke ansattes opplevelse om samarbeid rundt ASK og i ikke noe tilfelle vurdere informanters kunnskaper. Samtidig fikk informanten mulighet til å få tilsendt intervjuguiden hvis det kunne bidra til at situasjonen var mer komfortabel, noe informanten takket nei til. Samtykke til informantene ble innhentet muntlig i begynnelsen av hvert intervju, rett etter at lydopptak ble startet.

Siden det skulle bli tatt lydopptak av intervjuene måtte prosjektet godkjennes av SIKT som er kunnskapssektorens tjenesteleverandør (vedlegg 2). SIKT har til hensikt at informanters personopplysninger blir behandlet i tråd med lovverket og sikre deres anonymitet. For dette må det lages en konkret plan om hvordan personopplysninger som samles inn skal håndteres, og når de skal slettes (SIKT, u.å.). Informantene ble informert om denne planen i informasjonsskrivet som ble sendt da de ble spurt om å delta i prosjektet. I tillegg ble det tatt opp i starten av hvert intervju at lydopptaket skulle slettes med en gang transkribering var klar og at transkriberingene skulle slettes når masteroppgaven skulle leveres.

En annen viktig etisk vurdering som må tas handler om å sikre informanters anonymitet, det vil si vurdere hvilke informasjoner som skal brukes i rapporten uten at det er mulig å identifisere informanter (SIKT, u.å.). Det ble derfor ikke angitt informanters navn, kjønn eller arbeidssted, og de sitatene som ble brukt i funn ble det skrevet i bokmål og ikke med dialekt. For å beholde informanters anonymitet, samt gi leseren oversikt over hvem som sa hva i presentasjon av funn, valgte jeg å identifisere informantene med kodene Skoleansatt 1, 2, 3 og Ansatt i avlastningshjem 1, 2, 3.

4. Funn

I dette kapitlet skal de sentrale funn som belyser problemstillingen presenteres. De er organisert under de temaene som ble utformet under dataanalyse som er kontinuitet, rolleforventninger, kompetanse og kommunikasjon og som reflekterer hvordan ansatte i skole og i avlastningshjem opplever samarbeid rundt barn som bruker ASK. Disse temaene vil være til hjelp for å svare på forskningsspørsmålene i neste kapittel.

4.1. Manglende kontinuitet i arbeidet med ASK

Det som kom frem i intervjuene er at det er manglende samarbeid rundt ASK som påvirker kontinuiteten i arbeid med ASK. Samarbeidet rundt ASK har som formål å skape kontinuitet i hvordan bruke ASK med barn som trenger det. De ansatte i skole ser at ved å skape kontinuitet i ASK-opplæring i ulike arenaer kan det føre til mer effektiv læring, og dermed gir muligheten til barn for å lære mer.

«Så det å kunne samarbeide om det, og gjort det samme, og trent på det samme, så hadde det vært veldig gunstig for eleven. Rett og slett.» (Skoleansatt 2)

I tillegg anses et tett samarbeid som særlig viktig for barn som har behov for struktur og forutsigbarhet og at dermed alle jobber likt. Dette kan ifølge flere informanter bidra til å redusere utfordrende atferd ved å skape en oversikt over hverdagen for disse barna. Det ble nevnt av en ansatt at det var viktig å ha kjennskap til hverandres arbeidsmåter slik at man kan finne en felles arbeidsmåte. Likevel viste det seg at i noen tilfeller hadde ikke informantene innsikt i hvordan avlastning eller skolen jobber med ASK. Når det ble spurt om det var noe informasjon om ASK som informanten savnet fra avlastningshjem svarte skoleansatt 3 *«Ja, jeg aner jo ikke hva de bruker.»*

Til tross for at kontinuitet anses som viktig i opplæring av ASK, ble det nevnt at i noen tilfeller bruker skole og avlastning ulike opplegg og ulike materialer. En skoleansatt fortalte at med noen elever hadde de kommet i en fase i opplæringen hvor de kunne lære nye tegn. Da denne informanten ble spurt om disse nye tegn ble overført til avlastningshjem svarte vedkommende følgende:

«Nei, nå er det vel sånn skolen gjør noe, avlastningen gjør noe. (...) Og det er jo litt for det at vi har jo den som heter Boardmaker (...) og så vet jeg at boligen de har en

annen. Og da, altså de har kjøpt en annen, og vi har kjøpt denne. Og vi kommer ikke til å kjøpe den som de har, og de kommer ikke til å kjøpe den som vi har. (...) Men ellers så opplever jeg at det er litt sånn at skolen styrer sitt, og avlastningen styrer sitt.» (Skoleansatt 1)

En ansatt i avlastningshjem fortalte at de brukte de fleste kommunikasjonshjelpemidler på lik linje med skolen, men lagde også egne kommunikasjonshjelpemidler som «snakkesminker» (for eksempel små bildebøker som brukes til kommunikasjon) som ble brukt kun på avlastning. En annen ansatt i avlastningshjem brukte de fleste kommunikasjonshjelpemidler som skolen bortsett fra tegn til tale da ansatte i avlastningshjem ikke hadde kurs og visste ikke hvilke tegn barnet brukte på skolen.

4.2. Rolleforventninger

4.2.1. Skolen og avlastningshjem er ulike kontekster

Det ble synliggjort i alle intervjuene at skole og avlastningshjem er to forskjellige kontekster med forskjellige formål. Skolen er et lærested som stiller annerledes krav til barn og hvor målet er blant annet at elever lærer å kommunisere med kommunikasjonshjelpemidler ved behov og for å oppnå læringsmål, mens avlastningshjem er en fritidsarena hvor barn får velge hva de vil gjøre, og hvor det derfor stilles mindre krav til barn. Dette påvirker hvordan ansatte jobber med ASK da det tilpasses konteksten. Da det i skolen jobbes mer systematisk med ASK, er det ikke nødvendigvis tilfellet i avlastningshjem. En ansatt i skole sier følgende:

«Vi bruker en form for dagsplan med alternativ kommunikasjon, og de bruker også noen symboler, men de har ikke den samme dagsplanen som vi har, på grunn av at de egentlig ikke ønsker å gjøre det som vi gjør det da. De synes at det, at avlastning er mer fritt valg og at man gjør det man vil, der og da, er det begrunnelsen de har for det.» (Skoleansatt 2)

I tillegg ble det nevnt i flere intervjuer at tiltakene rundt kommunikasjon ikke vil ha samme effekt om barn er i skolen eller i avlastning. Dette gjør at ansatte må tilpasse kommunikasjonshjelpemidler etter barns behov og konteksten.

«Så er det noe som fungerer på skolen, og noe som ikke fungerer hjemme, og noe som ikke fungerer hos oss. Er det motsatt på en måte hvor ting fungerer. Så det er liksom å knekke den koden.» (Ansatt i avlastningshjem 1)

Siden barns atferd kan endre seg etter konteksten de befinner seg i, enten er de på skolen eller på avlastning, fører det til at ansatte fra de ulike kontekstene ikke opplever de samme utfordringene. Dette kan dermed påvirke samarbeidet med tanke på at det blir utfordrende å jobbe sammen for å finne løsninger da behovene er ulike.

«Og det opplever vi litt nå. At det går bra på avlastning og det går bra hjemme, men det går ikke bra på skolen. Så da må man jo koble på noen andre da. Men vi har jo prøvd på en måte å samarbeide med avlastning, men de er sånn at vi kan egentlig ikke hjelpe med noe.» (Skoleansatt 1)

Skole og avlastning er kontekster hvor barn ikke tilbringer like mye tid i. Avlastningshjem har ansvar for barn, som regel, kun få dager i måned, det vil si at barn bor hovedsakelig hjemme hos foreldrene som har derfor hovedansvaret for barn.

«For vi er jo en avlastning. Det er jo ikke permanent. De bor jo mer hjemme enn hos oss på en måte.» (Ansatt i avlastningshjem 2)

Dette mener informanten at det kan være med til å påvirke samarbeidet mellom avlastning og skolen da det er foreldrene som er mer involvert i samarbeidet med skolen. Dette betyr at de får informasjon, som blant annet om ASK, som ikke nødvendigvis viderefremmes til avlastningshjem. En ansatt i skolen kom med et eksempel om et barn som hadde døgnplass i et avlastningshjem noe som gjorde at de hadde et tettere samarbeid med avlastningshjem siden de hadde hovedansvaret for barnet.

4.2.2. Ansatte i skole og i avlastningshjem har ulike mandater

Siden ansatte i skole og i avlastningshjem jobber i ulike kontekster, så har de ulike mandater som er knyttet til forskjellige forventninger. Det ble nevnt av en informant at skolen er lovpålagt til å gi opplæring i ASK til elever som har behov for det, de er derfor nødt til å ha kunnskap og kompetanse i dette området. Informantene opplever at ansatte i skolen har mer kunnskap rundt ASK, noe som gjør at ansatte i avlastningshjem anser ansatte i skolen som en

ressurssterk samarbeidspartner i arbeidet med ASK. Det forventes derfor, både fra ansatte i skolen og i avlastningshjem, at skolen har ansvar for å igangsette arbeidet med ASK, justere og tilpasse tiltak rundt ASK til hvert enkelt barn, samt videreformidle informasjon om ASK til ansatte i avlastning.

«Ja, det er jo de som starter prosessen, sånn som jeg har skjønt. For vi er jo en avlastning.» (Ansatt i avlastningshjem 1)

Det er én skoleansatt som mener at det er en utveksling av kunnskap rundt ASK med avlastningshjem og hen opplever det som nyttig å observere hvordan det jobbes med ASK i avlastningshjem.

Forventninger knyttet til mandat til ansatte i avlastningshjem er at de skal bruke barns kommunikasjonshjelpemidler, følge prosedyrer som skolen kommer med, stille spørsmål og ta kontakt med skoleansatte ved behov. Likevel er det to ansatte i skolen som opplever at disse forventninger ikke oppfylles da de erfarer at ansatte i avlastningshjem ikke følger prosedyrer eller tiltak som skolen setter i gang. En ansatt i skole kom med et eksempel hvor hen lagde en kommunikasjonsbok som barna skulle fylle ut i slutten av dagen med symboler og bilder for å fremme barns stemme slik at barnet er med til å fortelle hvordan dagen sitt har vært. Dette for å lage et grunnlag til seinere samtaler når barnet kommer til en ny arena. Det fungerte veldig bra med skolen og SFO, men avlastning var den eneste arenaen som ikke tok det i bruk eller brukte det feil.

Det er en ansatt i avlastningshjem som mener at forventninger mellom avlastning og skolen rundt ASK ikke er tydelig nok kommunisert, noe som kan være et hinder til samarbeidet i dette området. Informanten forklarer at det er lite samarbeid med skolen rundt ASK, og hen mener at dette kan være fordi skolen forventer at ansatte i avlastning har kunnskap og kompetanse for å bruke ASK med barna, og dette er ikke nødvendigvis tilfelle.

Gitt instansenes ulike mandater, er det ulik grad av fokus rundt ASK i de ulike instansene. På skolen er det høy fokus rundt ASK da elevene skal lære å ta kommunikasjonshjelpemidler i bruk. Det ble blant annet nevnt at i skolen var det møter hver uke hvor de ulike tiltakene ble drøftet og justert. Mens på avlastningshjem er det ikke et tema som ofte tas opp, til tross for at noen ansatte mente at det var behov for å diskutere mer om det. Det er en ansatt i

avlastningshjem som fortalte at det ikke er fokus på ASK på sitt arbeidssted til tross for at flere barn bruker ulike kommunikasjonshjelpemidler på skolen, og at dette kunne være en faktor som hindrer samarbeid rundt dette temaet med skolen. Ideen oppsummeres sånn fra en ansatt i et avlastningshjem.

«Det er det som alltid har vært her så lenge jeg har vært ansatt. At det har vært veldig lite fokus på sånne ting. Sånn, ja, typ kommunikasjon.» (Ansatt i avlastningshjem 2)

4.2.3. Hverdags barrierer

I løpet av intervjuene kom det frem ytterligere faktorer som kan hindre et godt samarbeid mellom avlastning og skole. Som det ble nevnt tidligere er kontinuitet i arbeidet med ASK viktig og at det til fordel at det er de samme voksne som er rundt barn. Likevel ble det påpekt av flere ansatte at, særlig i avlastningshjem, var det mye utskiftning i personalgruppe, særlig på grunn av sykemelding *«Og det er jo alltid et problem i dette yrket med denne gruppa, at man blir sykemeldt. For da raser alt.»* som Skoleansatt 3 påpeker. En informant kom med et eksempel på at hen hadde kommet med en tydelig prosedyre for ansatte i avlastningshjem, men at det ikke ble fulgt. Grunnen til dette var ifølge informanten at det var for mange ulike ansatte noe som utfordrer kontinuitet i arbeidet med ASK. En ansatt i skole antok at grunnen til personalutskiftning i avlastning skyldes av belastninger og dårligere økonomi på kommunale instanser.

«Så det er jo kanskje litt det der å fordele belastninger. Og det er jo det vi har prøvd på her nå, at vi er heller flere på en elev og bytter i løpet av dagen for at vi liksom ikke skal bli sykemeldt. Og det er jo slik som jeg ser på avlastninger, og det er jo kommunalt, og der er det nok penger som bestemmer. Og det er jo litt synd, tenker jeg.» (Skoleansatt 1)

En annen faktor som ble påpekt av en ansatt i avlastningshjem er tidsmangel som skyldes av at det er for mange andre arbeidsoppgaver noe som kan hindre samarbeid rundt ASK da det ikke blir prioritert.

4.3. Kompetanse om ASK i samarbeidet

4.3.1. *Synliggjør behov for ASK*

For å ha et godt samarbeid må alle oppleve behov for dette. Grunnen til at skolen og avlastningshjem skal samarbeide er blant annet for at sammen de kan finne løsninger på utfordringer som oppstår. En informant kom med et eksempel hvor i en periode de hadde hyppigere møter med skolen rundt en elev *«for det har jo alle vært enige om at nå må vi få i gang noe som fungerer i alle veier.»* (Ansatt i avlastningshjem 1).

En annen informant som jobber i skole, erfarte at ansatte i avlastningshjem var mer tilbøyelig til å samarbeide med skolen når de selv hadde behov for det.

«Men det er fordi at ikke de får det til, og fordi det blir så mye negativt, at det blir for mye maktbruk rundt det barnet, og det er alvorlig. Men det er når de har behov, når det brenner.» (Skoleansatt 3)

Manglende kunnskap og kompetanse om ASK kan være en faktor som hindrer samarbeid da behov for ASK ikke er synlig. Det kom frem fra to ansatte i skole at de hadde forsøkt å komme med råd på hvordan avlastningshjemmet kunne bruke ASK for å redusere utfordringer. Likevel opplevde disse ansatte at disse rådene ikke ble tatt i bruk, og mener at det kan skyldes at det er mange ufaglærte som jobber i avlastningshjem og derfor er det for lite kompetanse og kunnskap. En av disse ansatte fortalte om en samtale hen hadde hatt med en ansatt fra et avlastningshjem som nevnte at det ikke var kompetanse om ASK på sitt arbeidssted.

Gjennom intervjuene kom det frem at barns atferd og behov er med til å synliggjøre behov for ASK *«ASK hjelper jo, spesielt etter mitt primærbarn, veldig mye til hvordan atferden blir. Føler seg forstått og sett og hørt og alt. Det kan ofte være litt urolig, så det hjelper mye på mange settinger.»* (Ansatt i avlastningshjem 1), men også om behov for samarbeid rundt det. Når en annen ansatt ble spurt om hva som betyr et godt samarbeid for hen svarte denne ansatte følgende:

«Ehh det betyr egentlig veldig mye, for når du både har ASK, og det med autisme, og det med forutsigbarhet og struktur, og gjøre det mest mulig likt, det er jo gunstig for eleven, og jeg ønsker jo å ha et godt samarbeid (...). Men for eleven så hadde det nok

vært best. Både for å forhindre økt atferd, og redusere stressnivået hos eleven.»
(Skoleansatt 2)

I motsetning var den en informant som jobber med barn med multifunksjonshemming som ikke har språk og som opplevde lite samarbeid med skolen rundt ASK selv om barna bruker det på skolen.

4.3.2. Kunnskap om hverandre

Det anses å være en fordel i samarbeidsforhold å ha kjennskap til hverandre og hverandres arenaer. Det er en ordning slik at hvert enkelt barn har en primærkontakt i avlastningshjem og en kontaktlærer på skolen som har hovedansvaret for samarbeidet rundt barnet, noe som en informant mente var veldig positiv da det hjalp å holde oversikt og forbedre kommunikasjon, samt at primærkontakt og kontaktlærer har mulighet til å bli kjent med hverandre.

«At det er litt faste personer på skolen og faste personer på avlastninger som har den kontakten. Og da er det litt lavere terskel for å ta kontakt når du vet hvem de er, og du kjenner de litt.» (Ansatt i avlastningshjem 3)

Likevel viser det seg at det kan være manglende kjennskap til hverandres arenaer. Det er en informant som nevnte at hen ikke visste hva slags oppgave ansatte i avlastningshjem hadde, men at det var sikkert andre ting som prioriteres framfor ASK.

«Jeg vet ikke helt hva slags oppgave de har i hverdagen. Det er noe som opptar tida, tenker jeg. Det er noe som hindrer dem fra å gå inn i det spesialpedagogiske. Og det er så trist.» (Skoleansatt 3)

Dette kan være med til å skape frustrasjon da det er ulike syn på hva som er viktig for barn.

4.3.3. Opplæring og veiledning

Opplæring og veiledning er en av de aspektene som inngår i samarbeidet med ASK. Som det ble nevnt tidligere så forventes det at skolen skal igangsette tiltak med ASK og videreformidle disse til ansatte i avlastning. En ansatt fra avlastningshjem, som opplever lite samarbeid med skolen, skulle ønske at ansatte fra skolen kunne gi opplæring og tydelig informasjon på hvordan hvert barn bruker ASK. Likevel påpeker denne informanten at ikke alle opplæringer

er effektive. Hen kommer med et eksempel av at de har fått opplæring som gjelder for et barn, men opplæringen varte en time og barnet det gjaldt var ikke ofte på avlastning. Det resulterte i at opplæringen ikke hadde god effekt da det ikke var kontinuitet i den. Samtidig viser ansatte fra skolen at de er på tilbudssida og har et ønske om å veilede og komme med råd til ansatte i avlastningshjem *«vi har sagt bare å komme, dere må bare komme, fotfølge oss, spørre, vi samarbeider også gjerne om dette.»* (Skoleansatt 3), og en annen ansatt fortalte *«så har jeg jo sagt at det er bare å kontakte meg, så hvis de ønsker så hjelper jeg gjerne.»* (Skoleansatt 2). Likevel uttrykket disse to skoleansatte at ansatte i avlastningshjem forsøkte deres hjelp i lite grad *«så mitt ønske er at de hadde kommet mer og spurt og undersøkt.»* (Skoleansatt 2).

Samtidig ble det nevnt av to ansatte i avlastningshjem at ikke alle kunnskaper om ASK knyttet til enkelte barn var nødvendigvis formidlet til avlastningshjem, noe som gjorde at i noen tilfelle så kunne de ikke bruke kommunikasjons hjelpemidler med barna.

«Det er jo for eksempel sånn når du har vært på observasjon og sett at de har gjort noen ting, og det er sånn, oi, dette visste jeg ikke at de kunne gjøre, eller at de var interessert i overhodet. Så det er sånn, da tenker man jo kanskje, oi, det kunne man jo kanskje visst.» (Ansatt i avlastningshjem 1)

Det kom også et eksempel med et barn som kommuniserer med tegn til tale på avlastningshjem, men at ansatte ikke forstod alle tegnene som barnet bruker. Samtidig nevner informanten at det ikke er nødvendigvis skolen som har ansvaret for å lære ansatte i avlastningshjem til å bruke tegn til tale, men at de kan ta et kurs. En annen ansatt i avlastningshjem fortalte at de fikk kurs om tegn til tale med en lærer fra barns skole og at det fungerte bra.

De fleste informantene nevnte at ansatte kunne gå på observasjon hos hverandre, noe alle var positive til. Dette gir muligheten til ansatte å lære hvordan de andre bruker ASK, det gjør det også lettere for å gi opplæring, og det er en anledning for å bli bedre kjent med hverandre. Det er ofte ansatte fra avlastning som går på observasjon i skolen, men det ble nevnt at én ansatt fra skole hadde planlagt et besøk til avlastningshjem for å observere hvordan de bruker ASK med en elev.

4.4. Kommunikasjon

4.4.1. *Ansikt til ansikt kommunikasjon forbedrer samarbeid*

Nærhet viser seg til å være en faktor som kan være med til å forbedre samarbeidet. Det som kom frem i nesten alle intervjuene er at de fleste synes at kommunikasjonen som skjer ansikt til ansikt forbedrer samarbeidsforholdet da det skaper nærhet og gjør at ansatte blir kjent med hverandre. Det virker som at det å ha et ansikt på dem de samarbeider med bidrar til mer engasjement i samarbeidet. En informant opplevde å ha et veldig godt samarbeid med en bolig da det alltid var en ansatt som fulgte eleven på skolen, og det gjorde at ansatte i skolen ble kjent med ansatte fra bolig og ved å treffe hverandre hver dag, gjorde det lettere å diskutere tema som ASK jevnlig og ved behov. En annen informant hadde et godt samarbeid med ansatte fra en skole som ligger rett ved siden av avlastningshjem, og hvor ansatte treffes hver dag. Når det gjelder de andre skolene, fortalte hen at de ikke hadde noe særlig samarbeid da «*de ser vi jo ikke, og da kommuniserer vi jo ikke så veldig med dem.*» (Ansatt i avlastningshjem 2).

Likevel gjøres det meste av kommunikasjon via telefon eller skriftlig via kommunikasjonsbøker og epost. Derfor er det flere informanter som nevnte at de savnet en kommunikasjonsplattform hvor alle fra skolen, avlastning og foreldrene kunne skrive og lese meldinger. Det hadde lettet kommunikasjonen og bidratt til at informasjon ikke gikk tapt. I tillegg ble det påpekt av en informant at ulik arbeidstid kan utfordre kommunikasjon. Mens ansatte i skolen jobber dagtid, jobber ansatte i avlastningshjem turnus og ofte på kvelden, noe som kan vanskeliggjøre kommunikasjon da det kan være vanskelig å få tak i hverandre via telefon. Dette henger sammen med opplevelsen av en annen informant som fortalte at ved å kommunisere via telefon så måtte man forholde seg til mange forskjellige ansatte på avlastning da det ikke alltid var primærkontakt til stede.

4.4.2. *Kommunikasjons innhold handler ikke om ASK*

Kommunikasjon rundt ASK er generell sett ikke et tema som snakkes ofte om hverken på avlastningshjem eller mellom avlastning og skole. Den manglende kommunikasjonen rundt ASK bidrar til det som ble nevnt tidligere, nemlig lite innsikt over hvordan ulike instanser jobber med ASK, og hvordan de ulike kommunikasjons hjelpemidler brukes.

«Vi bare sender de til adressen, og så leser vi i boka hva de har gjort på skolen, men det sier jo ikke oss så veldig mye at de har brukt Tobii eller ...» (Ansatt i avlastningshjem 2)

Det er ikke noe faste rutiner på hvordan og hvor ofte ASK skal være et tema som snakkes om mellom skole og avlastning. Likevel var for de fleste informantene anledningen til å ta opp ASK som tema i ansvarsgruppemøtet, som bør være to ganger i året, og hvor flere instanser som jobber rundt et barn møtes. Det er i løpet av disse møtene at det ble tatt anledning til å diskutere ASK-tiltak, vurdere disse og planlegge eventuelle besøk ved behov. Likevel ble det nevnt av to informanter at til og med i disse møtene, så var ikke ASK et tema.

Samtidig anses kommunikasjon mellom aktørene som jobber med ASK-brukere som viktig for å fremme deres stemme. Derfor handler kommunikasjon mellom skole og avlastningshjem om informasjon som kan ha betydning for barns hverdag og som barn ikke kan uttrykke selv, særlig når det gjelder grunnleggende behov som mat, søvn, fordøyelse, men også om utfordrende atferd. En informant svarte følgende da hen ble spurt om hva hen samarbeider om med avlastning:

«Det er jo alt fra dagsform, søvn, hvor mye de har spist, om de har kommet seg på do, det å ha tøy på skolen, ikke tøy, er det noe som trenger, trenger ikke? Så det er liksom bare å høre hva eleven har gjort dagen før, så for eksempel, får noe samtale om det. Hva de har gjort i helga, og ja, liksom generelt, rundt eleven.» (Skoleansatt 2)

Samarbeid mellom skole og avlastning tilbyr også en mulighet til å bli bedre kjent med barna. To informanter påpekte at gjennom samarbeidet så kunne de lære mer om barna da ansatte i skole og i avlastningshjem blir kjent med barna på ulike måter i de ulike kontekster, og at dette kan bidra til å få et mer helhetlig bilde av for eksempel hva disse barna liker eller ikke, hvordan de er i hverdagen. En ansatt i skole oppsummerer dette med følgende:

«Men det er veldig spennende å samarbeide med noen som ser elevene fra et annet perspektiv da, og så få litt tips og triks. De er jo ofte på en bruker over lengre tid. De kanskje jobber en hel helg på sammen med. Så de får jo liksom et mer helhetlig bilde av personen da.» (Skoleansatt 1)

5. Drøfting

Formålet til denne oppgaven er å finne ut om hvordan ansatte i skolen og i avlastningshjem opplever samarbeid rundt barn som bruker ASK. Det vil nå bli drøftet funn mot teori som ble presentert i kapittel 2 for å svare på de forskningsspørsmålene som vil belyse problemstillingen.

5.1. I hvilken grad samarbeider skolen og avlastningshjem rundt ASK brukere

5.1.1. *Kontinuitet i samarbeid*

Det ble trukket fram i intervjuene at ideelt sett så skal det være et kontinuerlig samarbeid om ASK mellom skole og avlastningshjem for flere grunner. For det første bidrar kontinuitet i ASK-opplæringen, fra skoleansatt perspektiv, til å effektivisere barns læring om ASK slik at de lærer forttere å ta i bruk kommunikasjonshjelpemidler og derfor har muligheten til å lære mer. Tetzchner og Martinsen (2002) hevder at kontinuitet er en sentral faktor for å lykkes med ASK-opplæring. Dette kan forklares med at språkutvikling skjer ved å bli eksponert for språket og i interaksjon med andre som bruker samme kommunikasjonsform (Østvik, 2023). Derfor anses det som nødvendig å tilrettelegge barns språkmiljø, altså barns omgivelser, slik at det blir eksponert og stimulert til å ta i bruk sin kommunikasjonsform (Tetzchner et al., 2018; Tetzchner & Martinsen, 2002). Å ha kontinuitet med å bruke ASK i de ulike arenaer vil bidra til å forankre tiltakene i barns naturlige miljø og dermed at tiltakene blir en naturlig del av barns liv (Østvik, 2023) noe som kan forenkle opplæringen. Skole og avlastningshjem er to arenaer hvor barn tilbringer tid og har derfor muligheten til å bli stimulert for å bruke sin kommunikasjonsform, men for dette må det være samsvar hvordan kommunikasjonsform blir brukt både i skole og i avlastningshjem.

For det andre ble det påpekt i intervjuene at kontinuitet i samarbeidet rundt ASK kan bidra til å skape en felles arbeidsmåte noe som er en fordel for barn som trenger struktur og forutsigbarhet. Konsekvensen ifølge informantene er at kontinuitet kan bidra til å redusere utfordrende atferd hos barn. Det ble påpekt av Beukelman og Miranda (2013) at utfordrende atferd er en form for kommunikasjon som tas i bruk når barn ikke har andre alternativ tilgjengelig og at ASK-opplæringen kan være et effektivt tiltak for å redusere utfordrende atferd ved å gi barn en mulighet til å kommunisere på en mer akseptabel måte. Samarbeid mellom skole og avlastningshjem anses derfor nødvendig for at ASK-tiltakene samsvarer uansett hvilken arena barn befinner seg i slik at det tilbyr den forutsigbarheten som barn har

behov for, samt tilgang til kommunikasjon for å uttrykke sine behov på en annen måte enn med utfordrende atferd.

For å oppnå kontinuitet kreves det et godt tverrfaglig samarbeidsforhold da det handler om å bygge bro mellom de ulike tjenester (Ødegård et al., 2023) og hvor målet er å jobbe sammen mot et felles mål (Glavin & Erdal, 2018) som i dette tilfelle handler om å implementere ASK. Som tidligere forskning påpeker er samarbeid en sentral faktor i ASK-opplæringen (Berenguer et al., 2022; McNaughton et al., 2019; Uthoff et al., 2021). Likevel og til tross for at informantene opplever behov for kontinuitet i samarbeid rundt ASK, viser funnene til denne oppgaven at det lite kontinuitet i virkeligheten. Det viser seg at ansatte i skole og i avlastningshjem har lite innsikt på hvordan de ulike instansene jobber med ASK som det ble uttrykket av Skoleansatt 3 som ikke aner hvordan avlastningshjem bruker ASK. Det ble også nevnt av Ansatt i avlastningshjem 2 som hevdet at hen ikke visste hvilke kommunikasjonsformer barn benytter seg på skolen.

Konsekvensen til kontinuitetsbrudd i ASK-opplæringen kan være, som Tetzchner og Martinsen (2002) påpeker, tap av det som ble lært. Videre nevner Tetzchner og Martinsen (2002) faktorer som kan utfordre kontinuitet i ASK-opplæringen er blant annet utskifting i personalet. Den faktoren kom fram i intervjuene ved at informantene opplevde at samarbeidsforhold rundt ASK ble utfordret av utskifting i personalgruppe særlig på grunn av sykemelding, men også et for stort antall ansatte å forholde seg til. Det ble illustrert av Skoleansatt 3 som fortalte om et eksempel om en prosedyre som ikke ble fulgt fra ansatte i avlastningshjem og begrunnet dette med at det var for mange ulike ansatte noe som kan anses som å vanskeliggjøre kontinuitet ved å jobbe likt. Det kan antyde at etablering av nye arbeidsforhold, som forårsaker at det er kontinuerlig nye aktører i avlastningshjem, kan være et hinder for kontinuitet i samarbeid rundt ASK. Ifølge rolleteori så er samarbeidsforhold preget av rolleforventninger, altså hva som forventes fra en selv og fra andre, ut ifra sin rolle (Johannessen et al., 2018). En studie belyser at for å oppnå et effektivt samarbeid, er en god forståelse av hverandres ansvarsområde og aktørenes ulike roller en forutsetning (Cameron et al., 2023). Likevel ved personalutskifting og stort antall ansatte å forholde seg til kan det være utfordrende å avklare de gjensidige forventninger. Dessuten som Lauvås og Lauvås (2004) påpeker har aktørene ulike syn på rollenes innhold, som kan bidra til diskrepans mellom indre og ytre forventninger og hvor konsekvensen kan være at samarbeidsforhold preges av usikkerhet og frustrasjon.

Til og med når ansatte har oversikt over hvordan det jobbes med ASK i de ulike instansene så viser det seg at de likevel velger å jobbe på ulike måter. Dette vil si at ansatte i skole og avlastningshjem bruker ulike materialer som ulike type symboler eller opplegg. Derimot påpeker Tetzchner og Martinsen (2002) at kontinuitet og sammenheng mellom ASK-tiltakene er sentrale for å lære å bruke ASK. Det betyr at skole og avlastningshjem må jobbe parallelt når det gjelder ASK, som ifølge Wolf et al. (1994, i Glavin & Erdal, 2018, s. 40) ikke er en effektiv arbeidsorganisering. Ifølge Engh (2016) skal ASK-opplæringen bidra til å oppnå en form for kommunikativ autonomi. Derimot med manglende kontinuitet og sammenheng i ASK-tiltakene hvor materiale varierer fra de ulike instanser, kan en lure på om dette målet er oppnåelig.

5.2. På hvilke måter samarbeider skole og avlastning rundt ASK

5.2.1. Organisering av samarbeid

Når det gjelder organisering av samarbeidet mellom skole og avlastningshjem kom det frem at det er en ordning hvor hvert barn har en primærkontakt på avlastning og en kontaktlærer på skolen som har ansvar for å samarbeide og koordinere tiltakene rundt barnet. Ifølge Helsedirektoratet (2022b) er det vanlig at en primærkontakt, som er en tjenesteyter som jobber tett med barnet som har behov for langvarige og koordinerte tjenester, er tildelt. Denne formelle organiseringen av samarbeidsforholdet oppleves som positiv for informantene som mener at det forbedrer samarbeidet på den måten at ansatte blir bedre kjent med hverandre noe som igjen gjør det lettere å ta kontakt med hverandre ved behov. Med andre ord bidrar denne ordningen til å oppnå en dialog mellom ansatte i skole og avlastningshjem som handler om å utvikle tenkning og skape mening gjennom samtale (Jensen & Ulleberg, 2019). Ifølge Kinge (2012) er dialog en forutsetning i det tverrfaglige samarbeidet ved å blant annet bidra til felles refleksjon og løsninger for å møte utfordringer, samt at samarbeidspartnere blir bedre kjent med hverandres kompetanser, tanker, perspektiver og virkelighetsforståelse. Dette kan anses som å kunne bidra til å tydeliggjøre hva det forventes av hver aktørene og hvilke kompetanser de kan bidra med i samarbeidsforholdet for å nå det felles målet.

Til tross for at ordningen med primærkontakt og kontaktlærer oppleves positiv og forenkler kommunikasjon er ikke ASK sentralt i samarbeidet. Som det ble nevnt i intervjuene er det ikke faste rutiner for hvor ofte ASK skal være et tema mellom skole og avlastning, men at det ble ofte diskutert i løpet av ansvarsgruppemøter som pleier å være to ganger i året.

Ansvarsgruppe er sentral i tverrfaglig samarbeid da det tilbyr en møteplass for de ulike tjenester som et barn har behov for (Ødegård et al., 2023) og derfor anses å være en måte å holde dialogen gående mellom samarbeidsaktørene. Denne måten å organisere samarbeidet på gir struktur til samarbeid som ifølge Glavin og Erdal (2018) forbedrer kvaliteten med tanke på at struktur i samarbeid er ofte mer effektiv enn samarbeid uten forpliktelse. I Wolf et al. (1994 i Glavin & Erdal, 2018, s 40) sin kategorisering av samarbeidsnivåer kan ansvarsgruppe tilsvare det fjerde nivået som anses som å være av høykvalitet da det er kontinuerlig vurdering og justering av tiltakene. Likevel var det informanter som hevdet at til og med i ansvarsgruppemøter var ASK ikke et tema som ble tatt opp. Dette betyr at det ikke er gjort noe refleksjon rundt samarbeidet om ASK og at mål og måloppnåelse ikke er diskutert mellom aktørene til tross for at det er en faktor for et vellykket samarbeid (Glavin & Erdal, 2018; Helsedirektoratet, 2019). Dessuten for å lykkes med implementering av ASK, særlig for barn som i dette tilfelle har behov for flere tjenester, er det nødvendig med koordinering for å oppnå kontinuitet med tiltakene i de ulike hjelpeinstanser (Tetzchner og Martinsen, 2002), samt at det er nødvendig å jevnlig vurdere tiltakene (Engh, 2016). En konsekvens til at ASK ikke er tema som reflekteres og diskuteres mellom skole og avlastningshjem kan være en mangel på kontinuitet i ASK-opplæringen ved at tiltakene ikke samsvarer og ikke evalueres.

En annen måte å organisere samarbeidet rundt ASK, og som oppleves som positiv fra informantene, er ved å gå på observasjon hos hverandre for å få et innblikk på hvordan ansatte i de ulike instansene jobber med ASK. Denne samarbeidsformen er også kalt for hospitering og er ifølge Glavin og Erdal (2018) positiv for samarbeid da det kan bidra til å bli bedre kjent med hverandres instanser med tanke på arbeidsområder, men også med hverandres kompetanser. Det kan være til hjelp for å belyse kompetansene som kan være nyttige å ta i bruk for å oppnå det fellesmålet. I tillegg opplevde informantene at hospitering forenklet opplæringen ved å gi muligheten til å vise fram hvordan bruke ASK. Som påpeker Eide og Eide (2017) tilhører mennesker flere systemer som har en gjensidig påvirkning. I dette tilfelle tilhører skoleansatte og ansatte i avlastningshjem et system som er knyttet til deres organisasjon, og ved å besøke det andre systemet og observere deres arbeidsmåter rundt ASK kan det påvirke deres organisasjonssystem ved å videreformidle det de har lært fra deres observasjoner. Med tanke på hvordan den arbeidsorganisering kan forbedre samarbeid rundt ASK så er det rimelig å tenke på den kunne bli brukt i større grad for å forbedre kontinuitet i arbeid med ASK.

5.2.2. *Opplæring og veiledning*

Tidligere forskning viser at opplæring er sentral både i ASK-implementering og for å opprettholde ASK-tiltakene (Midtlin et al., 2015). En studie avslører at det er nødvendig for barn å ha nok trente kommunikasjonspartnere å samhandle med for å lære å ta i bruk egen kommunikasjonsform i hverdagslivet (McNaughton et al., 2019). For dette må alle som er sammen med barnet få opplæring og veiledning slik at de kan kommunisere med barns kommunikasjonsform. Derfor anses det som at opplæring er viktig i samarbeid mellom skole og avlastning. Det kom frem i intervjuene at ASK-opplæring igangsettes på skolen og derfor har ansatte i skolen ansvaret for å videreformidle kunnskap om kommunikasjonsform til enkelte barn til ansatte i avlastningshjem. Dette gjøres ved å gi opplæring, som for eksempel til den ene ansatte i avlastningshjem som nevnte at hen fikk opplæring i tegn til tale med læreren av barnet for å kunne lære de tegnene som barnet var vant til å bruke. Derimot hadde en ansatt fra et annet avlastningshjem en annen opplevelse da hen ikke var kjent med tegn barnet kommuniserte med, noe som førte til at ansatte ikke forsto barnets kommunikasjon.

Det ble påpekt i flere studier at manglende støtte fra lærer øker risiko for å mislykkes med implementering av ASK, særlig ved at det er gitt for lite opplæring til andre rundt barnet (Berenguer et al., 2022; Moorcroft et al., 2020). Konsekvensen til lite samarbeid i dette tilfelle kan være at barn slutter å bruke tegn til tale og mangler muligheter til å kommunisere og medvirke i livet sitt. Til tross for at lærere som initierer opplæringen i ASK har et ansvar for å videreformidle kunnskap om ASK til andre personale rundt barnet (Moorcroft et al., 2020), viser det seg at det ikke alltid er tilfelle som med den ansatt i skole som hevdet at de nye tegnene en elev lærte på skolen ikke nødvendigvis var overført til avlastningshjem. Dette går litt mot hovedmålet med ASK som handler om at barn oppnår en form for kommunikativ autonomi uansett hvor barn befinner seg (Engh, 2016). Ved å ikke lære ansatte i avlastningshjem om barns kommunikasjonsform hindrer det barn til å bruke ASK i hverdagssituasjoner og utenfor skolen på grunn av mangel på trente kommunikasjonspartnere.

Likevel er ikke all opplæring like effektiv. En ansatt i avlastningshjem fortalte om opplæring som hen opplevde som mislykket. Grunnen til dette var ifølge informanten at opplæringen varte kun én time og gjaldt et barn som ikke var ofte på avlastningshjem. Som Tetzchner og Martinsen (2002) påpeker kan det ta lang tid for at barn egner seg andre kommunikasjonsformer som gjør at ASK-opplæringen varer ofte i tid. Derfor er det viktig at personalet som er sammen med barn også har en opplæring som varer i tid for å fortsette å

utvikle den nødvendige kompetansen for å støtte barnets kommunikasjon (Tetzchner et al., 2018). Det er derfor behov for kontinuerlig samarbeid mellom skole og avlastningshjem for at voksne rundt barn utvikler kompetanse og blir gode kommunikasjonspartnere for å støtte barns utvikling med ASK. Likevel, og som det ble påpekt i første delen i dette kapittelet, er det lite kontinuitet i samarbeid som handler om ASK.

5.2.3. Kommunikasjon i samarbeid

Kommunikasjon er sentralt i det tverrfaglig samarbeid med tanke på at hensikten er å utveksle informasjon og faglig kunnskap for å nå et felles mål (Lauvås & Lauvås, 2004). Når det gjelder kommunikasjon nevnte informantene at de kommuniserte med hverandre hovedsakelig via telefon og epost, med andre ord med indirekte kanaler. Det betyr at når de kommuniserer er de ikke på samme sted og tid, og ser ikke hverandre (Østvik, 2023). Med tanke på at kommunikasjon foregår på ulike nivåer, hvorav det digitale som innebærer det språklige og skriftlige kommunikasjonen (Jensen, 2009) og det analoge som består av det nonverbale språket (Jensen & Ulleberg, 2019), kan ansatte gå glipp av den analoge kommunikasjonen ved å bruke indirekte kanaler. Som Jensen og Ulleberg (2019) påpeker kan det oppstå inkongruens mellom det som blir sagt og hvordan det blir sagt, og ifølge Bateson (2005) forholder mennesker seg mest til det nonverbale språket i slike tilfeller. Likevel har ikke ansatte muligheten til å støtte seg til det nonverbale språket i form av kroppsspråk da de ikke ser hverandre noe som kan bidra til støy i dialogen, altså at det oppstår misforståelser (Næss, 2022).

5.3. Hvilke faktorer påvirker kvaliteten på samarbeid mellom skole og avlastningshjem rundt ASK brukere

5.3.1. Kontekster

Det kom tydelig frem i intervjuene at skole og avlastning er to forskjellige kontekster med to forskjellige formål. Skolen er en arena for læring mens avlastning er en fritidsarena, og det er grunnen til at ansatte i disse instanser jobber på forskjellige måter. Som for eksempel Skoleansatt 2 som opplever at avlastning ikke jobber like systematisk som skolen gjør og begrunner dette med at avlastning er en arena hvor barn skal være mer fri til å gjøre hva de vil og er dermed mer fleksibel i sin måte å arbeide med ASK. Likevel er både skolen og avlastningshjem en del av barns miljø, altså barns språkmiljø, som ifølge Tetzchner et al. (2018) har stor innflytelse på barns språkutvikling, men som må systematisk tilrettelegges for å fremme ASK-læring (Østvik, 2008). Til og med Helsedirektoratet (2022b) understreker at

omsorgstjenester i kommunen, som avlastningshjem er en del av, har ansvar for å tilrettelegge for at barn som trenger ASK får bruke egne kommunikasjonsformer. Videre påpeker Helsedirektoratet (2022b) at tverrfaglig samarbeid mellom tjenestene er sentralt for dette. Det anses derfor like viktig å jobbe systematisk med ASK uansett konteksten barn befinner seg i for å lykkes med opplæringen. Ved å jobbe i ulike kontekster kan det påvirke ens oppfattelse av virkeligheten, altså hvordan en forstår og tolker det som skjer rundt seg (Bateson, 2005). På den måten de skoleansatte uttrykket det så virket det som at de var uenige at kontekstforskjell var et godt argument for å jobbe ulikt. I dette tilfellet kan det være nyttig å etablere en dialog for å få tilgang til hverandres opplevelse og forståelse av situasjonen (Jensen & Ulleberg, 2019).

Samarbeid på tvers av kontekstene bidrar til at ansatte i skolen og avlastningshjem blir bedre kjent med barn da ansatte blir kjent med barn på ulike måter i de ulike kontekstene. Som en skoleansatt nevnte, har ansatte i avlastningshjem et annet perspektiv på barn da de kan jobbe tett med dem over lengre tid enn ansatte på skolen gjør. Dette kan ifølge Bateson (1980) skape doble beskrivelser, altså en ny forståelse av situasjonen ved å innhente beskrivelser fra flere kilder. Det oppretter et helhetlig bilde av barnets situasjon og utfordringer som oppstår, noe som kan forenkle felles måloppsetting og finne mulige løsninger og dermed synliggjøre nødvendighet for å samarbeide (Glavin & Erdal, 2018). Samtidig kan de ulike kontekstene påvirke ansattes syn på utfordringer og mulige tiltak (Jensen, 2009), noe som ble fremhevet av flere informanter som mente at barn hadde ulike atferd ut ifra de ulike kontekstene de var i, og dermed opplevde skole og avlastning ulike utfordringer. Dette kan dermed påvirke samarbeidet da det kan være utfordrende å bli enige om et fellesmål og hvilke tiltak som kan igangsettes (Glavin & Erdal, 2018). Som Jensen og Ulleberg (2019) påpeker er innvirkning av kontekst på samarbeid ofte ubevisst og taus, det kan derfor være hensiktsmessig å utforske egen og andres kontekstforståelse for å motvirke disse utfordringer.

Konteksten påvirker også i hvilken grad de ulike arenaer har ansvar for barn. Som Ansatt i avlastningshjem 2 påpeker så tilbringer barn kun noen få dager i måned på avlastning, som betyr at foreldrene har fortsatt hovedansvaret for barnet og dermed er det et tettere samarbeid mellom foreldrene og skolen enn mellom skolen og avlastningshjem. Det ble også påpekt av en ansatt i skolen at et barn som hadde døgnplass i avlastning gjorde at skolen hadde tettere samarbeid med ansatte i avlastningshjemmet, da disse hadde hovedansvaret for barnet i hverdagen. Willumsen (2023) framhever at de ulike kontekstene har ulike primæroppgaver

som i dette tilfelle handler om opplæring for skolen og helse for avlastningshjem. Likevel anses ASK-opplæring å være en fellesoppgave siden det er viktig å samkjøre tiltakene og ha kunnskap om barns kommunikasjonsform slik at språkmiljø kan tilrettelegges i de ulike kontekster for å fremme språkutvikling (Tetzchner & Martisen, 2002). Dette kan oppnås ved et tett samarbeid mellom skole, avlastning og hjemmet.

5.3.2. *Mandater*

Siden skole og avlastningshjem er to ulike kontekster betyr det at de er to ulike sosiale systemer som må samarbeide sammen. Sosiale systemer består av ulike forventinger, normer, roller og struktur (Garsjø, 2001). Disse aspektene bygger på hverandre og summen av dem påvirker hvordan aktørene fra de ulike systemene samhandler med hverandre. Det kom frem i intervjuene at det var forskjellige forventinger knyttet til de ulike mandater til instansene. På den ene side er det forventninger at skolen har hovedansvaret rundt ASK-tiltakene, det vil si for å iverksette og justere disse, og ansvar for å kommunisere disse tiltakene videre til andre, blant annet ansatte i avlastningshjem. Tidligere forskning viser også at lærere har en sentral rolle for å implementere ASK i andre kontekster enn skole (Moorcroft et al., 2020). For dette har lærere et ansvar til å gi informasjon og opplæring til andre som skal være med barn slik at språkmiljøet kan tilrettelegges, ved blant annet gi barn muligheten til å ha kommunikasjonspartnere som bruker barnets kommunikasjonsform i hverdagslivet (Moorcroft et al., 2020; Tetzchner et al., 2018).

På den andre side forventes det av ansatte i avlastningshjem at de tar i bruk kommunikasjonshjelpemidler til barn og følger prosedyrer som skolen kommer med samt at de tar initiativ til å stille spørsmål. Forventninger kommer både innenfra og utenfra og det er derfor nødvendig å tydelig kommunisere hva som forventes av hverandre i et samarbeidsforhold slik at det ikke er inkongruens mellom de indre og ytre forventninger, da det kan prege samarbeidsforhold med konflikter og frustrasjon (Lauvås & Lauvås, 2004). Det er særlig to skoleansatte som opplevde at ansatte i avlastningshjem ikke oppfylte disse forventningene ved å ikke følge prosedyrer og ikke ta kontakt med skolen for å stille spørsmål til tross for at skoleansatte sier de er på tilbudssida for å hjelpe med opplæringen. Det er rimelig å tenke at det er en risiko for at det er en negativ påvirkning på samarbeidsforholdet. Det anses derfor som hensiktsmessig å etablere en dialog for å avklare hva som forventes av hverandre, samt hva som hindrer imøtekommelse av ens egne og andres forventninger, da det ble trukket frem i intervjuene at det er en rekke hverdagsbarrierer som kan påvirke samarbeid

rundt ASK. Cameron et al. (2023) påpeker i sin studie at til tross for at forståelse av rollene og ansvarsområde er avgjørende for å lykkes med tverrfaglig samarbeid, er det sjeldent en tydelig avklaring på dette. Det ble uttrykt av en ansatt i skolen som ikke forstod hva som hindret ansatte i avlastningshjem til å ha mer fokus og jobbe mer aktiv med ASK. Det hadde derfor vært fordelaktig å bruke tid for å diskutere og avklare hvilke oppgaver hver enkelt tjeneste forventes å løse i ASK-opplæringen slik at det tydeliggjør hva som forventes av hver enkelt aktør (Willumsen, 2023).

Det kom frem i intervjuene at det var høyt fokus rundt ASK på skolen. Dette kan forklares med at skolen er lovpålagt til å gi opplæring i ASK til elever som har behov for det, som det ble trukket fram av en skoleansatt. Glavin og Erdal (2018) viser til at samarbeidet kan bli påvirket av de ulike lovverkene aktørene jobber ut ifra. Det kan anses som at det vil være høyt fokus rundt ASK når det er lovpålagt i skolen, i motsetning til i avlastningshjem. Likevel understreker Helsedirektoratet (2022b) at kommunen har ansvar for å sørge for at tjenestemottaker har mulighet til å utvikle og bruke egne kommunikasjonsformer i de arenaer de befinner seg i, som i avlastningshjem. Dette tyder på at det også burde være fokus på ASK i avlastningshjem siden de har et ansvar for å tilrettelegge for bruk av ASK. Derimot stemmer dette ikke alltid i praksis som det ble nevnt av ansatte i avlastningshjem. Mens en ansatt i avlastningshjem hevdet at det var lite fokus på kommunikasjon og ASK på sitt arbeidssted, til tross for at barn lærer å bruke ASK på skolen, uttrykket en annen ansatt i et avlastningshjem et ønske om å ha mer fokus på ASK på sitt arbeidssted, men at det var en utfordring på grunn av tidsmangel.

Når det gjelder arbeidsoppgaver kan det skilles mellom to typer, altså primæroppgave som er knyttet til den enkelte organisasjon, og fellesoppgaver som må løses av flere instanser (Willumsen, 2023). I dette tilfelle er implementering av ASK en felles oppgave som skole og avlastningshjem må løse sammen. Derimot, og som Skare (1996) påpeker, kan primæroppgavene i de ulike organisasjoner være motstridende, noe som kan påvirke samarbeidet med tanke på at instansene har ulike målsettinger. Som det ble nevnt tidligere har skole og avlastning to forskjellige formål, som vil påvirke hvilke oppgaver som prioriteres. Det er naturlig at for skolen, som har ansvar for opplæring i ASK, har høyt fokus på denne oppgaven, mens for avlastning, som skal overta omsorgen for en kort periode (Olsen, 2006), er det oppgavene knyttet til helse og grunnleggende behov som står i fokus.

En annen faktor som har betydning for hvor fokus ligger er, som Skare (1996) påpeker, at de ulike tjenester vil ha ulike ressurser. De tjenestene med mindre ressurser kan slite med å gjennomføre primæroppgavene og dermed nedprioritere samarbeidet, som i dette tilfelle rundt ASK. Dette ble også uttrykket av en skoleansatt som opplever at det er en betydelig ressursforskjell mellom videregående skole og avlastning, hvorav den første er statlig mens det andre er kommunal. Konsekvensen var ifølge informanten at det var mer belastning hos ansatte i avlastningshjem og dermed mer sykemelding, som kan påvirke samarbeidsforholdet og, som det ble nevnt tidligere, bidrar til kontinuitetsbrudd i arbeidet rundt ASK.

For å utløse de ulike oppgavene knyttet til ens mandat, har aktørene ulike kompetanser. Som Willumsen (2023) nevner har aktørene både kjernekompetanse som ligger på aktørnivå, og som er knyttet til ens profesjon, og kompetanser ligger på organisasjonsnivå og som er tilknyttet tjenesten aktøren jobber i. Hensikten med tverrfaglig samarbeid er blant annet at de ulike aktørene fra de ulike tjenestene bruker sine kompetanser for å oppnå et felles mål (Glavin & Erdal, 2018). Manglende kjennskap til hverandres kompetanse kan ha en negativ innvirkning på både samarbeidet og for ASK-opplæringen, som det ble nevnt av en ansatt i avlastningshjem som opplevde lite samarbeid med skolen og mente at det kunne være fordi skolen antok at ansatte i avlastningshjem hadde nok kompetanse om ASK. Konsekvensen er at ASK-tiltakene ikke er tatt i bruk på avlastning. Det anses derfor nødvendig i et samarbeidsforhold å ha kjennskap til hverandres kompetanser, slik at det belyser hva som kan forventes av de ulike aktørene, og som Glavin og Erdal (2018) nevner, for å utnytte aktørens kompetanse på en hensiktsmessig måte for å oppnå fellesmålet. Ved å reflektere over aktørens kompetanse og hvordan bruke disse i samarbeidet, kan det bidra til å oppnå et komplementært samspill hvor de ulike kompetanser utfyller hverandre (Jensen, 2009).

5.3.3. Kommunikasjon

Det ble tidligere påpekt at kommunikasjon har en sentral funksjon i tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018; Lauvås & Lauvås, 2004). Når det gjelder samarbeid rundt ASK viser det seg likevel at det er sjelden et tema som diskuteres mellom skole og avlastning, til og med i ansvarsgruppemøter. Konsekvensen er at aktørene har lite innsikt i hvordan ASK blir brukt i de ulike instanser og derfor er det et kontinuitetsbrudd i ASK-opplæringen. Dette kan illustreres med det Ansatt i avlastningshjem 2 fortalte at de kommuniserte med skolen med kommunikasjonsbok hvor det ble skrevet hva barnet hadde gjort i løpet av dagen, men at dette ga lite informasjon om hvordan de brukte kommunikasjonshjelpemidler. Konteksten gir

ramme for å definere hva som er informasjon for samarbeidspartnere ut ifra deres kunnskaper og erfaringer (Jensen & Ulleberg, 2019). I dette tilfelle kan det anses som at de ulike kontekstene, som skole og avlastningshjem er, påvirker ansattes oppfatning av som er nødvendig informasjon om ASK. Skoleansatt har kunnskaper og erfaringer med å bruke ASK daglig, noe som ansatte i avlastningshjem ikke nødvendigvis har, men har behov for. Som Jensen og Ulleberg (2019) nevner, er kontekstforståelsen som påvirker tolkning av kommunikasjon og informasjon ofte ubevisst og taus.

I tillegg ble det tidligere påpekt at ansatte i skole og i avlastningshjem kan ha manglende kjennskap til de ulike kontekstene, så det viser at de har lite innsikt også på hvordan de kontekstene kan påvirke kommunikasjon. Videre nevner Jensen og Ulleberg (2019) at for å motvirke dette er det en forutsetning å utforske hverandres kontekstforståelse. Det viser også at det er en diskrepans mellom forventninger som er knyttet til hver enkelt rolle ved at skoleansatte gir den informasjon de mener forventes av dem, samtidig som ansatt i avlastningshjem oppfatter at det mangler informasjon om ASK. Feedback er en måte å skape forandring i et samspill mellom to systemer (Jensen, 2009). I dette tilfelle er samarbeidet preget med negativ feedback, altså manglende feedback, som gjør at det ikke blir noen endringer. Men ved å gi en positiv feedback, som ved for eksempel uttrykke sitt behov for mer informasjon om ASK kan det bidra til å endre systemet (Jensen, 2009). Dessuten, som Helsedirektoratet (2019) påpeker, er det nødvendig å ta seg tid for å evaluere det tverrfaglige samarbeidet rundt mål, organisering og resultater, og dette særlig når det gjelder ASK (Engh, 2016). Siden det ikke er et tema som diskuteres mellom skole og avlastning så kan det anses som at denne refleksjonen ikke gjøres.

I tråd med tidligere forskninger er manglende kommunikasjon mellom aktørene en faktor som kan ha en negativ innvirkning på samarbeidet rundt ASK-brukere (Berenguer et al., 2022; Uthoff et al., 2021). Kommunikasjon mellom skole og avlastning dreier seg om å fremme barns stemme ved å fortelle om dagsformen eller om hva barnet har gjort. Det kan sees som at det å kommunisere om barn tar for mye plass. Det ble trukket frem at to ansatte i avlastningshjem ikke opplevde at all informasjon om ASK ble viderefremmet til dem som det er forventet. Dette fører til at, som i tilfelle til Ansatt i avlastningshjem 3, barn ikke har mulighet til å bli forstått med sin kommunikasjonsform da ansatte ikke kan de tegnene barn bruker. Som tidligere forskninger avslører er det også en risiko for at barnet ikke videreutvikler læring med denne kommunikasjonsformen da det ikke har nok

kommunikasjonspartnere å samspille med, og dermed opprettholde ASK-tiltaket (Midtlin et al., 2015; McNaughton et al., 2019).

Tverrfaglig samarbeid innebærer at det skal samarbeides mellom ulike tjenester (Ødegård et al., 2023) som kan identifiseres som ulike sosiale systemer som må samhandle sammen for å oppnå et felles mål (Garsjø, 2001). Dessuten kan kommunikasjon mellom de ulike systemene være en utfordring med tanke på at den må nå alle systemene. Det ble påpekt av flere informanter at de savner en digital plattform som alle aktørene kunne bruke som indirekte kanal for å kommunisere sammen. En slik løsning kunne bidra til å løse utfordringen som ble tatt opp av en ansatt i avlastningshjem, som er at foreldrene også er en viktig aktør i samarbeid rundt ASK og at skolen formidler informasjon til barns foreldre, men ikke til avlastning. En felles kanal kunne bidra til mer informasjonsflyt mellom de ulike systemene som skal samarbeide sammen rundt barn som bruker ASK. Informantene fortalte at de kommuniserte ofte med telefon, men siden ansatte i skole og avlastningshjem har ulike arbeidstid kunne det være en utfordring å få tak i den personen man trenger. Dette kan føre til informasjonstap da man må forholde seg til mange ulike ansatte og at beskjeder ikke nødvendigvis blir viderefremmet. Samtidig kan det anses som at det bidrar til støy i kommunikasjon ved å måtte forholde seg til mange forskjellige hvor det ikke er avklart relasjoner, forventinger og ansvar, noe som kan medføre misforståelser (Næss, 2022).

Kommunikasjon ansikt til ansikt skaper nærhet og er en faktor som bidrar til bedre samarbeid. Det kan illustreres med eksemplet fra Skoleansatt 1 fortelling om at hen opplevde et bedre samarbeid rundt en elev som alltid hadde med seg ansatte fra boligen eleven bodde i. Dette understreker viktigheten av å besøke hverandre. Kommunikasjon handler alltid om innhold og forhold (Lauvås & Lauvås, 2004). Ved å treffe hverandre hver dag kan det bidra til å skape et tettere forhold til ansatt i boligen og dermed forenkle samarbeidet. Det er i hvert fall det som uttrykkes av en ansatt i avlastning som hevdet at hen hadde et bedre samarbeid med ansatte i skolen som var i nabobygget, siden de traff hverandre hver dag, i motsetning til ansatte i de andre skolene som de aldri traff. Ansikt til ansikt kommunikasjon, som er en direkte kanal (Østvik, 2023), gir muligheten til å tolke kommunikasjon på de analoge og digitale nivåer. Det vil si at den verbale kommunikasjon kan tolkes ved hjelp av de non-verbale signaler (Jensen, 2009). En annen fordel med tettere fysisk samarbeid er ifølge Lauvås og Lauvås (2004) at forventinger til hver enkelt aktør kommer tydeligere fram. Dette kan heve kvaliteten på samarbeidet (Cameron et al., 2023) ved å gi bedre kunnskap om hverandres roller og

funksjoner i samarbeidet og hvordan kunnskapene til de ulike aktørene kan brukes. Dessuten kan det være en fordel for å unngå frustrasjon som kan oppstå når det er uklare rolleforventninger og ansvarfordeling. Som viser funnene i Cameron et al. (2023) sin studie, styrker hyppigere møter tillit mellom aktørene og forbedrer informasjonsfordeling.

5.3.4. Behov for samarbeid

Som Skare (1996) påpeker er det nødvendig i samarbeid at aktørene opplever behov og har villigheten til å delta i prosessen, og dette kom også fram i intervjuene. Som for eksempel med en ansatt i avlastning som fortalte om hyppigere møter mellom ulike tjenester da aktørene opplevde behov for å tettere samarbeid for å finne felles løsninger. Tverrfaglig samarbeid handler om å utveksle kunnskaper hvor ulike aktørene har kjernekompetanser, som er knyttet til deres profesjon, og som kan bli utnyttet av andre i de ulike kontekstene (Willumsen, 2023). Det er også mulig å dele hverdagskunnskaper om hvilke tiltak som fungerer eller ikke, men denne typen kunnskap er subjektiv og derfor ikke like gyldig som faglig kunnskap (Lauvås & Lauvås, 2004). Som flere informanter nevnte, og som det ble belyst tidligere, så kan ASK-opplæringen bidra til å redusere utfordrende atferd da det gir barnet mulighet til å kommunisere sine behov og meninger (Beukelman & Mirenda, 2013). Likevel var det en informant som jobber med barn med multifunksjonshemming, og som opplevde lite samarbeid med skolen rundt ASK, og brukte ASK-tiltakene i lite grad på sitt arbeidssted. Det kan antas at det er lite utfordrende atferd på deres arbeidssted, som fører til at den ansatte opplever mindre behov for å samarbeide rundt ASK. Det kan også forklares med at ansatte i avlastningshjem har lite kunnskap rundt ASK, noe som ble påvist av flere studier å være en faktor som kan påvirke negativt samarbeid rundt ASK (Berenguer et al., 2022; Uthoff et al., 2021). Manglende kjennskap til ASK fører til at en ikke vet hva det kan bidra til og hvorfor det er viktig med tett samarbeid rundt tiltakene, noe som kan føre til at samarbeid rundt det ikke blir prioritert.

6. Avslutning

6.1. Oppsummering og implikasjoner

Formålet med denne oppgaven var å sette lys på opplevelsen til ansatte i skolen og i avlastningshjem om fenomenet samarbeid rundt barn som bruker ASK, og dermed svare på følgende problemstillingen:

«Hvordan opplever ansatte i skole og i avlastningshjem samarbeid rundt barn som bruker ASK?»

Det ble identifisert fire temaer som funnene er fokusert rundt: kontinuitet, rolleforventninger, kompetanse og kommunikasjon. Funnene ble videre drøftet med teori og tidligere forskninger, som ble presentert i kapittel 2, med hensikt til å svare på oppgavens forskningsspørsmål som er følgende:

«I hvilken grad samarbeider ansatte i skole og i avlastningshjem rundt ASK-brukere?»

«På hvilke måter samarbeides det i forhold til bruk av ASK i de ulike kontekster?»

«Hvilke faktorer påvirker kvaliteten på samarbeidet mellom skole og avlastningshjem rundt ASK-brukere?»

Når det gjelder *i hvilken grad skolen og avlastningshjem samarbeider rundt ASK-brukere*, kom det frem i intervjuene at det er lite kontinuitet i samarbeid om ASK mellom skole og avlastningshjem. Ansatte i de ulike tjenester hadde lite innsikt om hvordan de andre jobber med ASK, og til og med når de hadde kjennskap til andres arbeidsmåter så jobbet de parallelt til hverandre med ulike materialer og opplegg som ifølge Wolf et al. (1994 i Glavin & Erdal, 2018, s. 40) kan utfordre kvaliteten på samarbeidet. Paradoksalt opplever både ansatte i skole og i avlastningshjem kontinuitet i samarbeid for å samkjøre ASK-tiltakene som sentral, som ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) er en faktor for å lykkes med implementering av ASK. Dette er særlig viktig for barn som har behov for forutsigbarhet i hverdagen og det kan bidra til å redusere utfordrende atferd. Faktorene som utfordrer kontinuitet er blant annet personalutskifting, særlig på grunn av sykemelding, men også at det er et stort antall ansatte som en må forholde seg til i samarbeidsforholdet, noe som kan vanskeliggjøre avklaring av forventninger til enkelte roller (Johannessen et al., 2018).

Angående *hvilke måter skole og avlastningshjem samarbeider på rundt ASK*, ble det først identifisert hvordan samarbeidet var organisert. Det viser seg at det er en formell organisering av samarbeidet mellom skole og avlastning med en ordning hvor hvert barn blir tildelt en primærkontakt i avlastningshjem og en kontaktlærer i skolen som skal samarbeide sammen. Denne ordningen bidrar til å forbedre samarbeidet med tanke på at det oppleves som lettere å oppnå en dialog mellom de to instansene, noe som ifølge Kinge (2012) er en mulighet til å bli bedre kjent med hverandres kompetanser, tanker, perspektiver og virkelighetsforståelse. I tillegg møttes primærkontakt og kontaktlærer i ansvarsgruppemøter to ganger i året. Ansvarsgruppe er en strukturert måte å organisere samarbeid på som kan bidra til å øke kvaliteten på det (Glavin & Erdal, 2018), samt opprettholde dialog mellom samarbeidspartnere. Likevel viste det seg at ASK ikke nødvendigvis var et tema som ble diskutert i løpet av disse møtene fordi andre aspekter ble prioritert, noe som bidrar til kontinuitetsbrudd i samarbeid rundt ASK. Videre ble det rettet oppmerksomhet mot at kommunikasjon også var sentralt i samarbeid mellom skole og avlastning da ansatte i skole har et ansvar for å videreformidle informasjon om ASK-opplæring til ansatte i avlastningshjem, slik at barn kan ha kommunikasjonspartnere som de kan bruke egen kommunikasjonsform med på avlastningshjem. Likevel er det ikke alltid tilfelle at skolen overfører ASK-tiltakene til ansatte i avlastning. I tillegg viser det seg at opplæringen må være konsistent i tid (Tetzchner & Martinsen, 2002) og dette var ikke alltid tilfelle. En konsekvens er at barn ikke får bruke sin kommunikasjonsform på avlastningshjem og dermed mister muligheten til å medvirke i sin hverdag ved å ikke kunne kommunisere sine meninger og behov (Engh, 2016). Når det gjelder kommunikasjon i samarbeidet mellom skole og avlastning, skjer det hovedsakelig via indirekte kanaler (Jensen, 2009), altså telefon og epost. Dette kan gjøre at det oppstår støy i kommunikasjonen og dermed misforståelser da ansatte ikke har muligheten til å benytte seg det non-verbale språket for å tolke kommunikasjon noe som er ifølge Bateson (2005) det som vektlegges i kommunikasjon.

Det siste forskningsspørsmål handler om *faktorer som påvirker kvaliteten til samarbeidet mellom skole og avlastningshjem*. Den første påvirkningsfaktoren som ble identifisert er at skole og avlastningshjem er to *forskjellige kontekster*, noe som kan ha en innvirkning på hvordan det jobbes med ASK i de ulike kontekstene og dermed også samarbeidet. Det å komme fra ulike kontekster har både fordeler og ulemper. Ved å samarbeide med ansatte fra ulike kontekster gir det en mulighet til å skape et helhetlig bilde av barna og bli bedre kjent

med dem. På den andre side kan ansatte i de ulike kontekstene oppleve ulike utfordringer, som igjen kan påvirke samarbeidet med tanke på utforming av et fellesmål og tiltak (Glavin & Erdal, 2018). Dessuten er de ulike kontekstene knyttet til ulike grader av ansvar for barn, noe som kan påvirke samarbeidsforholdet da det kan være tettere samarbeid mellom foreldrene og skolen. Likevel er ASK-opplæringen en fellesoppgave som kan oppnå gjennom tett samarbeid mellom skole, avlastning og foresatte (Tetzchner & Martisen, 2002). Den andre faktoren som ble opplyst er at ansatte i skole og i avlastningshjem har *ulike mandater* og i samme omgang ulike forventninger knyttet til disse. Det kan oppstå en uoverensstemmelse mellom det som forventes fra en selv og fra andre, og det kan skape frustrasjon og konflikter i samarbeidsforholdet (Lauvås & Lauvås, 2004). Derfor kan det være hensiktsmessig å etablere en dialog for å reflektere og avklare rolleforventninger. Dessuten vil fokus rundt ASK variere på grunn av de ulike mandater og forventninger. Med andre ord har skole og avlastning forskjellige oppgaver og prioriterer oppgavene på forskjellige måter, og blant annet ut ifra tilgjengelige ressurser. Når det gjelder ASK har ansatte i skole og avlastning ulike kompetanser og det er hensiktsmessig å ta seg tid for å avklare hverandres kompetanse slik at de kan utnyttes på en fordelaktig måte for å oppnå fellesmålet (Glavin & Erdal, 2018).

Kommunikasjon er en annen sentral faktor som påvirker kvaliteten på samarbeidet rundt ASK. Det viste seg at kommunikasjonsinnholdet mellom skole og avlastningshjem i liten grad handlet om ASK, men mer om barns dagsform. Manglende kommunikasjon om ASK bidrar til at ansatte har lite innsikt i hvordan de andre jobber med ASK og det kan derfor oppstå kontinuitetsbrudd i ASK-opplæringen, i tillegg til at det mangler refleksjon rundt mål, organisering og resultater av ASK-tiltakene (Helsedirektoratet, 2019). Det er også en utfordring med informasjonsflyt da foreldrene også er en samarbeidspartner og at det kan være utfordrende å kommunisere viktige informasjon til alle aktørene. Dette særlig når kommunikasjon skjer via telefon og epost. Som det ble påpekt så er kommunikasjon via telefon utfordret med ulike arbeidstider i skole og avlastning. Et forslag for å forbedre kommunikasjon mellom de ulike aktørene er å skape en felleskanal som kan brukes av de ulike aktørene slik at det forenkler informasjonsflyt. I motsetning kan kommunikasjon ansikt til ansikt heve kvaliteten på samarbeidet slik at ansatte blir bedre kjent med hverandre og derfor har tettere forhold noe som gjør det lettere å ta kontakt ved behov.

Til slutt ble det rettet oppmerksomhet mot at når ansatte opplever *behov for samarbeid* forenkler det samarbeidsforholdet. Samtidig kan manglende kunnskap om ASK påvirke

samarbeidet med tanke på at det ikke blir kjent på hvordan ASK kan bli brukt for å løse utfordringer, noe som gjør at ansatte ikke ser behov for å bruke og samarbeide rundt ASK. Dette viser at det er behov for kompetanseheving om ASK slik at det er lettere å samarbeide rundt det og dermed unngå kontinuitetsbrudd i både samarbeidet og opplæringen.

6.2. Begrensninger

Denne oppgaven tar utgangspunkt i et lite utvalg som er basert på villighet og tilgjengelighet til å delta i prosjektet. Selv om det ikke nødvendigvis er intensjon å generalisere direkte, kan et lite utvalg ha påvirket bredden av kunnskap om fenomenet samarbeid rundt ASK-brukere. Likevel kan det være at funnene kan overføres til andre sammenhenger, for eksempel i andre samarbeidsforhold, rundt en annen tematikk, og at funnene har skapt resonans hos andre ansatte som kjenner til fenomenet.

Foreldrenes perspektiv, som er også en viktig samarbeidsaktør, er ikke tatt inn i oppgaven. Det hadde vært interessant å høre om hvordan de opplever samarbeid mellom skole og avlastning rundt ASK. Og ikke minst hadde det vært interessert å få fram stemmen til barn som har behov for ASK, og som er i sentrum av dette samarbeidet. Det hadde gitt en innsikt i hvilken betydning samarbeidet har for dem det gjelder.

6.3. Veien videre

Oppgaven viser at det er behov for mer fokus på samarbeid rundt barn som trenger ASK, siden kommunikasjon er viktig for å medvirke i ens liv og til tross for at det står i lovverket og at kommunen er ansvarlig for å sørge for at ASK brukere kan bruke egen kommunikasjonsform. Dette kunne gjøres via utdanningen av profesjonelle, men også ved å undersøke hvordan ledelse tilrettelegger for det tverrfaglige samarbeidet rundt ASK mellom de ulike tjenestene.

Litteraturliste

Bateson, G. (1980). *Mind and nature: a necessary unity*. Bantam Books.

Bateson, G., & Nake, B. (2005). *Mentale systemers økologi: skridt i en utvikling*. Akademisk Forlaget.

Berenguer, C., Martínez, E. R., De Stasio, S., & Baixauli, I. (2022). Parents' Perceptions and Experiences with Their Children's Use of Augmentative/Alternative Communication: A Systematic Review and Qualitative Meta-Synthesis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8091. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138091>

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

Cameron, A., Lart, R. & Bostock, L. (2023). Forskning på helse- og sosialfaglig samarbeid – en “review” fra Storbritannia. I A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid et samfunnsoppdrag* (3. utg., s. 157-170). Universitetsforlaget.

Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods*. Oxford University Press.

Eide, H., & Eide, T. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner: personorientering, samhandling, etikk* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Engh, K. R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Cappelen Damm akademisk.

De forente nasjoner. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne- og familiedepartementet.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf

Garsjø, O. (2001). *Sosiologisk tenkemåte: en introduksjon for helse- og sosialarbeidere* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.

Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester* (LOV-2011-06-24-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-30>

Helsedirektoratet (2019, 11. februar) *Oppfølging av personer med store og sammensatte behov*. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/oppfolging-av-personer-med-store-og-sammensatte-behov>

Helsedirektoratet (2022a, 8. april) *Støtte og avlastning til pårørende med store omsorgsoppgaver*. <https://www.helsenorge.no/hjelpetilbud-i-kommunene/avlastningstiltak/>

Helsedirektoratet (2022b, 17. oktober) *Gode helse- og omsorgstjenester til personer med utviklingshemming*. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/gode-helse-og-omsorgstjenester-til-personer-med-utviklingshemming>

Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 201-308). Hans Reitzels Forlag.

Jensen, P., & Aspelien, H. (2009). *Ansikt til ansikt: kommunikasjons- og familieperspektivet i helse- og sosialarbeid* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Jensen, P., Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal

Johannensen, A., Tufte, P.-A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlaget.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn: en kilde til styrke og håp?* Gyldendal akademisk.
- Kristiansen, S. (2020). Kvalitative analyseredskaber. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg., s. 601-620). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og praksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- McNaughton, D., Light, J., Beukelman, D. R., Klein, C., Nieder, D., & Nazareth, G. (2019). Building capacity in AAC: A person-centred approach to supporting participation by people with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 56–68. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1556731>
- Midtlin, H. S., Næss, K. A. B., Taxt, T., & Karlsen, A. V. (2015). What communication strategies do AAC users want their communication partners to use? A preliminary study. *Disability and Rehabilitation*, 37(14), 1260-1267.
- Næss, B. K.-A. (2022). God kommunikasjon med ASK-brukere. I A. V. Karlsen & K.-A. B. Næss (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (2. utg., s.15-46). Fagbokforlaget
- Moorcroft, A., Scarinci, N., & Meyer, C. (2020). ‘We were just kind of handed it and then it was smoke bombed by everyone’: How do external stakeholders contribute to parent rejection and the abandonment of AAC systems? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(1), 59–69. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12502>

Olsen, B. C. R. (2006). Avlastning – et tilbud med mange fasetter. I O. P. Askheim, T. Andersen & J. Eriksen (Red.), *Sosiale tjenester for familier til barn med funksjonsnedsettelse* (2. utg., s. 78-93). Gyldendal Akademisk.

Opplæringsloven. (1999). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Sande, A. (2022). Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I J.-A. Løkke (Red.), *Kunnskapsbasert miljøterapeutisk arbeid* (s. 221-242). Universitetsforlaget

SIKT. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Hentet 15. februar 2024 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>

Skare, S. (1996). *Flerkulturelt barnevernsarbeid: en innføring* (2. utg.). Kommuneforlaget.

Staksrud, E., Kolstad, I., Bang, K. J., Bomann-Larsen, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Østbø, Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L., & Enebakk, V. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Statped. (2021, 29. september). *Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?* <https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/>

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grunnbok* (3. utg., s. 33-64). Hans Reitzels Forlag.

Tangaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder en grunnbok* (3. utg., s. 657-670). Hans Reitzels Forlag.

Tetzchner, S. V., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. (2. utg.) Gyldendal akademisk

Tetzchner, S. V., Launonen, K., Batorowicz, B., Nunes, L. R. d'Oliveira de P., Walter, C. C. de F., Oxley, J., Massaro, M., Stadskleiv, K., Yang, C.-K., & Deliberato, D. (2018). Communication aid provision and use among children and adolescents developing aided communication: an international survey. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(1), 79–91. <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1422019>

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

Universitetet i Oslo. (2024, 24. Januar). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utdanningsdirektoratet. (2023, 06. juli). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/#a186633>

Uthoff, S. A. K., Zinkevich, A., Boenisch, J., Sachse, S. K., Bernasconi, T., & Ansmann, L. (2021). Collaboration between stakeholders involved in augmentative and alternative communication (AAC) care of people without natural speech. *Journal of Interprofessional Care*, 35(6), 821–831. <https://doi.org/10.1080/13561820.2020.1860918>

Willumsen, E. (2023). Tverrprofesjonelt samarbeid i helse- og velferdssektoren. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid et samfunnsoppdrag* (3. utg., s. 38-61). Universitetsforlaget.

Ødegård, A. (2023). Konstruksjoner av tverrprofesjonelt samarbeid. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid et samfunnsoppdrag* (3. utg., s. 173-191). Universitetsforlaget

Ødegård, A., Sandbakk, M., Bliksvær, T. (2023). Tjeneste design og tverrprofesjonelt samarbeid – samskaping i praks! I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid et samfunnsoppdrag* (3. utg., s. 192-209). Universitetsforlaget.

Østvik, J. (2008). Språkmiljø – tanker om prinsipielle og praktiske sider. *Dialog2/20*

Østvik, J. (2023). Kommunikasjon hos mennesker med utviklingshemming. I N. C. Dahl & E. Søndena (Red.), *Helse og omsorg for personer med utviklingshemming* (s. 211-235).

Vedlegg

Vedlegg 1: informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Samarbeid mellom ansatte i avlastning/bolig og skoleansatte rundt ASK-brukere

Formål

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sette lys på hvordan ansatte i avlastning/bolig og skoleansatte opplever samarbeid rundt ASK-brukere. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Jeg heter Charlotte og er student ved Universitet i Agder og skal nå skrive min masteroppgave i spesialpedagogikk rundt temaer tverrfagligsamarbeid og ASK.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du jobber i skole eller avlastning/bolig, og fordi du har erfaring med å jobbe og samarbeide med ASK-brukere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et kvalitativt intervju. Intervjuet vil vare mellom 45-60 min. Hensikten med intervjuet er å finne ut hvordan du opplever samarbeid med skolen/avlastning/bolig rundt ASK-brukere. Det vil bli tatt lydopptak, slik at intervjuet kan transkriberes i etterkant. Lydfilen blir slettet så fort som intervjuet er transkribert, og transkribering blir slettet når oppgaven blir levert.

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. Jeg er den eneste som vil ha tilgang til dine personligopplysninger. Alle personopplysninger vil bli anonymisert i oppgaven. Det skal ikke brukes ditt navn eller stedet hvor du jobber i oppgaven. Navnet og kontaktopplysningene vil bli oppbevart adskilt fra datamaterialet for å ta hensyn til anonymitet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. Mai 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- Charlotte Le Vagueresse (chleva16@uia.no; 98180377) og veileder David Lansing Cameron (david.l.cameron@uia.no; 38141241).
- Vårt personvernombud: Trond Hauso (personvernombud@uia.no; 93601625).

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

David Lansing Cameron

Charlotte Le Vagueresse

(Forsker/veileder

Vedlegg 2: godkjenning fra Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

14.02.2024 14:31



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

473003

Vurderingstype

Automatisk

Dato

10.01.2024

Tittel

Samarbeid mellom miljøterapeuter og skole ansatte rundt ASK-brukere.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

David Lansing Cameron

Student

Charlotte Le Vagueresse

Prosjektperiode

08.01.2024 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger

- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Intervjuguide skole

Informasjon:

- Presentasjon av prosjektet: master som handler om samarbeid mellom miljøterapeuter i avlastning/bolig og spesialpedagoger fra skolen rundt ASK-brukere.
 - Formell informasjon:
 - Det er anonymt
 - Lydopptak: brukes for å transkribere, altså skrive det som ble sagt i intervjuet. Opptaket skal ikke laste ned på en datamaskin som er tilkoblet på internett. Etter intervjuet skal jeg transkribere, så skal jeg slette lydopptak. Skriftlig transkribering skal slettes når oppgaven er levert, så 15 Mai.
 - Mulig til å trekke seg fra prosjektet
 - Litt om intervjuet: skal stille spørsmål om samarbeid og ASK, det er lov å si at du ikke ønsker å svare på noe spørsmål.
 - Har du noe spørsmål før vi starter?
- ➔ Starte lydopptak
- Innhente muntlig samtykke

1. Presentasjon

- Kan du fortelle meg litt om deg:
 - Hvilken utdanning har du? Hvilken stilling har du?
 - Hvor lenge har du jobbet i skole?
 - Hvor lenge har du jobbet her du jobber nå?
- På hvilket trinn er elevene du jobber med nå?
- Kjente du ASK før du begynte å jobbe her?
 - Hvor ble du kjent med det? Kurs, utdanning..?
- Hvilken erfaring har du med ASK?
 - Initiere?
 - Jobber daglig?
- Tema til oppgaven er samarbeid mellom skole og avlastning/bolig rundt ASK-brukere. Har du erfaring med å samarbeide med avlastning og/eller bolig?

2. Om arbeid med ASK

- I hvilken grad er det fokus rundt ASK på ditt arbeidssted?
 - Hvordan?
- Hvordan samarbeider dere på jobb rundt ASK?
- Hva slags kommunikasjons hjelpemidler bruker du på ditt arbeidssted?
 - Kan du gi noen eksempler?
- Hvordan tilrettelegges det for at elevene får bruke ASK?
 - Opplæring til andre ansatte, andre arenaer
- Føler du at du har nok kunnskap om ASK?
 - Hvis nei, hvordan kunne du tenke deg å få bedre kunnskap: kurs, videreutdanning, en kollega og forteller om det på jobb?
 - Hvordan skaffer du deg nye kunnskap om ASK?

3. Om samarbeid

- Hva betyr et godt samarbeid for deg?
- Hvordan opplever du samarbeid på jobb?
 - Hva gjør at du trives med det? Eller ikke?
- Hvilke andre instanser dere samarbeider med?
 - Trives du i å samarbeide med andre instanser? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Hvor ofte samarbeider du med avlastning/bolig?
- Hvem har ansvar for å sette i gang samarbeidet med avlastning/bolig?
- Hvordan har du kontakt med avlastning/bolig?
 - Mail, telefon, møte?
 - Er det noe utfordringer?
- Hvordan synes du kommunikasjon er med avlastning/bolig?
 - Er det noe utfordringer?
- Hvilke forventninger har du til avlastning/bolig?
- Hva samarbeider du om med avlastning/bolig?
- Kan du fortelle om de positive sidene med å samarbeide med avlastning/bolig?
 - Evt utfordringene?
 - Lett å legge til rette for samarbeid?

4. Samarbeid og ASK

- Hvilke forventinger har du til avlastning/bolig når det gjelder samarbeid rundt ASK?
- Hvor ofte er ASK et tema som snakkes om mellom avlastning/bolig og dere?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan samarbeider du med avlastning/bolig rundt ASK?
 - Besøker hverandre for å se i praksis? Skriver beskjed?
 - Hva synes du om det?
- Hvilke faktorer fremmer samarbeidet med avlastning/bolig rundt ASK?
- Hvilke faktorer hindrer samarbeidet med avlastning/bolig rundt ASK?
- Hva er ditt ansvar i samarbeidet med avlastning/bolig rundt ASK?
- Hvordan overføres informasjon om ASK fra skolen til bolig?
 - Kontaktbok, mail, melding, ansikt til ansikt...?
- Hvordan synes du informasjonsoverføring fungerer?
 - Evt hva er utfordrende?
- Er det noe informasjon du savner fra avlastning/bolig med tanke på ASK?
 - Hvilke?
- I hvilken grad er elevens foreldre involvert i samarbeid med avlastning/bolig med tanke på ASK?
 - Hvilken rolle har de?

Avslutning:

Er det noe du ønsker å tilføye?

Intervjuguide avlastning/bolig

Informasjon:

- Presentasjon av prosjektet: master som handler om samarbeid mellom ansatte i avlastning/bolig og ansatte fra skolen rundt ASK-brukere.
- Formell informasjon:
 - Det er anonymt
 - Lydopptak: brukes for å transkribere, altså skrive det som ble sagt i intervjuet. Opptaket skal ikke laste ned på en datamaskin som er tilkoblet på internett. Etter intervjuet skal jeg transkribere, så skal jeg slette lydopptak. Skriftlig transkribering skal slettes når oppgaven er levert, så 15 Mai.
 - Mulig til å trekke seg fra prosjektet
 - Litt om intervjuet: skal stille spørsmål om samarbeid og ASK, det er lov å si at du ikke ønsker å svare på noe spørsmål.
 - Har du noe spørsmål før vi starter?

➔ Starte lydopptak

- Innhente muntlig samtykke

5. Presentasjon

- Kan du fortelle meg litt om deg:
 - Hvilken utdanning har du? Hvilken stilling har du?
 - Hvor lenge har du jobbet i avlastning/bolig?
 - Hvor lenge har du jobbet her du jobber nå?
- Hvor gamle er brukere du jobber sammen med?
- Kjente du ASK før du begynte å jobbe her?
 - Hvor ble du kjent med det? Kurs, utdanning..?
- Hvilken erfaring har du med ASK?
 - Initiere?
 - Jobber daglig?

6. Om arbeid med ASK

- I hvilken grad er det fokus rundt ASK på ditt arbeidssted?
 - Hvordan?
- Hvordan samarbeider dere på jobb rundt ASK?
- Hva slags kommunikasjonshjelpemidler bruker du på ditt arbeidssted?
 - Kan du gi noen eksempler?
- Hvordan tilrettelegges for at brukere får bruke ASK?
 - Opplæring til andre ansatte, andre arenaer
- Føler du at du har nok kunnskap om ASK?
 - Hvis nei, hvordan kunne tenke deg å få bedre kunnskap: kurs, videreutdanning, en kommer og forteller om det på jobb?
 - Hvordan skaffer du deg nye kunnskap om ASK?

7. Om samarbeid

- Hva betyr et godt samarbeid for deg?
- Hvordan opplever du samarbeid på jobb?
 - Hva gjør at du trives med det? Eller ikke?
- Hvilke andre instanser samarbeider dere med?
 - Trives du i å samarbeide med andre instanser? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Hvor ofte samarbeider du med skolen?
- Hvem har ansvar for å sette i gang samarbeidet med skolen?
- Hvordan har du kontakt med skole?
 - Mail, telefon, møte?
 - Er det noe utfordringer?
- Hvordan synes du kommunikasjon er med skolen?
 - Er det noe utfordringer?
- Hvilke forventninger har du til skolen?
- Hva samarbeider du om med skolen?
- Kan du fortelle om de positive sidene med å samarbeide med skolen?
 - Evt utfordringene?
 - Lett å legge til rette for samarbeid?

8. Samarbeid og ASK

- Hvilke forventinger har du til skolen når det gjelder samarbeid rundt ASK?
- Hvor ofte er ASK et tema som snakkes om mellom skolen og dere?
- Hvordan samarbeider du med skolen rundt ASK?
 - Besøker hverandre for å se i praksis? Skriver beskjeder?
 - Hva synes du om det?
- Hvilke faktorer fremmer samarbeidet med skolen rundt ASK?
- Hvilke faktorer hindrer samarbeidet med skolen rundt ASK?
- Hva er ditt ansvar i samarbeidet med skolen rundt ASK?
- Hvordan overføres informasjon om ASK fra skolen til bolig?
 - Kontaktbok, mail, melding, ansikt til ansikt...?
- Hvordan synes du informasjonsoverføring fungerer?
 - Evt hva er utfordrende?
- Er det noe informasjon du savner fra skolen med tanke på ASK?
 - Hvilke?
- I hvilken grad er brukerens foreldre involvert i samarbeid med skolen med tanke på ASK?
 - Hvilken rolle har de?

Avslutning:

Er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 5: utdrag av dataanalyse

Tabellen ble forkortet da det er bare til å vise frem fremgangsmåte.

Koder	Meningsfortetting/fortolkninger	Sitater som kan brukes for å illustrere funn
<p>Behov for samarbeid/positive sidene med samarbeid.</p>	<p>IP 3: sterkere ved å være flere. Behov for samarbeid sees ofte når problem oppstår. Eks: hyppig møte rundt en elev fordi flere instanser så det som nødvendig -> felles behov. Skaper motivasjon</p> <p>IP 4: hjelper når alle instanser ser viktigheten av å samarbeide for å løse et problem.</p> <p>IP3: fikk besøk av en ansatt fra avlastning for ikke så lenge siden fordi de hadde utfordringer som skolen ikke hadde og derfor tok de initiativ for å se hvordan skolen jobber med ASK, da det kunne hjelpe dem å løse problemet på avlastning.</p> <p>IP3: Samarbeid er ikke nødvendigvis «frivillig», det er når andre instanser peker på ting som må rettes at samarbeidet blir satt i gang.</p> <p>IP3: ser at det er behov for et bedre samarbeid med avlastning når de har utfordringer med et barn som de ikke er på skolen.</p> <p>IP2: ser som en fordel å samarbeide med avlastning for å bli bedre kjent med elever, ble oppmerksom på detaljene som betyr mye for dem, men også kompensere for at de ikke kan kommunisere selv og derfor vite hvordan er dagsformen for å kunne tilrettelegge dagen ved for eksempel sinke krav og dermed forebygge utagerende atferd.</p> <p>IP4: det har vært snakket mye om ASK i det siste med skolen da ip ser at det kan hjelpe med atferden til et barn.</p> <p>IP5: ser viktigheten med å samarbeide med skolen for å skaffe seg nye kunnskap om ASK siden de er såpass mye med barna og at de har lite kunnskap om ASK på jobb, men skjer likevel ikke veldig mye. I tillegg ser hen at for barn som bruker ASK på skolen så fungerer det bra, så hen ser at det er behov for å ha mer fokus og kunnskap rundt det på eget arbeidssted.</p> <p>IP6: samarbeider med skolen for å få tilgang til ASK programmer, og ønske for tettere samarbeid med en spesialskole hvor flere barn fra avlastning går og har mye kunnskap rundt ASK.</p>	<p>«Og det er faktisk første gang når du sier det at de har vært så interessert for ASK.» «Men det er når de har behov, når det brenner»</p> <p>«For det har jo alle vært enige om at nå må vi få i gang noe som fungerer i alle veier.»</p>

<p>Stabilitet/Kontinuitet</p>	<p>IP 3: viktig å ha de samme voksne rundt barn.</p> <p>IP4: identifiserer sykemelding og mange vikarer inn i bildet som en faktor som kan hindre samarbeidet rundt ASK.</p> <p>IP3: Ønske fra skolen at kommunikasjonshjelpemidler tas i bruk fra andre arenaer for barns beste. Tilbyr hjelp for å dele kunnskap.</p> <p>IP3: nevner personalutskifting som en utfordring til kontinuitet i samarbeid. En fra avlastning nevnte til hens at det var mange ufaglærte og deltidsstillinger, noe som kan true kontinuitet i samarbeid og arbeid med ASK.</p> <p>IP1: viktig at avlastning er med på alt.</p> <p>IP1: opplever at det er en del sykemeldinger på avlastning, noe som påvirker negativt samarbeidet.</p> <p>IP1: veldig opptatt av kontinuitet og derfor tett samarbeid med avlastning i starten av skolen for nye elever slik at skolen bruker de samme symboler som avlastning. Det var bra å få det på plass før skolen kunne lære eleven nye ting, nye tegn. Til tross for at kontinuitet er viktig, og at skolen lærte fra avlastning hvordan de brukte ASK så overføres ikke de nye tegn eleven lærer på skolen til avlastning. Så avlastning og skolen jobber med ASK på forskjellige måter. Blant annet fordi de ikke bruker samme material. Det viktigste er at eleven klarer å bruke hjelpemidler, at de klarer å peke på symboler for å kommunisere -> fortolkning: siden det er på plass i begge instanser så er det kanskje ikke behov for så tett samarbeid slik at de jobber likt med ASK. Likevel så deler de erfaringer om hvis de har gjort noe gøy som kunne være interessant for den andre instansen. I tillegg nevner hen at før de begynner med noe nytt så spør de avlastning hva de tenker om det.</p> <p>IP1: selv om det brukes ulike materialer så virker ikke elever forvirret, de klarer å bruke ASK uansett hvilke materialer som er tilgjengelig.</p> <p>IP2: samarbeid er viktig for elevens beste når de trenger kontinuitet og forutsigbarhet, men kan være truet av at andre er motvillig til det eller at det er mange folk på avlastning. Kommer med eksempler av prosedyrer som ikke blir fulgt fra avlastning. Det å jobbe likt hadde hjulpet elevene å lære fortere å bruke symboler. Påpeker at det er særlig viktig å samarbeide godt når det er i startfase av å bruke ASK, at det er viktig å fokusere på samme tegn, de som er viktige for unge som ikke har verbalt språk.</p>	<p>«Jeg vil at alle arenaer skal bruke denne maskinen for barns best igjen.»</p> <p>«Og de som startet med dette barnet som jeg begynte med, jeg hadde på observasjon her på skolen, de har jeg ikke sett på lenge. Så det er en utskifting.»</p> <p>«Og det er jo alltid et problem i dette yrket med denne gruppa, at man blir sykemeldt. For da raser alt»</p> <p>«Men ellers så opplever jeg at det er litt sånn at skolen styrer sitt, og avlastningen styrer sitt.»</p> <p>«Så det å kunne samarbeide om det, og gjort det samme, og trent på det samme, så hadde det vært veldig gunstig for</p>
--------------------------------------	--	---

	IP5: kontinuitet gjelder også for evt opplæring rundt kommunikasjon som nevner IP5. De fikk opplæring om kommunikasjon for et barn, men det opplæringen varte en time og barnet det gjaldt ikke var så ofte på avlastning.	eleven. Rett og slett.»
...	<i>Fortsetter over 20 sider med til sammen 20 kategorier</i>	