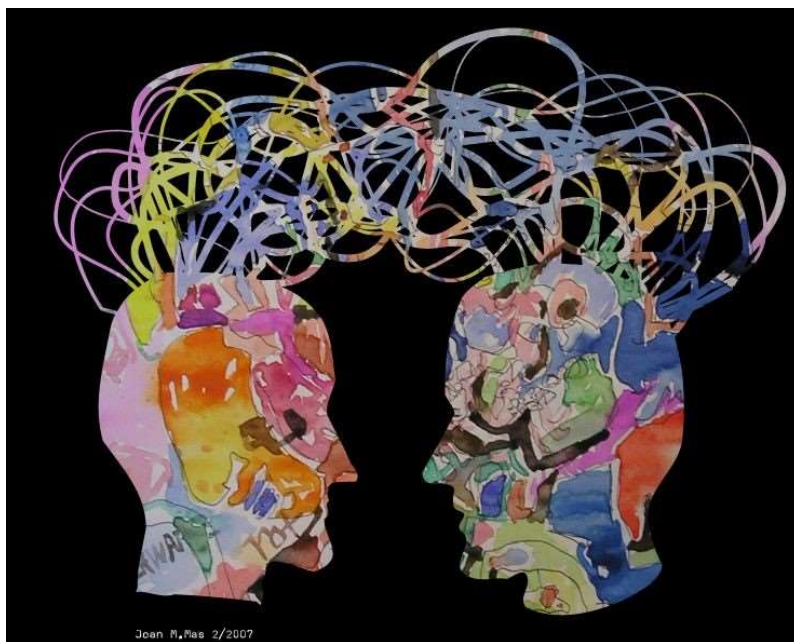


Høgskolen i Innlandet



Masteroppgave

**Å være kommunikasjonspartner til barn som bruker
alternativ og supplerende kommunikasjon**

Erfaringer med læringsressursen God ASK

Sabine Gehring

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for pedagogikk

Høgskolen i Innlandet

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Noen av barna i norske barnehager kan ikke bruke talespråket sitt for å kommunisere. De er forsinket i sin språkutvikling eller mangler funksjonell tale. Barna dette gjelder har bruk for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). På lik linje med andre barn trenger de å leke og lære i et godt språkmiljø for å kunne utvikle sitt språk best mulig.

Et språkmiljø utgjøres av voksne og barn som kommuniserer med hverandre. Deltakerne i kommunikasjonen kan kalles for kommunikasjonspartnere. For at barn som bruker ASK skal være i et godt språkmiljø, er de avhengige av kommunikasjonspartnere som bruker deres uttrykksform i kommunikasjonen. Denne rollen er svært betydningsfull og det å være kommunikasjonspartner for barn som trenger alternativ og supplerende kommunikasjon, er det overordnede temaet for oppgaven.

Gode kommunikasjonspartnere kjennetegnes av noen særskilte ferdigheter. Det er for eksempel at: De gir barnet god tid for å kommunisere, de responderer på forsøk for kommunikasjon, de bruker åpne spørsmål og de modellerer bruken av ASK-formen til barnet (Kent-Walsh & McNaughton, 2005). Ferdighetene en god kommunikasjonspartner til barn som bruker ASK trenger er ikke medfødte, de må som regel læres (Blackstone, 1999).

Statped har utviklet en nettbasert læringsressurs, God ASK, som retter seg mot barnehagepersonale som jobber med barn som bruker ASK. Den skal støtte pedagoger og andre ansatte i barnehagen i å utvikle seg som kommunikasjonspartnere. Denne oppgaven undersøker fem pedagogers erfaringer med denne læringsressursen.

Problemstillingen lyder:

Hvilke erfaringer har pedagoger i barnehagen med læringsressursen God ASK?

Teori

Opgaven er forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Barn og voksne blir ansett som aktive deltakere i sine liv. De påvirker og påvirkes av sine omgivelser.

Kommunikasjon og språk er viktige redskap i denne prosessen, og oppgaven legger til grunn et dialogisk perspektiv på kommunikasjon. Kommunikasjonspartnerne

kompetanse betyr mye for at barn som bruker ASK kan utvikle språket sitt (Blackstone & Berg, 2003). En viktig del av teorigrunnlaget i denne oppgaven er teori om partnerferdigheter, kommunikativ kompetanse og om former for opplæring rettet mot å utvikle kommunikasjonspartnerens kompetanse.

Metode

Undersøkelsen har et fenomenologisk utgangspunkt og er gjennomført ved bruk av kvalitative semi-strukturerte intervjuer. Utvalget av intervjupersoner utgjøres av fem pedagoger med ansvar for barn som bruker ASK i barnehagen og som har brukt læringsressursen God ASK. Dataene er analysert med støtte i Burnards metode for intervjuanalyse i kvalitativ forskning (Burnard, 1991).

Resultater og konklusjoner

Resultatene viser pedagogenes erfaringer med å være kommunikasjonspartnere og deres tanker om læringsressursen God ASK. I tillegg gjenspeiler resultatene forhold som hadde innflytelse både på pedagogenes rolle som kommunikasjonspartnere og på hvilke erfaringer de hadde gjort seg med læringsressursen. Dette var temaer som egen og andres kompetanse, tilgang til veiledning, mulighet for samarbeid og rammebetingelser som tid og organisering. Erfaringene pedagogene delte kan tyde på at det er et behov for mer oppmerksomhet rettet mot kommunikasjonspartnerferdigheter og at det er viktig at opplæringen tar utgangspunkt i kommunikasjonspartnerens behov og deres hverdag i barnehagen.

Forord

Just as a dance couldn't possibly be a dance unless people moved to it,
so language doesn't become communication
until people grow to understand and express it back.
It has to be a two-way exchange.
This is why "communicating" is an action word
(Staehele, 2000, s. 1).

"Communication" heter bildet på forsiden, og båndene som oppstår mellom menneskene illustrerer hvordan de sammen skaper forståelse. Så enkelt og godt som på dette bildet kan kommunikasjon føles når den er vellykket. Betydningen vi har for hverandre når vi forsøker å forstå hverandre er det som har opptatt meg i denne oppgaven.

I prosessen har jeg lest, lyttet, tenkt, snakket og skrevet.

Jeg har slåss med utfordringene en skrevet tekst byr på, med det å få tanker til å bli ord og ord til å bli skrevet tekst som andre enn meg selv kan forstå. Men her er den altså, masteroppgaven min.

Mange har bidratt til den.

Takk til pedagogene i barnehagene som har delt sine erfaringer med meg. Dere som hver dag møter utfordringene med kommunikasjon og som er med i dansen for å skape forståelse.

Tusen takk til min familie som har holdt ut med meg gjennom denne tiden. Dette hadde ikke vært mulig uten deres hjelp!

Takk til venner og kolleger som har heiet på meg underveis!

Tusen takk til min engasjerte, tydelige og tålmodige veileder, Signhild Skogdal, som har brukt mye tid, midt i avslutningen av egen doktorgrad!

Porsgrunn, mai 2017

Sabine Gehring

Innhold

| | | |
|-------|--------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | Innledning..... | 9 |
| 1.1 | Valg av tema..... | 9 |
| 1.2 | Bakgrunn | 10 |
| 1.2.1 | Kunnskapsstatus..... | 11 |
| 1.3 | Utvikling av problemstilling..... | 13 |
| 1.3.1 | Avgrensning..... | 13 |
| 1.4 | Oppgavens oppbygging..... | 14 |
| 1.5 | Barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon..... | 14 |
| 2 | Teori - Kommunikasjonspartnere til barn som trenger ASK..... | 16 |
| 2.1 | Læring..... | 16 |
| 2.2 | Kommunikasjon..... | 17 |
| 2.3 | Å være en god kommunikasjonspartner | 19 |
| 2.3.1 | Kommunikativ kompetanse | 21 |
| 2.3.2 | Holdninger og personlige egenskaper..... | 25 |
| 2.4 | Opplæring av kommunikasjonspartnere..... | 26 |
| 2.4.1 | Læringsressursen God ASK..... | 30 |
| 2.5 | Rammebetingelser | 33 |
| 2.5.1 | Rettigheter | 34 |
| 2.5.2 | Samarbeid | 35 |
| 2.5.3 | Organisering | 37 |
| 2.5.4 | Tid..... | 38 |
| 2.5.5 | Ledelse..... | 38 |
| 3 | Metode | 40 |
| 3.1 | Vitenskapsteoretisk forankring | 40 |
| 3.1.1 | Valg av forskningsmetode | 42 |
| 3.2 | Utvalg av intervjupersoner:..... | 44 |
| 3.2.1 | Intervjupersonene..... | 45 |
| 3.3 | Utvikling av intervjuguide | 46 |
| 3.4 | Gjennomføring av intervjuene:..... | 47 |
| 3.5 | Behandling av intervjudata | 48 |
| 3.6 | Troverdighet og gyldighet av undersøkelsen | 51 |
| 4 | Resultater - Å være kommunikasjonspartner til barn som trenger ASK | 53 |
| 4.1 | Bakgrunn og bruk av God ASK..... | 53 |
| 4.2 | Læringsressursen God ASK..... | 54 |

| | | |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.2.1 | Forventninger og bruk..... | 54 |
| 4.2.2 | Innhold og relevans | 55 |
| 4.2.3 | Utfordringer | 57 |
| 4.2.4 | Erfaringer med nettressurs | 58 |
| 4.3 | Kompetanse | 59 |
| 4.3.1 | Partnerstrategier og kommunikativ kompetanse | 59 |
| 4.3.2 | Holdninger og personlige egenskaper..... | 61 |
| 4.3.3 | Valg av uttrykksform | 62 |
| 4.4 | Opplæring..... | 63 |
| 4.5 | Samarbeid | 65 |
| 4.6 | Organisering | 68 |
| 4.7 | Tid..... | 69 |
| 4.8 | Ledelse..... | 70 |
| 5 | Drøfting – Erfaringer med God ASK..... | 72 |
| 5.1 | Å være kommunikasjonspartner | 72 |
| 5.1.1 | Sosial kompetanse..... | 73 |
| 5.1.2 | Lingvistisk kompetanse | 74 |
| 5.1.3 | Operasjonell kompetanse | 75 |
| 5.1.4 | Strategisk kompetanse..... | 76 |
| 5.2 | Forventninger til God ASK | 77 |
| 5.3 | Bruk av God ASK | 77 |
| 5.4 | Relevans og utbytte av God ASK | 78 |
| 5.5 | Rammebetingelser for bruk av God ASK..... | 80 |
| 5.5.1 | Veiledning..... | 80 |
| 5.5.2 | Samarbeid | 82 |
| 5.5.3 | Organisering, tid og ledelse..... | 84 |
| 5.6 | Rettigheter og holdninger | 86 |
| 6 | Oppsummering..... | 88 |
| 6.1 | Begrensninger | 89 |
| 6.2 | Framtidig forskning | 89 |
| | Litteraturliste..... | 91 |
| | <i>Figur 1 Første kategorisering</i> | <i>49</i> |
| | <i>Figur 2 Transkribert intervju med kategorifarger og notat.....</i> | <i>50</i> |
| | Vedlegg 1 Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger – NSD | |
| | Vedlegg 2 Informasjon til deltakerne og samtykkeerklæring | |
| | Vedlegg 3 Intervjuguide | |

1 Innledning

1.1 Valg av tema

Hvert år starter det barn i barnehagen som er forsinket i sin talespråkutvikling eller som ikke får et funksjonelt talespråk. Noen av disse vil ha behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Det er imidlertid slik at barn som trenger ASK ofte kommer sent i gang med å få tilgang til en alternativ uttrykksform (Beukelman & Mirenda, 2005).

Språkutviklingen som foregår i barnehagealderen er avgjørende for alle barn (Hagtvet, 2004) – dette gjelder også barn som skal utvikle et språk som er basert på andre uttrykksformer enn tale. Talende barn har behov for et rikt og stimulerende språkmiljø med støttende samtalepartnere, det samme gjelder barn som skal utvikle sitt språk ved hjelp av ASK: De trenger et språkmiljø som stimulerer deres uttrykksformer.

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) sier:

Barnehagen må sørge for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser. Alle barn må få et rikt og variert språkmiljø i barnehagen. Noen barn har sen språkutvikling eller andre språkproblemer. De må få tidlig og god hjelp (s.20).

Et godt språkmiljø består av mennesker som kommuniserer med hverandre. Personene som samhandler i en kommunikasjonssituasjon kan kalles samtalepartnere eller dialogpartnere (Bråten, 2007). I internasjonale fagartikler om ASK brukes termen *communication partners* (Binger & Kent-Walsh, 2012; Kent-Walsh & McNaughton, 2005).

Kommunikasjonspartnerne er i mange tilfeller helt avgjørende for at barn som bruker ASK kan utvikle et funksjonelt språk, slik at de kan kommunisere, delta, leke og lære som andre barn (Blackstone & Berg, 2003). Gode kommunikasjonspartnerne hjelper barnet å utvikle seg selv og sitt språk ved hjelp av ASK. De er modell og bruker ASK-formen barnet skal bruke. De veileder andre barn og voksne i barnehagen som skal kunne kommunisere med barnet som bruker ASK. Spesialpedagogene i barnehagen har i tillegg ansvar for kommunikasjonshjelpemiddelet til barnet og for opplæringen i å bruke ASK. Beukelman og Mirenda (2005) bruker begrepet *facilitators* (tilretteleggere) i tillegg til kommunikasjonspartner når de omtaler personer med et slikt utvidet ansvar for å støtte

barnet som bruker ASK. Spesialpedagogenes rolle som kommunikasjonspartnere er omfattende og krever kompetanse på mange områder, både pedagogiske, språklige og tekniske.

Mennesker som kommuniserer ved hjelp av tale er som regel ikke vant til å bruke alternative kommunikasjonsformer som for eksempel håndtegn, kommunikasjonsbøker eller talemaskiner. Kommunikasjonsferdighetene som trengs for å være en god kommunikasjonspartner for personer som bruker ASK er ikke medfødte og de fleste trenger opplæring og trening for å utvikle slike ferdigheter (Blackstone, 1999). Pedagoger og andre som er kommunikasjonspartnere for barn som bruker ASK i barnehagen er ikke noe unntak. Det er også slik at de færreste spesialpedagoger har kjennskap til alternativ og supplerende kommunikasjon, da fagområdet ikke inngår i utdanningene, verken på bachelor- eller masternivå (Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014). De vil derfor ha behov for opplæring for å bli gode kommunikasjonspartnere for barn som bruker ASK.

Kommunikasjonsferdighetene til personer som bruker ASK er ofte tema for undersøkelser og tiltak, mens kommunikasjonsferdighetene til talende kommunikasjonspartnere i mindre grad har vært gjenstand for forskning (Light & McNaughton, 2015). Det er de voksne kommunikasjonspartnerne som kan tilrettelegge et godt språkmiljø og jeg synes det er interessant å se nærmere på deres rolle og erfaringer. I denne oppgaven vil jeg derfor rette oppmerksomheten mot hva som trengs for å være en god kommunikasjonspartner og mulighetene som finnes for opplæring av kommunikasjonspartnere.

1.2 Bakgrunn

Gjennom mitt arbeid som formidler av kommunikasjonshjelpemidler ved NAV Hjelpemiddelsentral er jeg i daglig kontakt med pedagoger som har ansvar for å tilrettelegge for mennesker med behov for ASK. Jeg opplever at mange uttrykker et stort behov for mer kunnskap, men ikke minst et behov for praktiske ferdigheter i hvordan de kan tilrettelegge hjelpemidler, skape gode kommunikasjonssituasjoner og sørge for et stimulerende språkmiljø for barn som trenger ASK. Jeg har derfor lenge interessert meg for temaet og vært oppmerksom på mulige tilbud som retter seg mot målgruppen. Høsten 2014 ble jeg kjent med læringsressursen God ASK.

God ASK er utviklet av Statped (Statlig spesialpedagogisk tjeneste) og består av et nettsted med videoklipp, instruksjoner, forklaringer, spørsmål til refleksjon og oppgaver samt et læringshefte med teori om kommunikasjon, ASK og tilrettelegging for bruk av ASK. Målsettingen er at God ASK skal «motivere og inspirere» og gjennom dette «betre kvaliteten på arbeidet med ASK» (Statped, 2016a, s. 5). Læringsressursen retter seg primært mot personale i barnehager som jobber med barn mellom 2-6 år med behov for ASK. Andre personer som er i kontakt med mennesker som bruker ASK eller som veileder på dette fagområdet, nevnes også som en aktuell målgruppe (Statped, 2016a).

Det var to spesialpedagogiske rådgivere ved Statped Vest som tok initiativet til å utvikle ressursen. De hadde gjennom sitt arbeid opplevd et stort behov for opplæring av kommunikasjonspartnere. I prosjektbeskrivelsen til Utdanningsdirektoratet skrev de: «Som rådgivere til voksne rundt barn med behov for ASK, er vår største utfordring å få de (personalet i barnehagen) til å fungere som gode kommunikasjons- og språkmodeller for barna, altså å være en god samtalepartner»¹. De savnet gode norske videoeksempler som demonstrerer de kommunikative ferdighetene som kommunikasjonspartnere skal lære. Derfor ønsket de å lage en læringsressurs som skulle vise hvordan den voksne kan kommunisere med, legge til rette for og være modell for barnet som har behov for ASK. Prosjektet ble støttet av Utdanningsdirektoratet og læringsressursen ble publisert januar 2015 på nettstedet www.statped.no/godask.

Jeg ble interessert i å vite mer om ressursen og hvilke erfaringer pedagoger i barnehager som brukte den, gjorde seg.

1.2.1 Kunnskapsstatus

Flere artikler som omhandler utvikling av kommunikasjonsferdigheter hos kommunikasjonspartnere til personer som bruker ASK tar opp behovet for en grundig opplæring. Det etterlyses opplæring som fører til at kommunikasjonspartnere tar i bruk ferdighetene som de har lært og bruker dem over tid. (Kent-Walsh & Binger, 2013; Kent-Walsh & McNaughton, 2005). Shire og Jones (2014) og Kent-Walsh, Murza, Malani og Binger (2015) gjennomførte to meta-studier der de gjennomgikk engelskspråklige

¹ Personlig korrespondanse. Hysing, J. S. & Kleppenes, A. M. (2012). Prosjektbeskrivelse til Udir: «God start! Slik blir du en god samtalepartner for barn som trenger alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)»

forskningsartikler om opplæring av kommunikasjonspartnere. De konkluderte begge med at opplæring av kommunikasjonspartnere førte til at de lærte seg nye ferdigheter og at dette også hadde en positiv effekt på personen som brukte ASK. Studien til Shire og Jones (2014) viste likevel at bruken av ferdighetene over tid og generaliseringen til andre arenaer enn der ferdighetene var lært, kunne være av varierende grad.

I nordisk sammenheng finnes det evalueringer av flere prosjekter ved DART Kommunikations- og dataresurscenter ved Sahlgrenska universitetssjukhuset i Göteborg, først og fremst av kurset «AKKtiv Komlgång» som retter seg mot foreldre som kommunikasjonspartnere til barn som trenger ASK (Ferm, Andersson, Broberg, Liljegren & Thunberg, 2011; Jonsson, Kristoffersson, Ferm & Thunberg, 2011). Det er også gjort en studie om OIVA, en finsk kommunikasjonsopplæring rettet mot personal til mennesker med multifunksjonshemning og behov for ASK (Koski, Martikainen, Burakoff & Launonen, 2010).

Det har i flere år eksistert ulike engelskspråklige opplæringsressurser og -programmer som retter seg mot kommunikasjonspartnere (Blackstone, 1999; Kent-Walsh & McNaughton, 2005). De fleste ressurser er bygget opp av en metodebok eller et metodehefte og videoeksemplere. Flere av ressursene som er nevnt i artiklene til Blackstone og Kent-Walsh og McNaughton er fra før 2000-tallet og ikke lenger i handel. Det finnes en anerkjent amerikansk nettside utarbeidet av Janice Light og Kathy Drager fra Penn State University. Ressursen heter «Early Intervention for young children with autism, cerebral palsy, Down syndrome and other disabilities» og skal gi retningslinjer for tidlig intervensjon for å gi best mulig språklig og kommunikatív utvikling for små barn med behov for ASK (Light & Drager, 2012). Blant nyere nordiske ressurser som er tilgjengelige uten innføring eller kurs er «Studiepakett AKK» fra Specialpedagogiska skolmyndigheten (2015) og, som nevnt, Statped's «God ASK» (2016a).

Alle evalueringer jeg har funnet i sammenheng med denne oppgaven undersøker opplæringsprogrammer som medfører intervensjon, altså at de er basert på samlinger, et kurs eller trening med instruktør. Det har ikke vært mulig å finne undersøkelser om opplæring av kommunikasjonspartnere ved bruk av en nettressurs som brukes av kommunikasjonspartnerne på egenhånd. God ASK er en slik norsk ressurs og jeg har derfor valgt å undersøke erfaringene med den nærmere.

1.3 Utvikling av problemstilling

Læringsressursen God ASK retter seg først og fremst mot personer som er kommunikasjonspartnere til barn som bruker ASK i norske barnehager. Det er det overordnede temaet for oppgaven:

Å være kommunikasjonspartner for barn som trenger alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

Det å være kommunikasjonspartner for barn som har behov for ASK i barnehagen er et stort og svært omfattende tema. Oppgaven har som mål å undersøke erfaringene med en bestemt læringsressurs som retter seg mot ferdighetene til kommunikasjonspartnerne i barnehagen. Problemstillingen min lyder:

Hvilke erfaringer har pedagoger i barnehagen med læringsressursen God ASK?

For å få svar på problemstillingen ønsket jeg å komme i kontakt med pedagoger i barnehager der læringsressursen hadde vært brukt en stund. Jeg håpet å få tilbakemeldinger om hvordan de vurderte sitt behov for kompetanse som kommunikasjonspartnere og hvordan de hadde tatt i bruk God ASK. Jeg ville gjerne vite hvilke erfaringer de hadde når det kom til å lære seg nye kommunikasjonsferdigheter ved hjelp av God ASK. Jeg var også interessert i deres vurderinger av læringsressursens bidrag til å bli en bedre kommunikasjonspartner.

Det viste seg vanskelig å rekruttere deltakere fra barnehager der personalgruppen hadde tatt i bruk læringsressursen God ASK. Det er derfor i denne oppgaven fem pedagoger til barn som bruker ASK i barnehage som har delt sine erfaringer gjennom et semi-strukturert individuelt forskningsintervju.

1.3.1 Avgrensning

Denne oppgaven undersøker ikke effekten av en type opplæring, men retter oppmerksomheten mot pedagogenes erfaringer med en læringsressurs som har som mål å styrke dem i å være kommunikasjonspartnere og tilretteleggere for kommunikasjon. Det er dermed pedagogenes opplevelser, ikke selve opplæringen eller opplæringens resultat som er undersøkt. Den sier heller ikke noe direkte om barnas tilbud eller deres

ferdigheter, selv om opplæringstilbudet som pedagogene har vil kunne påvirke barnas utvikling.

1.4 Oppgavens oppbygging

Til sist i denne innledningen gir jeg en kort beskrivelse av hva alternativ og supplerende kommunikasjon er og en presentasjon av barna som har behov for ASK. I kapittel 2 redegjør jeg for det læringsteoretiske perspektivet i oppgaven og forståelsen av begrepet kommunikasjon. Jeg presenterer teori om kompetansen som trengs for å være en god kommunikasjonspartner og for å kunne kommunisere med ASK. Videre viser jeg til forskning som handler om opplæring av kommunikasjonspartnere og presenterer læringsressursen God ASK. I kapittel 3, metodekapittelet, beskriver jeg hvilke vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærminger som er brukt og hvordan undersøkelsen og behandlingen av data er gjennomført. Kapittelet inneholder også en vurdering av valgene som er tatt. I kapittel 4 presenteres erfaringene til pedagogene, altså resultatene i undersøkelsen. Resultatene drøftes i kapittel 5. Oppgaven avsluttes med et kapittel med refleksjon over funnene i undersøkelsen.

1.5 Barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon

Barn som har sterkt forsinket, utydelig eller manglende talespråk, har behov for en alternativ eller støttende uttrykksform. Denne uttrykksformen kalles for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Alternativ kommunikasjon erstatter talen helt, mens supplerende kommunikasjon støtter tale som er utydelig eller svak (Tetzchner & Martinsen, 2002). Alternativ og supplerende kommunikasjon er multimodal (Beukelman & Mirenda, 2005). Det betyr at personer som bruker ASK – akkurat som talende – kombinerer flere modaliteter eller uttrykksformer. Ordforrådet i ASK består hovedsakelig av håndtegn og grafiske tegn (Tetzchner & Martinsen, 2002). Grafiske tegn er symbolsystemer bestående av (strek-) tegninger i farger, svart-hvitt eller høykontrast som for eksempel Picture Communication Symbols (PCS), Widgit Literacy Symbols (WLS) eller Symbolstix. Materielle tegn (miniatyrer av konkrete eller tegnsystemer i tre eller plastikk) brukes også i ASK. Kroppsspråk, gester, lyder, mimikk, fotografier og skrift som erstatning for tale, kan også omtales som ASK (Beukelman & Mirenda, 2005).

Når barnet bruker håndtegn, gester eller lyder, altså produserer det språklige uttrykket selv, kalles kommunikasjonsformen for «ikke hjulpet». Når barnet former språklige uttrykk gjennom å velge grafiske tegn (symboler) på en talemaskin, kommunikasjonsbok, peketavle eller liknende, kalles kommunikasjonsformen for «hjulpet». Alternativ og supplerende kommunikasjon kan være avhengig eller uavhengig. Avhengig kommunikasjon innebærer at barnet trenger en annen person som kan tolke barnets uttrykk. Det gjelder for eksempel når barnet peker ut enkelttegn på en pekeplate eller når barnet bruker håndtegn på en måte som kan gjøre det avhengig av en kjent person til å sette sammen tegnene til en meningsbærende setning. Kommunikasjonen kalles uavhengig når barnet kan uttrykke seg uten andre personers hjelp, for eksempel ved å skrive eller forme setninger på en talemaskin (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Det finnes ulike måter å gruppere barn med behov for ASK, avhengig av på hvilken måte de bruker ASK eller på hvilket språklige nivå de befinner seg. Tetzchner og Martinsen (2002) snakker om uttrykksmiddelgruppen, støttespråkgruppen og språkalternativgruppen. Uttrykksmiddelgruppen har behov for en alternativ måte å uttrykke tale. De har et stort språk mellom det de forstår av talespråk og det de kan si selv. ASK blir en varig erstatning for tale. Støttespråkgruppen har behov for ASK på vei til å utvikle et talespråk eller i spesielle situasjoner, når barnets tale er utydelig. ASK for denne gruppen skal ikke erstatte talen, men støtte både barnets tale og barnets forståelse av talespråk når det er nødvendig. Språkalternativgruppen har behov for ASK både for å forstå tale og for å uttrykke seg. Barn i denne gruppen har vansker med å forstå talespråk og trenger at kommunikasjonspartnerne bruker ASK for å kommunisere med dem. De er spesielt avhengige av et ASK-språkmiljø.

Norge mangler i dag en nøyaktig oversikt over hvor mange barn som har behov for ASK. Basert på tall fra USA anslår Tetzchner og Martinsen (2002) at omtrent 0,5 prosent av norske barn i alderen 0-19 år vil ha behov for alternative kommunikasjonsformer på grunn av utviklingsmessige vansker. Det utgjør i dag mellom 6-6500 barn og unge (Statped, 2016b).

2 Teori - Kommunikasjonspartnere til barn som trenger ASK

Å være kommunikasjonspartner til barn som trenger ASK stiller noen spesielle krav til menneskene som innehar den rollen. Det er det overordnede temaet i denne oppgaven. Problemstillingen: *Hvilke erfaringer har pedagoger i barnehagen med læringsressursen God ASK?* retter seg mer konkret mot et materiell for opplæring som er utviklet for å støtte kommunikasjonspartnerne i sin rolle. For å kunne belyse temaet og problemstillingen nærmere skal jeg i det følgende redegjøre for min forståelse av læring og kommunikasjon. Deretter beskriver jeg faktorer som er betydningsfulle når man er kommunikasjonspartner for mennesker som bruker ASK og tilnærminger til opplæring av kommunikasjonspartnere. Læringsressursen God ASK presenteres nærmere. Avslutningsvis skriver jeg om rammebetingelser som har betydning for det å være kommunikasjonspartner til barn som trenger ASK i barnehagen.

2.1 Læring

Denne oppgaven tar utgangspunkt i at læring foregår i et samspill mellom individet og sine omgivelser, der individet er aktivt deltakende i prosessen samtidig som det blir påvirket av sine medmennesker og samfunnet det er en del av. Dette læringssynet springer ut fra et perspektiv som kalles sosiokulturell læringsteori.

For å kunne forstå mennesket må man ifølge Vygotskij «gå utenfor organismens rammer og søke forklaringene i det sosiale liv» (Jerlang, 1998, s. 279). Det er ikke nok å undersøke menneskelig atferd isolert. Mennesket påvirkes ifølge Vygotskij av sine sosiale og historiske omgivelser, men det kan også gripe inn, være aktiv og skapende. Han mener at høyere kognitive funksjoner som for eksempel problemløsning utvikles gjennom aktiviteter i et sosialt felleskap som deretter overføres til det indre i mennesket (Jerlang, 1998). Vygotskij (2001) hevder at

«enhver funksjon i barnets kulturelle utvikling viser seg på scenen to ganger, på to plan, først – på det sosiale, så – på det psykologiske, først mellom mennesker, som interpsykisk kategori, deretter innen barnet, som en intrapsykisk kategori» (s. 14)

Både kommunikasjonspartneren og barnet som bruker ASK lærer altså i et sosialt felleskap. De påvirker hverandre gjensidig, men begge blir også påvirket av sine omgivelser og holdningene, tradisjonene og kunnskapen som finnes der.

Språket er av stor betydning i Vygotskij's læringsteori. Han mener at forståelse mellom mennesker ikke er mulig uten et medierende uttrykk, et redskap for formidling. «Bare den mest primitive og begrensede form for kommunikasjon er mulig uten et system av tegn, enten de er lingvistiske eller av annen art. (...) Fornuftsbestemt, bevisst overføring av erfaring og tanker til andre krever et formidlingssystem» (Vygotskij, 2001, s. 27). For å kunne kommunisere trenger vi ikke bare et tegnsystem, men vi må også være enige om tegnenes betydning. En slik felles forståelse, eller generalisering, gjøres mulig gjennom kommunikasjon. Et ords betydning er et resultat av «både generaliserende tenkning og sosial utveksling» (Vygotskij, 2001, s. 29). Språket utvikles altså i et samspill mellom mennesker og har igjen betydning for at mennesker kan utvikle seg. Når vi kommuniserer med andre språklige uttrykksmåter enn tale er det dermed avgjørende at vi utvikler en felles forståelse av uttrykkenes betydning. Betydningen skapes i felleskap og barnet og kommunikasjonspartnerne trenger derfor rikelig med anledninger til å bruke språket.

Forståelsen av at utvikling av menneskelig bevissthet og læring foregår i en sosial og kulturell sammenheng har også betydning for hvordan man ser på kommunikasjon mellom mennesker.

2.2 Kommunikasjon

Mennesker snakker sammen, utveksler tanker og meninger, forsøker å formidle et budskap eller blir enige om en felles forståelse av verden. Kommunikasjon er ansett som et grunnleggende menneskelig behov (Vygotskij, 2001). Ordet kommunikasjon avledes av latin *communicare* som kan oversettes til «å dele» eller «å gjøre felles». Kommunikasjon kan dermed sies å være en samhandling mellom mennesker for å frembringe mening.

“Communication is about two or more people working together and coordinating their actions in an ongoing response to each other and the context” (Bunning, 2009, s. 48).

Definisjonen over tar utgangspunkt i en sirkulær eller dialogisk kommunikasjonsmodell. I denne modellen understrekes det at meningsinnholdet i en ytring skapes i samspill mellom kommunikasjonspartnerne. Den skiller seg fra hvordan en lineær eller monologisk modell fremstiller prosessen. I en monologisk modell anser man kommunikasjon som en rettlinjet prosess der en avsender koder et budskap og en mottaker avkoder det. I den dialogiske eller sirkulære modellen er kommunikasjonen ikke lineær, den bølger frem og

tilbake mellom samtalepartnerne, innholdet kan endres underveis og mening skapes i felleskap (samkonstrueres). Samtalepartnerne får roller som medforfattere i hverandres budskap (Rommetveit, 2008). Mens den lineære modellen legger vekt på kommunikasjonsegenskaper i det enkelte individ legger den dialogiske modellen vekt på selve samspillet mellom kommunikasjonspartnerne (Næss, 2015).

Prosessene som foregår i dette kommunikative samspillet kan fremstilles på ulike måter. En måte er å se på utvekslingens (språkets) *innhold, form og bruk* (Bloom & Lahey, 1978). *Innholdet* i kommunikasjonen til barn som trenger ASK er det samme som for andre barn. De vil snakke om ønsker, behov og følelser akkurat som alle andre. Derimot kan *formen* i kommunikasjonen avvike fra de formene vi er vant med (Goldbart & Caton, 2010). Noen av barna med behov for ASK har store funksjonshemminger i tillegg til språk- og / eller talevansker. De kan for eksempel kommunisere gjennom å spenne kroppen og snu seg vekk når noe er ubehagelig, eller puste fort, smile og vifte med hendene når de gleder seg til noe. Slike signaler kan fortelle noe om personens behov, ønsker og opplevelser til en kommunikasjonspartner som anerkjenner denne formen for kommunikasjon (Lorentzen, 1997). Når kroppsspråk, lyder, mimikk og fysiologiske endringer og språklige uttrykk som håndtegn, grafiske tegn og materielle tegn inkluderes, sier vi at kommunikasjonen er multimodal (Beukelman & Mirenda, 2005). Når man kommuniserer gjennom fysiologiske uttrykk eller signaler er ikke *bruken* av språket nødvendigvis bevisst eller *intensjonell* (Goldbart & Caton, 2010). Barn som er på et tidlig språklig utviklingsnivå samspiller og blir forstått av sine kommunikasjonspartnere også før de har en kommunikativ intensjon (Bråten, 2007). Et spedbarn som gråter fordi det er sulten og får mat som en reaksjon på gråten har kommunisert med sine foreldre uavhengig av om det ønsket å gjøre det eller ikke. Dette understreker kommunikasjonspartnerens betydning i kommunikasjonen.

Tilnærmingen til kommunikasjon som brukes i oppgaven tar utgangspunkt i en dialogisk modell. Den gjenspeiler min forståelse av hvordan mennesket lærer og utvikler seg. En dialogisk forståelse understreker alle parters betydning for en vellykket kommunikasjon. Når både form og bruk kan avvike fra det vi vanligvis er vant med i kommunikasjon mellom talende personer får kommunikasjonspartneren et større ansvar for å bidra til meningsskapingen (Goldbart & Caton, 2010). Kommunikasjonspartneren til barnet som

bruker ASK kan dermed ha stor innflytelse på om kommunikasjonen blir vellykket, noe denne oppgaven vektlegger.

2.3 Å være en god kommunikasjonspartner

Når barn utvikler sitt språk, gjør de det i samspill med sine omgivelser. Allerede fra fødselen av inngår foreldre og barn i tidlige dialoger. Bråten (2007) kaller dette finstemte samspillet for «protosamtaler» (s.88). Denne tidlige kontakten mellom foreldre og barn er avhengig av at kommunikasjonspartneren klarer å være samstemt med barnet. Er kommunikasjonspartneren uoppmerksom, stresset eller grov i bevegelsene eller stemmen, kan samtalen bryte sammen. Voksne, sensitive kommunikasjonspartnere er avgjørende for at barnet får en normal språkutvikling. Et miljø der ingen kommuniserer aktivt med barnet utgjør en alvorlig risiko (Hagtvet, 2004). Barn lærer språk som aktive deltakere i samhandling med voksne som tilpasser språket og kommunikasjonsformen sin til deres språklige nivå (Bruner, 1981).

Mens vi har en medfødt evne til å tilpasse stemmen vår, oppmerksomheten vår og talespråket vårt til talende barn (Bråten, 2007; Hagtvet, 2004), mangler de fleste av oss slike grunnleggende ferdigheter når det kommer til andre språklige uttrykksformer. Tvert imot har vi en tendens til å bruke strategier som heller virker hemmende enn fremmende på kommunikasjonen med personer som bruker ASK. Talende kommunikasjonspartnere viser seg å dominere kommunikasjonen, de stiller ofte ja/nei spørsmål, de tar flest taleturer og legger føringer for mesteparten av samtalen. De gir sjelden personen som bruker ASK mulighet til å gi et svar, avbryter ofte, er mer oppmerksomme på teknologien eller teknikken som personen bruker enn på personen selv og det hun sier, og de bekrefter i mange tilfeller ikke innholdet i det som blir sagt (Blackstone, 1999; Blackstone & Berg, 2003).

Talende barn vokser vanligvis opp i et rikt språkmiljø der de blir badet i språk i mange timer hver dag (Hagtvet, 2004). Barna hører jevnaldrende, eldre barn, nære voksne og fremmede snakke med hverandre og snakke med dem. De får dermed mange ulike språkmodeller og hører og deltar med bruk av talespråk i mange varianter, i storesøsters lek, samtalen under middagen, med bestemor som leser en historie eller den fremmede som prater med pappa i butikken. Barn som bruker ASK har som regel ikke den samme tilgangen til språklige modeller, de blir ikke badet i den språklige uttrykksformen de selv

bruker (Tetzchner & Martinsen, 2002). For å illustrere den store forskjellen mellom språkstimuleringen et talende barn får i motsetning til et barn som skal bruke ASK, har Jane Korsten (2011) satt opp følgende regnestykke: Et barn hører rundt 4380 timer med talespråk før det ved ca. 18 måneders alder begynner å snakke. Et barn som skal bruke en annen språklig form enn tale, og som bare blir eksponert for dette språket to ganger i uken i 20-30 minutter, vil bli 84 år gammel før det har fått den samme språkstimuleringen.

Barn som skal lære et språk basert på alternative kommunikasjonsformer trenger gode kommunikasjonspartnere med særskilte ferdigheter (Blackstone, 1999; Kent-Walsh & McNaughton, 2005):

- Kommunikasjonspartnerne har en responderende kommunikasjonsstil og er lydhøre for forsøk barnet gjør for å kommunisere. De tilpasser seg barnet i toneleie og tempo, imiterer, svarer på og utvider lyder og bevegelser. Tidlig i barnets utvikling tolker den voksne barnets uttrykk som om de var ment som kommunikasjon. Dette kalles for partnerfortolkning.
- De gir barnet nok tid til å kommunisere, bruker pauser i samtalene, holder øyekontakt og forventer og venter på svar. De viser interesse for barnet og formidler at de anser det som en person som har et ønske om å kommunisere med andre.
- De bekrefter alle forsøk på kommunikasjon. De gir tilbakemeldinger om hva de har sett eller hørt fra barnet og hvordan de tolker det. Vokaliseringer som for eksempel «y» og å se i retning av lyset blir forstått, gjentatt og utvidet som for eksempel «y, ja du ser på lyset». Hvis barnet bruker grafiske tegn eller håndtegn, blir det støttet med tegn.
- Kommunikasjonspartnerne følger barnets oppmerksomhet. De er oppmerksomme på hva barnet ser på, lytter til, hva det viser interesse for. De inviterer seg inn i det barnet er opptatt av, gjør det samme som barnet og setter ord på det.
- De stiller åpne spørsmål. De legger til rette for at barnet kan delta i samtaler med egne ord og ikke kun svare med ja eller nei.
- De modellerer bruken av ASK-systemet barnet bruker. Slik lærer de både barnet og andre kommunikasjonspartnere hvordan de kan uttrykke seg ved hjelp av ASK

og viser bruken av språket i varierte situasjoner. Når kommunikasjonspartnerne modellerer bruken av symboler på en tavle eller i en kommunikasjonsbok kaller man det gjerne for å «pekeprate». Det innebærer at man peker på symbolet samtidig som man sier betydningen av det.

Tilretteleggere eller facilitators, altså personer med et ansvar tilsvarende det pedagogene i undersøkelsen har, trenger kompetanse på enda flere områder. De må også kunne tilrettelegge omgivelsene praktisk, slik at de støtter kommunikasjonen, for eksempel ved å sørge for riktig sittestilling, sørge for at kommunikasjonshjelpemiddelet fungerer, og de må ha kjennskap til ulike kommunikasjonsteknikker og -strategier. De må kunne legge til rette for at det finnes mange anledninger for å kommunisere variert og meningsfullt og for at personen med behov for ASK kan delta i motiverende aktiviteter. I tillegg må de være rollemodeller for andre kommunikasjonspartnere og vise de bruken av ulike teknikker og strategier som er nyttige for personen som bruker ASK. De skal tilrettelegge for samtaler mellom personen som bruker ASK og andre kommunikasjonspartnere, men ideelt sett ikke delta i den selv, og de skal kun gripe inn med støtte når det er nødvendig (Blackstone, 1999). Kunnskapen og ferdighetene som trengs for å være en god kommunikasjonspartner og tilrettelegger er ikke medfødte; de må læres (Kent-Walsh & McNaughton, 2005).

I det følgende skal jeg komme nærmere inn på de ulike kompetanseområdene som har betydning ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon.

2.3.1 Kommunikativ kompetanse

Kompetanse er et mangfoldig begrep med ulike definisjoner. Tradisjonelt er kompetanse et sett med individuelle kvalifikasjoner som gjør personen egnet, eller skikket til å utføre bestemte oppgaver (Spetalen, 2010).

Masterpasqua (1989, s. 1366) skriver: «Competence can be defined as adaptive cognitive, emotional, behavioral, and social attributes, complemented by the person's implicit or explicit beliefs and expectations about his or her access to and ability to implement those attributes.»

Kompetanse blir her forstått som egenskaper ved personen sammen med personens tro på og forventninger om at hun har mulighet og evne til å bruke disse egenskapene.

Svensson (2006) skriver at kompetanse består av både følelsesmessige, sosiale og kognitive komponenter og knytter kompetanse opp mot det å mestre arbeidet eller oppgaven. Kompetanse kan altså bety at man innehar tilstrekkelig kunnskap, forståelse og ferdigheter samt at en har en forventning om å kunne løse komplekse oppgaver i en bestemt sammenheng.

Kommunikativ kompetanse retter seg mot det å kunne kommunisere funksjonelt. Enkelt forklart er kommunikasjonen funksjonell når personen og omgivelsene samhandler på en måte som gjør at de forstår hverandre (Light & McNaughton, 2014). For at funksjonell kommunikasjon for personer som bruker ASK kan oppnås, må deltakerne i samspillet inneha spesifikk kompetanse. Janice Light (Light, 1989) definerer kommunikativ kompetanse slik:

(...) communicative competence is the ability to functionally communicate within the natural environment and to adequately meet daily communication needs. It has been suggested that this ability is premised on the integration of knowledge, judgement, and skills in four areas: linguistic, operational, social, and strategic competence (s. 143).

Fire ulike områder blir trukket spesielt frem i denne definisjonen. For å oppnå funksjonell kommunikasjon ved bruk av ASK trenger man språklig, operasjonell, sosial og strategisk kompetanse. I 2003 utvidet Janice Light sin modell med å inkludere psykososiale faktorer hos personen som bruker ASK og eksterne faktorer som barrierer og støtte fra omgivelsene (Light & McNaughton, 2014). Til psykososiale faktorer teller hun personens *motivasjon* til å kommunisere, personens og familiens *holdninger* til å bruke ASK og *resilience*, personens evne til å klare seg på tross av vanskelige omstendigheter.

De eksterne faktorene i modellen om kommunikativ kompetanse er for eksempel retningslinjer og praksis som hemmer eller fremmer bruken av alternativ og supplerende kommunikasjon, samt holdninger og kunnskap eller mangel på kunnskap hos kommunikasjonspartnere og i samfunnet generelt.

Modellen har blitt kritisert for å være for ensidig opptatt av personen som bruker ASK og for å plassere ansvaret for funksjonell kommunikasjon hos den ene parten (Teachman & Gibson, 2014). I følge Lights modell er det personen som bruker ASK som utvikler

kommunikativ kompetanse mens kommunikasjonspartnerne fungerer som støtte eller barrierer. I et dialogisk kommunikasjonsperspektiv tenker man at begge samtalepartnerne er bidragsytere til funksjonell kommunikasjon. Jeg har derfor i likhet med Beukelman og Mirenda (2005) valgt å inkludere kompetansen kommunikasjonspartnerne trenger når jeg beskriver de ulike kompetanseområdene.

Språklig / lingvistisk kompetanse

Lingvistisk kompetanse handler i denne sammenhengen både om det å forstå og bruke språket som brukes i omgivelsene, muntlig og skriftlig, samt å kunne den ASK-språklige uttrykksformen (for eksempel håndtegn eller grafiske tegn) en skal bruke. Det handler for eksempel om å forstå og å kunne bruke enkelttegn (semantikk), å kunne kombinere tegn til ulike setninger (syntaks) og å kunne bøye ord eller grafiske tegn, når det er mulig (morfologi). For å utvikle et skriftspråk knyttet til talespråket omgivelsene bruker, trenger barnet å bli oppmerksom på lydene i språket (fonologi) og lære å knytte lydene til bokstaver. Kommunikasjonspartneren trenger kompetanse innenfor de områdene for å kunne tilrettelegge for språklig utvikling og for å kunne vurdere om ASK-hjelpemiddelet møter de språklige behovene barnet har til enhver tid.

Et ASK-ordforråd som består av grafiske eller eventuelt materielle tegn - om det er i en bok eller på en talemaskin – må være organisert på et vis. Som et eksempel kan man tenke seg at ordet «spise» finnes under «verb» + bokstaven «s» eller under «kategorier» + «mat og drikke» + «mat». Ordforråd kan være organisert etter ulike kategorier, alfabetisk, pragmatisk (altså med tanke på språklig bruk) eller som assosiasjoner til grafiske tegn. Organiseringen varierer fra system til system, men likt for alle er at organiseringen må læres. Den som skal bruke eller modellere bruken av et ASK-hjelpemiddel må kunne betydningen av de enkelte tegnene. I tillegg må man finne frem til hvor i systemet tegnet finnes.

Operasjonell kompetanse

Den operasjonelle kompetansen handler om å mestre de tekniske sidene ved ASK. Det kan være motoriske ferdigheter, som å forme håndtegn, nikke eller riste på hodet, eller å kunne velge ut de ønskede ordene med den utvelgelsesteknikken en bruker (peking, ulike former for mus, øyepeking eller brytere). Man må kunne bla frem og tilbake i kommunikasjonsboken sin eller bytte fra en side til den neste på en talemaskin. Man

trenger å vite hvordan man får lest opp tekst fra en talemaskin eller hvordan man sletter det som er sagt tidligere (Light, 1989). Visse utvelgelsesteknikker er partnerstøttede. Der får kommunikasjonspartneren en svært viktig rolle når det kommer til å presentere alternativene i rett tempo, tolke valg, bekrefte og lese opp det barnet har sagt.

Kommunikasjonspartnere og tilretteleggere må i tillegg ta hovedansvaret for andre sider ved operasjonell kompetanse. De må oppdatere vokabularet i ASK-hjelpemiddelet kontinuerlig for å sikre et adekvat ordforråd. Det betyr at de må kunne bruke programvaren som brukes til å gjøre dette. De er ansvarlige for at hjelpemiddelet fungerer til enhver tid. De må også passe på at en talemaskin har strøm eller at en kommunikasjonsbok er tilgjengelig og sidene hele og ev. sørge for nødvendige reparasjoner av hjelpemidlene (Beukelman & Mirenda, 2005). Den operasjonelle kompetansen er altså en forutsetning for at personer med en hjulpet form for ASK skal kunne kommunisere.

Sosial kompetanse

Sosial kompetanse innenfor kommunikativ kompetanse er knyttet til brukssiden, eller den pragmatiske siden av språket. Light (1989) trekker frem både sosiolingvistisk og sosiorelasjonell kompetanse som en del av den sosiale kompetanse en person som bruker ASK trenger. Å kunne initiere, skape felles fokus, velge tema, utdype og avslutte en samtale, å kunne ulike kommunikative funksjoner (for eksempel be om, avvise, kommentere) og tur-taking er blant sosiolingvistiske ferdigheter (Beukelman & Mirenda, 2005). Sosiorelasjonell kompetanse handler om å vite når man kan snakke og når ikke, med hvem om hva, hvor og på hvilken måte (Beukelman & Mirenda, 2005). Light (1997) inkluderer også evnen til å ta delta aktivt i samtaler, å vise interesse for samtalepartnere samt å utstråle et godt selvbilde i sosiorelasjonell kompetanse.

Den sosiolingvistiske kompetansen innen kommunikasjon har vært tillagt stor vekt både i praksis og i forskning på ASK feltet. Beukelman og Mirenda (2005) viser til mange ulike programmer som retter seg både mot mennesker som bruker ASK, deres nærpå personer og fagpersoner. Gode kommunikasjonspartnere trenger å vite hvordan man best samhandler med en person som kommuniserer på en annen måte enn med tale. De må kunne legge til rette for at barnet som bruker ASK kan ta initiativ til samtaler, men de må også selv kunne vise hvordan man tar turer og avslutter samtaler. Barn som bruker ASK trenger på

lik linje med andre å lære når det kan være lurt å være høflig eller når det er på sin plass med et skikkelig kraftuttrykk. Kommunikasjonspartnere må derfor være modeller i mange ulike sammenhenger. De må også sørge for gode kommunikasjons situasjoner med ukjente samtalepartnere som for eksempel nye barn og voksne i barnehagen, på fritidsaktiviteter osv. Det er som regel nødvendig at ukjente partnere får en innføring i hvordan et barn som bruker ASK kommuniserer (Beukelman & Mirenda, 2005). Det må kommunikasjonspartneren ta ansvar for hvis ikke barnet har mulighet til det selv.

Strategisk kompetanse

Når en person bruker alternative kommunikasjonsformer for å kommunisere, setter det ofte begrensninger. Det kan være på grunn av at det språklige innholdet er begrenset for eksempel fordi kommunikasjonshjelpemiddelet inneholder for få ord. Operasjonelle krav, som utpeking når feltene er for små eller øyestyring når hjelpemiddelet er dårlig plassert kan være en utfordring. Også sosiale forhold, som for eksempel å skulle kommunisere med ukjente og utrente og kanskje skeptiske kommunikasjonspartnere, kan virke som en begrensning for kommunikasjonen når man bruker ASK. Strategisk kompetanse innebærer visse ferdigheter som kan hjelpe å overkomme de begrensningene. Det kan være å ha et tegn for at en mangler et ord i kommunikasjonshjelpemiddelet, å snakke i telegramstil eller be kommunikasjonspartneren om å gjette for å spare tid. For å lette samtalen med ukjente kan man velge å ha en introduksjon som forklarer at man bruker et kommunikasjonshjelpemiddel for å snakke (Beukelman & Mirenda, 2005; Light & McNaughton, 2014). En god kommunikasjonspartner må kjenne til hvilke strategiske grep som er nyttige å lære barnet som bruker ASK. Kommunikasjonspartneren må også utvikle egne ferdigheter som for eksempel å gjette på en god måte eller å sikre seg at man har forstått (Beukelman & Mirenda, 2005).

2.3.2 Holdninger og personlige egenskaper

Hvilke holdninger en kommunikasjonspartner har overfor et barn som bruker ASK, bestemmer i stor grad hvordan hun vil møte dette barnet (Koski et al., 2010). Holdninger er en «betegnelse for en vedvarende beredskap til å reagere positivt eller negativt overfor spesielle objekter, ideer og verdier (...)» (Teigen, 2016). Holdningene våre kommer til uttrykk gjennom hva vi føler, tenker og sier og gjennom våre handlinger. Holdningene vi har kan være tydelige, men mange ganger er de nokså skjulte for andre, kanskje spesielt

når vi føler at de ikke er sosialt aksepterte (Beukelman & Mirenda, 2005). Barn som bruker ASK blir ofte møtt med usikkerhet, likegyldighet, i noen tilfeller avvisning eller redsel. Mange mennesker møter sjeldent barn som bruker ASK, lyder og utydelig tale for å uttrykke seg og som kanskje har fysiske funksjonshemminger og en ukjent mimikk. De vil kanskje føle seg utrygge i møte med barna. Manglende kunnskap resulterer også i at barn som bruker ASK ofte møter lave forventinger fra omgivelsene sine (Light & McNaughton, 2014; Soto, Müller, Hunt & Goetz, 2001; Tetzchner & Martinsen, 2002). Positive holdninger overfor mennesker som bruker ASK er betydningsfulle for personens mulighet til utvikling, deltakelse og ikke minst for personens selvbylde (Tetzchner & Martinsen, 2002). Positive holdninger overfor personer som bruker ASK er altså avgjørende for å være en god kommunikasjonspartner. I tillegg er holdningene en kommunikasjonspartner har overfor seg selv viktige i møte med barn som bruker ASK.

«Self efficacy» eller «mestringsforventning» - som er oversettelsen til Skaalvik og Skaalvik (2013) - hos pedagoger har betydning for inkludering av barn som bruker ASK (Heister Trygg, 2012). Soto et al. (2001) skriver at en pedagog som tror på seg selv og har forventinger om at det hun gjør bidrar til barnets utvikling, også har høyere forventinger til at barnet kan lære noe. Andre personlige egenskaper som ansees som viktige for en pedagog i møte med barn som trenger ASK er vilje til kreativitet og åpenhet, det å tørre å ta sjanser, lærevillighet, entusiasme, initiativ, tålmodighet, fleksibilitet, en ikke-dømmende holdning, utholdenhet, humor og ydmykhet (Soto et al., 2001). Siden slike holdninger og egenskaper hos pedagogene og kommunikasjonspartnerne er av stor betydning, stiller det seg spørsmålet om hvordan en kan påvirke dem. Tetzchner og Martinsen (2002) skriver at opplæringen av kommunikasjonspartnerne må understreke viktigheten av at de er tilgjengelige for kommunikasjon og at de prioriterer det fremfor andre oppgaver. Heister Trygg (2012) henviser til (Soto et al., 2001) og påpeker at mestringsforventning kan styrkes gjennom gode handlingsplaner, tverrfaglig samarbeid og økt kunnskap. Pedagogene trenger også tilbakemelding på arbeidet de gjør og mulighet til å utvikle og øve på praktiske ferdigheter under veiledning.

2.4 Opplæring av kommunikasjonspartnerne

På tross av at betydningen av å lære opp kommunikasjonspartnerne til barn som bruker ASK har vært kjent lenge, viser det seg at mange personer som bruker ASK opplever at

deres kommunikasjonspartnere mangler ferdigheter på området (Kent-Walsh & McNaughton, 2005). Å tilby pedagogiske ressurser alene er ikke nok for at personer skal endre måten de kommuniserer på (Blackstone, 1999). Hvordan vi er sammen med andre mennesker, hvordan vi lytter og snakker med dem er en del av vår væremåte og det krever en del å forandre på den. Selv når kommunikasjonspartnere har fått trening og veiledning klarer de likevel ofte ikke å videreføre og bruke de ferdighetene de har lært (Kent-Walsh & McNaughton, 2005). Mange kommunikasjonspartnere får ikke opplæring innen alternativ og supplerende kommunikasjon overhodet. Chung og Stoner (2016) skriver at spesialpedagoger og logopeder (SLPs – speech-language pathologists) er de som oftest får tilbud om eksterne kurs, workshops eller liknende. Det er derfor som regel de som må sørge for at andre kommunikasjonspartnere får opplæring, hvis de skal få opplæring i det hele tatt. I Norge er kompetanse innen alternativ og supplerende kommunikasjon ingen fast del av noen grunnutdanninger verken i utdannings- eller helsesektoren. ASK kan inngå som enkelttema i noen av utdanningene, men det er ingen nasjonal plan for dette. Det finnes kun ett etterutdanningstilbud i alternativ og supplerende kommunikasjon ved Høgskolen i Sørøst-Norge.

Kent-Walsh og Binger (2013) skriver at det ikke er likegyldig på hvilken måte kommunikasjonspartnere blir undervist når de først får opplæring. Ifølge dem er fagpersoner med ASK-kompetanse opptatte av at kommunikasjonspartnerne skal lære seg gode måter for å kommunisere med personen som bruker ASK. Når det oppdages uheldige mønstre eller kommunikasjonsmåter som kanskje til og med virker hemmende på personen, ønsker man å få endret de så fort som mulig. Det kan føre til at fagpersonen i sin iver velger å forklare hva kommunikasjonspartneren burde gjøre annerledes uten at hun samtidig gir henne muligheten for å øve. Kommunikasjonspartnerne kan oppleve at de får god kunnskap om hva de burde gjøre, men at de mangler ferdighetene til å faktisk kunne gjøre det. Kent-Walsh og Binger (2013) mener derfor at hovedvekten i opplæringen av kommunikasjonspartnere oftere bør legges på trening av konkrete kommunikative ferdigheter fremfor å bruke tid på å utvikle mer kunnskap (s.52).

Selv om behovet for opplæring av kommunikasjonspartnere til personer som bruker ASK er tydelig, er det foreløpig relativt lite forskning omkring temaet. To meta-analyser har gjennomgått henholdsvis 13 og 17 ulike studier for å undersøke effekten av opplæring

rettet mot kommunikasjonspartnere (Kent-Walsh et al., 2015; Shire & Jones, 2014). Meta-analysen til Shire og Jones viste at kommunikasjonspartnere (her var det foreldre og assistenter) lærte seg samhandlingsstrategier gjennom korte, målrettede opplæringsprogrammer. Bruk av de nye strategiene gjorde også at personene som trengte ASK økte deltakelsen i kommunikasjonen. Kent-Walsh og kollegers meta-analyse fant tilsvarende effekt av å lære opp kommunikasjonspartnere. De lærte seg nye samhandlingsstrategier og brukte dem. Kent-Walsh og kolleger undersøkte også hvilke undervisningsformer eller metoder som ble brukt i opplæringen. De fant at kommunikasjonsferdigheter ble undervist enten enkeltvis, som en gruppe ferdigheter eller som en kommunikasjonsstrategi, der ferdighetene læres og brukes i en bestemt rekkefølge. I studiene de analyserte, brukte instruktørene (de ansvarlige for opplæringen) følgende undervisningsformer (Kent-Walsh et al., 2015, s. 278):

- a) Instruktøren gir en oversikt over og en beskrivelse av den aktuelle kommunikasjonsferdigheten eller –strategien (for eksempel å modellere bruken av fler-ords (-symbols) setninger). Dette inkluderer begrunnelse for og fordeler med å bruke denne ferdigheten eller strategien. I denne fasen kan også inngå at kommunikasjonspartneren og barnet som bruker ASK filmes i samspill. Filmen analyseres med vekt på bestemte kommunikasjonsstrategier.
- b) Instruktøren demonstrerer eller viser en modell for hvordan ferdigheten / strategien gjennomføres. Dette kan gjøres ved direkte demonstrasjon, ved hjelp av video med personen som bruker ASK eller ved hjelp av en annen video som illustrerer den aktuelle ferdigheten.
- c) Deltakerne øver ved å si delene i strategien høyt (huskereglene). For eksempel kan en kommunikasjonspartner lære seg huskereglene: modeller, vent og responder (Kent-Walsh & Binger, 2013). Dette anbefales for å automatisere ferdigheten.
- d) Rollespill, der deltakerne får øve sammen med instruktøren. I rollespill kan ferdigheten øves i tilrettelagte omgivelser. Kommunikasjonspartnerne kan for eksempel øve på å bruke en øyepetavle uten at barnet blir frustrert over at kommunikasjonspartneren gjør det feil eller ikke forstår. Man kan også legge inn utfordringer i rollespillet, for eksempel at barnet går sin vei, at det tar etter boka

osv. som gjør det mulig for kommunikasjonspartneren å tenke gjennom hvordan hun kan bruke ferdigheten i ulike situasjoner.

- e) Veiledet praksis med personen som bruker ASK, med støtte fra instruktøren. Når personen er trygg på den nye ferdigheten skal den brukes i praksis, i nye situasjoner og med ulike partnere. Her vil det være nødvendig med veiledning og tilbakemelding underveis. Dette kan for eksempel gjøres ved at instruktøren observerer i barnehagen eller ved bruk av videoanalyse.
- f) Opplæringsmateriell, veiledningshefte o.l. Dette kan være skriftlig, videomateriale eller andre former for støttemateriell som er lett tilgjengelig og som kan brukes til repetisjon eller fordypning.

I alle studiene som var del av meta-analysen brukte instruktørene to eller flere av undervisningsformene som beskrevet over. Det var en eller flere instruktører som hadde ansvaret for å lede prosessen mot valg av kommunikasjonsferdigheten(e) som kommunikasjonspartnerne skulle lære, for undervisningsmetoden og for gjennomføringen av opplæringen.

Opplæring av kommunikasjonspartnere fører ifølge studiene til at de lærer nye ferdigheter og at personene som bruker ASK får bedret sine muligheter for kommunikasjon. Det finnes mer eller mindre strukturerte modeller for opplæring og de retter seg mot enkelte ferdigheter eller mer avanserte kommunikasjonsstrategier. Opplæringene som er studert har alle en systematisk tilnærming og er ledet av en fagperson som fungerer som instruktør. Det benyttes opplæringsstrategier som: teoretisk gjennomgang, demonstrasjon, huskereglar, rollespill, veiledet praksis og planlagt generalisering / oppfølging.

Det å lære praktiske kommunikasjonsferdigheter virker å være en svært viktig del av opplæringen av kommunikasjonspartnere. Men også utvikling av kunnskap og holdninger er av betydning. Koski et al. (2010) fant i sin undersøkelse om erfaringer med det finske programmet OIVA at mange av deltakerne vektla betydningen av å ha endret tankemønstre eller holdninger. Tidligere hadde de for eksempel tenkt at personene med multifunksjonshemming var passive deltakere, mens de nå var blitt bevisst på at de trengte å kunne ta valg (s. 286). Forfatterne fant at det for en varig endring av kommunikasjonsstilen var nødvendig å snakke om tanker, følelser og forventninger

kommunikasjonspartnerne har til mennesker som trenger ASK. Samhandlingen preges av kommunikasjonspartnerens grunnleggende syn på mennesker med multifunksjonshemming og på deres rolle i samfunnet. Refleksjon rundt etiske aspekter når det gjelder rett til kommunikasjon og deltakelse for mennesker med behov for ASK bør derfor inngå i opplæringen.

2.4.1 Læringsressursen God ASK

Denne delen handler om læringsressursen God ASK. Jeg presenterer oppbyggingen og innholdet i ressursen og beskriver temaene som ressursen vektlegger når det gjelder kommunikasjonspartnerens kompetanse.

Læringsressursen God ASK er delt inn i tre hovedtemaer som ansees å være betydningsfulle for kommunikasjonspartnerne: *God kommunikasjon, opplæringsstrategier og kompetanseutvikling*. I heftet som følger med gis det i tillegg en innføring i partnerfortolket kommunikasjon, voksenstrategier og noen tips for å komme i gang med ASK. Partnerfortolket kommunikasjon innebærer at den voksne tolker barnets uttrykk som kommunikasjon selv om barnet kanskje ikke hadde en intensjon om å meddele noe. Med voksenstrategier menes at den voksne kommunikasjonspartneren speiler barnet, kommenterer barnets og egne aktiviteter, imiterer, utvider, modellerer og viser interesse og positivitet overfor barnet og det det er opptatt av.

Videre finnes det et kapittel om å lære bort uttrykk for «ja» og «nei», samt en innføring i bruk av kjernevokabular, altså de ordene i språket vårt som brukes hyppigst. Hvert kapittel inneholder en eller flere gruppeoppgaver og en kort beskrivelse av hva leseren skal lære. God ASK er et omfattende materiale. Under følger en presentasjon av de enkelte temaene med tilhørende underkapitler.

God kommunikasjon

Temaet «God kommunikasjon» omhandler grunnleggende prinsipper i all kommunikasjon uavhengig av om barnet trenger alternativ og supplerende kommunikasjon eller ikke. «God kommunikasjon» er delt inn i kapitlene «Grunnleggende samspel», «Følgje barnet sine initiativ» og «Samtale».

«Grunnleggende samspel» handler om tidlig samspill med barn. Kapittelet legger vekt på å vise hvordan kommunikasjonspartneren kan observere, lytte og respondere på barnets

tidlige signaler som lyder, mimikk og andre kroppslige uttrykk. Noen av videoene viser voksne i samspill med barn med signaler som avviker fra de man vanligvis ser hos små barn. Det gis eksempler på tidlige samspillsleker og hvordan en kan tilrettelegge for felles oppmerksomhet.

«Følgje barnet sine initiativ» legger vekt på at den voksne utvikler en responderende kommunikasjonsstil. Det vil si at den voksne fanger og følger opp ideen til barnet, setter ord på den og på sikt også utvider og varierer. Dette bør ifølge God ASK «gjennomsyre samværet i kvardagsaktivitetane i heile barnehagen» (Statped, 2016a, s. 16).

«Samtaler» er et kapittel som tar opp hvordan en kommunikasjonspartner kan legge til rette for samtaler med barn som bruker ASK. Det legges vekt på den voksnes ansvar for å skape rom for samtaler i hverdagen, for å legge til rette for at barnet som bruker ASK kan delta i samtalen og for at barna kan samtale med hverandre.

Opplæringsstrategiar

Temaet inneholder fire kapitler med strategier som ansees som avgjørende for kommunikasjon og læring for barn som bruker ASK.

«Lære på ulike måter» handler om de ulike funksjonelle hovedgruppene av barn som bruker ASK og gir råd om tilrettelegging tilpasset de spesielle kjennetegnene til de ulike gruppene.

Kapittelet «Vise og bruke» tar opp kommunikasjonspartnerens ansvar for å lære barnet å bruke en alternativ uttrykksform. Det gjør kommunikasjonspartneren gjennom å være modell for barnet. I arbeidsoppgavene blir kommunikasjonspartnerne oppfordret til å reflektere over hvordan de kan tilrettelegge for at flere bruker barnets uttrykksform, og hvordan de kan ligge på et høyere språklig nivå enn barnet i bruk av ASK-formen.

I kapittelet «Lære andre barn» understrekes betydningen av at også andre barn i barnehagen kan bli gode kommunikasjonspartnere for barnet som bruker ASK. Det vises ulike eksempler på hvordan en kan tilrettelegge for at andre barn kan lære seg å bruke ulike former for ASK. Kapittelet tar også for seg betydningen av opplæring og øving både for barn og voksne.

«Gi tilgang til kommunikasjon» handler om å gjøre ASK tilgjengelig i barnets språkmiljø. Kapittelet understreker betydningen av at de voksne tilrettelegger miljøet enten ved at lærer seg håndtegn og bruker dem i det daglige eller ved at de sørger for at barnet har et stort grafisk ordforråd tilgjengelig, være det seg som kommunikasjonsbok eller i en talemaskin. Forventninger til at barnet ønsker å kommunisere og det å tilrettelegge for at det kan ta ordet er andre temaer som omtales i kapittelet.

Kompetanseutvikling

Det siste temaet handler om hvordan kommunikasjonspartnerne kan arbeide alene eller i gruppe for å utvikle kommunikasjonsmiljøet rundt barnet gjennom praktiske øvelser og bruk av videoanalyse.

«Vaksne øver» gir en innføring i hvordan kommunikasjonspartnerne kan lære seg å bruke en papirbasert kommunikasjonsbok. Det blir lagt vekt på praktiske oppgaver som bruk av pekeprating og øyepeketavle. Materialet til øving er tilgjengelig nedlastbart eller som kopigrunnlag i heftet.

Kapittelet «Bruke videoanalyse» gir en kort innføring i bruk av videoopptak og -analyse. Videoanalyse deles inn i 3 faser: Planlegging, visning og analyse. Det følger med et skjema for videoanalyse som anbefales brukt. Det understrekes at bruk av videoanalyse må læres og at arbeidsoppgavene må gjennomføres over flere økter. Det blir foreslått å holde et videoarbeidsmøte hver 6. uke som et tiltak i å bygge kompetanse rundt ASK-tilrettelegging i barnehagen.

Kapitlene i læringsressursen følger en fast struktur. De starter med en tydeliggjøring av målsettingen for hva man skal lære i kapittelet, en kunnskapsdel med teori og begrunnelse, illustrert med en eller flere videosnutter, og oppgaver. Det kan være refleksjonsoppgaver, praktiske øvelser eller oppgaver som skal gjøres i barnehagen over noe tid.

Den innledende delen er skrevet i andre person og retter seg mot den enkelte kommunikasjonspartner. Oppgavene er formulert som par- eller gruppeoppgaver med begrunnelsen: «(...) fagleg utvikling går ofte lettast om ein er to eller fleire i lag» (Statped, 2016a, s. 6). Det gis ellers få instruksjoner for hvordan ressursen skal brukes. Det er kun i kapittelet om videoanalyse at det blir understreket at det er nødvendig å gjennomføre

arbeidsoppgavene for å kunne lære seg å bruke videoanalyse: «(...) for å lære det, MÅ arbeidsoppåvene gjerast» (Statped, 2016a, s. 44).

God ASK inneholder noen av elementene som er mye brukt i opplæring av kommunikasjonspartnere: Ressursen gir en tydelig beskrivelse og en begrunnelse for bruk av kommunikasjonsferdigheten eller –strategien og strategien blir demonstrert ved hjelp av en videomodell. Noen av kapitlene inneholder også rollespill der man øver på ferdigheten. God ASK skiller seg fra andre tiltak eller programmer rettet mot kommunikasjonspartnere fordi opplæringen ikke gjennomføres med en kompetent instruktør. Læringsressursen retter seg direkte mot den enkelte pedagogen eller personalgruppen i barnehagen. Det tas forbehold om at det er mange områder på ASK-feltet God ASK ikke dekker og at læringsressursen ikke er en erstatning for et samarbeid med fagpersoner på området.

I de foregående kapitlene har jeg skrevet om den grunnleggende forståelsen for læring og kommunikasjon, om kommunikasjonspartnerens betydning og om hvilke ferdigheter de trenger. Til sist beskrev jeg ulike former for opplæring av kommunikasjonspartnere og presenterte læringsressursen God ASK som denne oppgaven vektlegger. I det følgende presenterer jeg rammebetingelser som er viktige for kommunikasjonspartnere i barnehagen.

2.5 Rammebetingelser

Med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn legger jeg til grunn at utvikling av kommunikasjonsferdigheter foregår i samspill med de menneskene som er rundt oss og påvirkes av rammebetingelser eller miljøfaktorer.

Rammebetingelser er ytre faktorer som har betydning for tilbudet til barn som trenger ASK. De setter rammene for det generelle arbeidet i barnehagen og for den nødvendige tilretteleggingen som bruk av ASK og opplæring i ASK krever (Light & McNaughton, 2014). Lover og rettigheter er uttrykk for hvordan samfunnet ser på barn med behov for ASK og i hvilken grad det sørger for inkludering og tilrettelegging for deltakelse for eksempel i en barnehagehverdag.

Rammebetingelser kan også være det fysiske miljøet i barnehagen, personell- og tidsmessige ressurser, ledelse, kurs- / opplæringstilbud og organisering. Avhengig av hvor

man trekker skillet mellom indre og ytre faktorer når man snakker om kommunikativ kompetanse, er det noen som også inkluderer holdninger, kunnskap og ferdigheter hos kommunikasjonspartneren til rammebetingelser (Light & McNaughton, 2014). Som det fremgår av avsnittene over, velger jeg å se på rammebetingelser som faktorer utenfor kommunikasjonspartneren. Jeg vil spesielt trekke frem rettigheter, samarbeid, organisering, tid og ledelse som betydningsfulle rammebetingelser.

2.5.1 Rettigheter

Retten til å kommunisere er forankret i menneskerettighetenes artikkel 19 om ytringsfrihet. Denne retten presiseres ytterligere - og ASK blir nevnt spesielt - i FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne som ble ratifisert av Norge i 2013. Konvensjonens artikkel 2 understreker at kommunikasjon også omfatter alternative og supplerende kommunikasjonsformer, -midler og -formater. Artikkel 21 krever at partene skal «sikre at mennesker med nedsatt funksjonsevne kan bruke retten til ytringsfrihet og meningsfrihet (...)» og det inkluderer «å godta og legge til rette for at mennesker med nedsatt funksjonsevne i samhandling med det offentlige kan bruke tegnspråk, punktskrift, alternativ og supplerende kommunikasjon, og alle andre tilgjengelige kommunikasjonsformer, -midler og -formater etter eget valg» (FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne, 2007). Norge har gjennom innføring av paragrafen 2-16 i opplæringsloven tydeliggjort retten til å bruke ASK i undervisningen og til å få opplæring i bruk av ASK (Opplæringsloven, 1998). I barnehageloven er ikke retten til opplæring i bruk av alternative og supplerende kommunikasjonsformer gjort like tydelig. Likevel understrekes det at formålet med spesialpedagogisk hjelp er «å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter» (Barnehageloven, 2005, §19a). Alle barn må også, ifølge rammeplanen, få tilgang til et rikt og variert språkmiljø og få positive erfaringer med bruk av språket (Kunnskapsdepartementet, 2011). Retten til å kommunisere med den kommunikasjonsformen som passer barnet best og retten til å få opplæring i bruk av en slik kommunikasjonsform er altså forankret i både menneskerettigheter og nasjonale lover og retningslinjer.

2.5.2 Samarbeid

Mennesker lærer og utvikler seg når de er aktive sammen med andre (Vygotskij, 2001). Det gjelder dermed også pedagoger, foreldre, andre kommunikasjonspartnere og fagpersoner som har et ansvar overfor barn som trenger ASK. Samarbeid er avgjørende for at vi kan lære av og med hverandre.

Samarbeid er en sentral oppgave for pedagoger i barnehager uavhengig av om barnet trenger ASK eller ikke. Barnehagen skal ivareta barnas behov i samarbeid med foreldrene (Barnehageloven, §1). Når barnet trenger spesialpedagogisk hjelp, for eksempel for å lære seg å kommunisere ved bruk av ASK, er samarbeidet mellom foreldrene og barnehagen, spesialpedagogen og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) regulert i barnehagelovens §19. Samarbeid mellom spesialpedagoger og andre fagpersoner er ikke i like stor grad forankret i styringsdokumentene (Groven, 2013), men ligger som en forutsetning for mange av oppgavene og aktivitetene som blir beskrevet. Individuell opplæringsplan i skolen, individuell plan og ansvarsgruppe ved behov for koordinerte tjenester er eksempler på slike oppgaver. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) understreker at: «For at barn og foreldre skal få et mest mulig helhetlig tilbud til beste for barns oppvekst og utvikling, kreves det at barnehagen samarbeider med andre tjenester og institusjoner i kommunen. Tverrfaglighet og helhetlig tenkning bør derfor stå sentralt» (s.30).

ASK-veilederen retter seg mot lærere som har elever som trenger ASK i skolen og utdyper opplæringslovens §2-16. Veilederen gir informasjon om ASK generelt og tilrettelegging i skolen spesielt. Under temaet kompetanse og samarbeid fremhever veilederen betydningen av tverrfaglig samarbeid og anbefaler å opprette et eget ASK-team for elever som bruker ASK (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Teamsamarbeid blir ansett som veldig viktig for å kunne gi et godt tilbud til mennesker som bruker ASK (Beukelman & Mirenda, 2005; Robinson & Solomon-Rice, 2009; Soto et al., 2001). For å kunne tilrettelegge best mulig for et barn som bruker eller skal lære å bruke ASK, trenger pedagogen informasjon fra mange felt. Det er viktig å kjenne til barnets kognitive, språklige, motoriske og sansemessige forutsetninger. Også barnets nåværende kommunikative strategier må man vite noe om. For å kunne tilrettelegge for utvikling av ASK må fagpersonene ha kompetanse om ulike ASK-former og –strategier. I

tillegg er det nødvendig å ha kjennskap til barnets interesser, deres familier, fritidsaktiviteter osv. Fagpersoner må også ha oversikt over offentlige og private tilbud som er aktuelle og vite om tilretteleggingsmuligheter og tekniske hjelpemidler. Det er ikke mulig for en person alene å ha tilstrekkelig kompetanse på alle disse områdene (Beukelman & Mirenda, 2005). Derfor er det ansett som helt nødvendig å samarbeide rundt tilbudet til barn som trenger ASK.

Barna trenger ofte tjenester fra både helse-, opplæringssektoren og NAV. I kommunen kan det for eksempel være nødvendig å samarbeide med fysio- og ergoterapeut, PPT, helsestasjonen og barnevernet. Mange har også kontakt med habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU) som er en andrelinjetjeneste underlagt helseforetakene og som finnes i hvert fylke. HABU har ansvar for tverrfaglige spesialisthelsetjenester til barn som har en medfødt eller ervervet funksjonsnedsettelse, utviklingsforstyrrelse eller kronisk sykdom. Barn med omfattende kommunikasjons- og språkvansker er en del av denne gruppen. Tjenestene fra HABU skal omfatte utredning, diagnostikk, behandling og tilbud om intensiv trening. Habiliteringstjenesten har også ansvar for pasientopplæring som omfatter rådgiving og veiledning av nærpersoner og fagpersoner i kommunene (Helsedirektoratet, 2015). Tilbudet fra habiliteringstjenesten oppfattes som varierende og ofte utilfredsstillende for barn som trenger ASK, ifølge interesseorganisasjonen for mennesker som bruker ASK, ISAAC Norge (ISAAC Norge, 2017).

Statped er en annen samarbeidspartner for barnehagene. Statped er en statlig spesialpedagogisk tjeneste, fordelt på fire regioner, som retter seg mot kommuner og fylkeskommuner. Statped gir tjenester etter henvisning fra og i samarbeid med PPT når kommunen trenger bistand for å tilrettelegge for «tilpasset og inkluderende opplæring for barn, unge og voksne med særlige opplæringsbehov» (Statped, u.å.). Statped har kompetanse på ASK-feltet (Statped, 2016b), selv om det også her påpekes ujevn fordeling av denne kompetansen (ISAAC Norge, 2017).

NAV hjelpemiddelsentral er en annen samarbeidspartner når barnet har behov for kommunikasjonshjelpemidler. Hjelpemiddelsentraler finnes i alle fylker og har ansvar for formidling av tekniske hjelpemidler. De skal også bistå kommunene med rådgiving, veiledning, opplæring og tilrettelegging av de fysiske omgivelsene ved behov (Arbeids- og velferdsetaten, 2013). HABU, Statped og NAV ligger under hver sitt departement og yter

sjelden samordnete tjenester, selv om det er gjort forsøk på dette, for eksempel i Nordland (NAV, 2014). Samarbeid i et ASK-team ansees derfor som en mulighet for å styrke samhandlingen mellom de ulike instansene, foreldrene og barnehagen, og for å koordinere de forskjellige tiltakene.

Hvem som skal inngå i et ASK-team og på hvilken måte teamarbeidet blir organisert, er avhengig av behovet det enkelte barnet, familien og barnehagen har. ASK-team kan bestå av de aller nærmeste, slik som foreldre, fysioterapeut, (spesial)-pedagog, støttepedagog og pedagogisk leder på avdelingen. Teamet kan utvides etter behov eller inngå i et større team, der eksterne veiledere fra PPT, Statped, HABU og NAV kan være deltakere.

Deltakerne i ASK-teamet vil også være en selvfølgelig del av en ansvarsgruppe.

Inndelingen i et lite kjerneteam («core team») og et utvidet team («expanded team») blir ansett å styrke både selve teamarbeidet og teamarbeidets virkning (Beukelman & Mirenda, 2005, s. 118).

Samarbeid er altså av avgjørende betydning for barnet som trenger ASK.

Kommunikasjonspartnerne bidrar i teamet med sin kompetanse på ulike områder.

Pedagogene, som både er kommunikasjonspartnere og tilretteleggere, har et stort behov for å samarbeide med foreldre og fagpersoner fra mange instanser for å kunne ivareta og utvikle tilbudet rundt barnet.

2.5.3 Organisering

Samarbeidet spesialpedagoger har varierer fra sted til sted (Groven, 2013). Noen er en selvfølgelig del av personalgruppen og inngår i det interne samarbeidet i barnehagen, mens andre fungerer mer løsrevet fra barnehagens daglige virke og har liten kontakt med resten av personalgruppen og ledelsen (Groven, 2013). Kommunens organisering av den spesialpedagogiske hjelpen kan ha betydning for dette: Mens noen spesialpedagoger er fast ansatt i en barnehage, arbeider andre i flere barnehager med eller uten tilknytning til et spesialpedagogisk team. Tilbudet om spesialpedagogisk hjelp gis på ulike måter i kommunene. Noen kommuner har samlet tilbudet til barn med behov for spesialpedagogikk i en eller flere barnehager. Andre har organisert spesialpedagogene i spesialpedagogiske team som har et felles kontor et fast sted og ellers reiser rundt i barnehagene. Andre igjen har ingen fast base men har arbeidssted i flere barnehager. Det gis få føringer om hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skal organiseres. Kommunen

er ansvarlig for tilbudet og tar – etter anbefaling fra PPT – stilling til hvordan hjelpen skal gis (Utdanningsdirektoratet, 2017). Organiseringen har betydning for hvordan tilbudet utformes og i hvilken grad ledelsen, personal- og barnegruppen i barnehagen er en del av det. Et tilbud som fungerer atskilt fra resten av barnehagehverdagen kan hindre inkludering og gjøre det vanskelig å samarbeide tverrfaglig (Groven, 2013). Et godt spesialpedagogisk tilbud til barn som trenger ASK er avhengig av en organisering som fremmer samarbeid, samvær med andre barn, mulighet for at personalet oppnår nødvendig kompetanse og tid til tilrettelegging av ASK-hjelpemidlene.

2.5.4 Tid

Tid blir av mange pedagoger ansett som den mest avgjørende faktoren når det gjelder å kunne tilrettelegge for barn med behov for ASK. Det krever tid å lære seg å tilrettelegge og bruke ASK hjelpemiddelet, å gjøre endringer i innholdet, å lære opp andre, å forberede og samarbeide, og ikke minst trenger man tid til selve kommunikasjonen med barnet som bruker ASK i barnehagen (Chung & Stoner, 2016). Det er viktig å ikke undervurdere tiden det tar for kommunikasjonspartnere å lære å bruke en alternativ kommunikasjonsform, være det seg håndtegn eller grafiske tegn i en bok eller på en talemaskin. Tetzchner og Martinsen (2002) kritiserer at det i noen opplæringsprogrammer for kommunikasjonspartnere legges for stor vekt på at de ikke skal ta lang tid. De mener at det gir et feil inntrykk og urealistiske forventninger til hvor lite tid det vil kreve for personalet å lære seg å bruke ASK. Samarbeid krever også tid, både fra pedagogene i barnehagen og de andre som deltar i samarbeidet. Det kan være en utfordring å finne rett tidspunkt, nok tid og ikke minst gjentakende anledninger for samarbeidet (Groven, 2013). Tiden i en barnehage fylles fort opp av praktiske oppgaver. Det er derfor viktig å utnytte tiden en faktisk har, i tillegg til at det er helt nødvendig å få avsatt ekstra tid til ASK-arbeid.

2.5.5 Ledelse

Studier som har undersøkt faktorer med betydning for inkludering av barn med behov for ASK har funnet at støtte fra ledelsen blir tillagt stor vekt (Soto et al., 2001). Når det gjelder inkludering generelt fant Corbett (2001) at en inkluderende skole kjennetegnes av en felles visjon hos personalet, ledelsen og foreldrene, entusiastisk ledelse, nok ressurser og en åpenhet for å lære og å ta i bruk nye ferdigheter og strategier. Ledere som

vektlegger en slik fellestenkning og involverer personalet i barnehagens drift og utvikling kalles for utviklingsorienterte eller «produktive ledere» (Groven, 2013, s. 154). Produktive ledere bidrar til at barnehagen kan utvikle seg til en lærende organisasjon. Ledelsens og personalets kunnskap om og holdninger til alternativ og supplerende kommunikasjon vil også påvirke hvordan barnehagen planlegger, organiserer og prioriterer arbeidet.

3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for den vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærmingen jeg har valgt for undersøkelsen. Videre gir jeg en begrunnelse for valg av intervjupersoner, utvikling av intervjuguide og hvordan intervjuer, transkribering og analyser ble gjennomført.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

All forskning som undersøker verden er basert på sanseerfaringer. Det er ved hjelp av det vi ser, hører eller opplever at vi forstår verden og kan undersøke den. Det vi i en forskningsstudie oppfatter ved hjelp av våre sanser kalles for «empiri» (Thomassen, 2006, s. 73). Jeg ønsker å vite så mye som mulig om pedagogenes egne erfaringer. Jeg vil gjerne høre deres forståelse av virkeligheten og jeg har som utgangspunkt at realiteten er slik de oppfatter den. Jeg velger derfor en fenomenologisk tilnærming for min undersøkelse. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at fenomenologi «peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver (...) ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (s. 45). Husserl trekker frem begrepet «livsverden» om verdenen slik vi opplever den hver dag i våre praktiske og mellommenneskelige aktiviteter. All menneskelig virksomhet er del av en livsverden og den ligger dermed også til grunn for vitenskapen. Erfaringene til pedagogene kan ikke løsrives fra deres «livsverden». De kan ikke studeres utenfra og uavhengig fra barnehagehverdagen og samspillet med barna og de andre i personalgruppen.

Fenomenologien handler altså om bevissthet og opplevelse eller hvordan subjektet erfarer verden (Kvale & Brinkmann, 2009; Thomassen, 2006). I fenomenologisk metode søker man å beskrive et fenomen så åpent, presist og fullstendig som mulig. Slike beskrivelser kalles kvalitative data. Objektivitet, det å forsøke å se bort fra forhåndskunnskap for å få til en mest mulig fordomsfri beskrivelse av fenomenet, ansees å være et tegn for troskap mot det undersøkte fenomen (Kvale & Brinkmann, 2009). Husserl mener at forskeren i størst mulig grad skal opptre med blanke ark, altså at hun skal se bort fra føroppfatninger og forkunnskap (Thomassen, 2006). Det er pedagogenes egne opplevelser, deres dagligliv og erfaringer slik de selv gjengir dem, som skal stå i sentrum for oppmerksomheten.

Dette ønsket om fordomsfrihet kritiseres fra flere hold (Kvale & Brinkmann, 2009; Thomassen, 2006). For å kunne forstå det pedagogene sier, må jeg tolke deres utsagn. Språklig innhold er ikke entydig men fylles med mening i et samspill mellom den som snakker og den som tolker budskapet (Rommetveit, 2008). Denne tolkningen preges av hvem jeg er og hvilke fordommer jeg har. Jeg kan derfor ikke «se bort fra føroppfatninger» (Thomassen, 2006, s. 86) slik Husserl krever det i sin beskrivelse av fenomenologien. Vår forforståelse som er utviklet på bakgrunn av tidligere erfaringer, gjør det mulig for oss å forstå et annet menneske. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer kaller våre felles kulturelt, sosialt og historisk betingede fordommer for vår «forståelseshorisont». Vi kan ikke stille oss på utsiden av den og den er utgangspunktet for nye erfaringer (Thomassen, 2006, s. 87). I møte med andre mennesker utvides min egen horisont og den blir et nytt utgangspunkt for å erfare verden.

Gjennom min yrkesrolle som formidler av kommunikasjons hjelpemidler til mennesker med behov for ASK og mitt sterke engasjement for fagfeltet bringer jeg med meg en forforståelse av hvordan pedagogers arbeidssituasjon som kommunikasjonspartnere for barn som bruker ASK er. Thagaard (2013) skriver at en forskers deltakelse i og kjennskap til miljøet den studerer kan gi et særlig godt grunnlag for gjenkjennelse og tolkning. Samtidig kan en slik nær kontakt føre til at en overser tolkninger som avviker fra egne erfaringer. Jeg hadde en antagelse om at hverdagen for pedagogene kunne være hektisk og jeg hadde erfaring med at det i mange barnehager var lite kunnskap om ASK. Hva jeg valgte som tema for undersøkelsen, hvilke spørsmål og oppfølgings spørsmål jeg stilte og hvilke samtaler som oppstod mellom meg og intervju personene var alle preget av mine forkunnskaper og min forforståelse. Samtidig forsøkte jeg å være «bevisst naiv» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 50) og holde meg tilbake under intervjuene. Det kan være lett å bli en del av et meningsfellesskap og bekrefte hverandre i virkelighetsopplevelsen når man har felles kunnskap og erfaringer om et tema. Jeg ønsket å få frem stemmene til pedagogene og valgte derfor å be dem utdype og forklare utover det jeg ville ha gjort i en vanlig samtale mellom oss.

Det pedagogene sier, hva de gjør og situasjonen vi er i, tolker jeg i lys av min egen bakgrunn og mine erfaringer. Min tolkning av pedagogenes opplevelser påvirker igjen måten jeg forstår verden på og forandrer min forståelseshorisont. Denne nye forståelsen

vil gjøre det mulig for meg å fortolke situasjonen, utsagnene eller handlingene på en ny måte. Starten på en slik prosess er ofte litt uklar og intuitiv med bakgrunn i de erfaringene forskeren bærer med seg. Man leser en tekst (eller dette tilfellet et transkribert intervju) og får et inntrykk av intervjuet som helhet. Deretter tolkes de forskjellige delene og relateres igjen til helheten. Ut fra dette kan det oppstå nye mulige tolkninger og teksten kan leses på nytt, denne gangen i lys av de nye tolkningene (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg gir en mer praktisk beskrivelse av denne prosessen i avsnittet om behandling av intervjudata.

En slik prosess, der «forståelsen utvikler seg gjennom en bevegelse mellom helhet og del i det vi ønsker å forstå» kalles «den hermeneutiske sirkel» eller «spiral» (Thomassen, 2006, s. 91). Hermeneutikken legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at verden kan tolkes på mange måter (Thagaard, 2013). Jeg anerkjenner pedagogenes realitetsbeskrivelse, gjennom at jeg er bevisst på at jeg tolker den i lys av min forståelseshorisont.

Tidligere har jeg skrevet at jeg legger til grunn et sosiokulturelt perspektiv for min forståelse av læring og utvikling hos mennesker. Vi utvikler kunnskap og forståelse i samhandling med andre, gjennom bruk av språklige eller andre kulturelle redskaper. Jeg kan altså ikke utvikle kunnskap alene, men gjør det i et samspill med intervjupersonene, med tidligere forskning, med min veileder og i en historisk og sosial sammenheng. Kommunikasjonen som oppstår mellom oss er grunnlaget for meningsdannelse. I et dialogisk perspektiv skaper vi mening i felleskap, vi utfyller hverandre og bidrar i hverandres budskap (Rommetveit, 2008). Det er intervjupersonene og jeg som i samspill bringer frem innholdet i intervjuet og vi har dermed begge påvirkning på kunnskapsgrunnlaget (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013).

3.1.1 Valg av forskningsmetode

Metoder som tar utgangspunkt i fenomenologien søker å frembringe kvalitative data. Undersøkelsen er derfor basert på et «intensivt design» (Jacobsen, 2010, s. 55) med sikte på å få en god forståelse av pedagogenes erfaringer med læringsressursen God ASK. Et slikt design går ut på å gjennomføre en studie med få personer der man går i dybden (Jacobsen, 2010). Jeg ønsket å få frem nyansene i pedagogenes erfaringer og å få et

helhetsinntrykk av situasjonen eller konteksten de befinner seg i. Derfor gjennomførte jeg intervjuer med få personer med en åpen tilnærming og god tid.

For å få informasjon om hvordan en person opplever seg selv og sin situasjon, er intervjuundersøkelser en velegnet metode (Thagaard, 2013, s. 61). Mens observasjon kan gi innblikk i personers handlinger, er intervjumetoden egnet til å bringe frem personens erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg hadde ikke som mål å undersøke den praktiske bruken av læringsressursen God ASK men ønsket å høre pedagogenes vurderinger og erfaringer med den. Derfor valgte jeg å gjennomføre intervjuer med pedagogene.

Et forskningsintervju likner på en vanlig samtale men skiller seg ved at det ligger en metode og spesielle former for spørsmål til grunn. Forskeren velger som regel tema, grad av struktur i intervjuet, ber om utdyping eller stiller oppfølgingsspørsmål. Forskeren deler heller ikke like mye som intervjupersonen. Forskeren har en hensikt med intervjuet og et mål om å finne frem til ny kunnskap som et resultat av intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). I min undersøkelse intervjuer jeg pedagogene med et ønske om å få beskrivelser og fortellinger fra deres hverdag som kommunikasjonspartnere for barn som bruker ASK. Jeg er interessert i hvilke erfaringer de har gjort seg med en læringsressurs som har som formål å styrke de i deres rolle. Intervjuene har dermed en vinkling og et formål og er ikke kun samtaler mellom to pedagoger.

Jeg valgte å bruke betegnelsen «intervjuperson» (Thagaard, 2013, s. 97) om personene som intervjues. I annen litteratur brukes ofte ordet «informant» i stedet. Bruken av ordet informant kan kritiseres for å legge for stor vekt på at personen som intervjues sitter med en kunnskap som forskeren ønsker å «dra ut av» personen. Forståelsen av et intervju som informasjonsformidling bygger på en monologisk modell (Næss, 2015). Basert på en dialogisk modell tenker man at et intervju ikke har til hensikt – og heller ikke har mulighet til - å avdekke en slags skjult virkelighet som intervjupersonen sitter med. Forskeren og intervjupersonen bidrar begge til fortellingen som skapes (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Pedagogene jeg intervjuet i studien kalles derfor for intervjupersoner eller pedagoger.

3.2 Utvalg av intervjupersoner:

Jeg ønsket opprinnelig å gjennomføre intervjuer med personalgrupper i barnehager som hadde brukt læringsressursen God ASK aktivt over litt tid. Jeg var interessert i deres erfaringer med ressursen og hvordan de vurderte utbyttet av å arbeide med den.

Etter avtale med forsknings- og utviklingsavdelingen ved Statped fikk jeg tilsendt kontaktopplysninger til barnehagene som hadde kjøpt tilgang til nettressursen God ASK. Listen jeg fikk tilsendt inneholdt 39 oppføringer. To av oppføringene var spesialpedagogiske team / styrket barnehagetilbud og en oppføring var en skole. Jeg valgte å stryke skolen fra utvalget, da undersøkelsen var ment å rette seg mot barnehager.

Før jeg kontaktet barnehagene ble undersøkelsen tilmeldt og godkjent av datatilsynet (vedlegg 1). Intervjupersonene fikk i etterkant av telefonsamtalene tilsendt skriftlig informasjon per epost (vedlegg 2). Alle signerte en samtykkeerklæring om å delta i prosjektet.

Jeg valgte først en geografisk avgrensning av utvalget for å begrense reisevei. Dermed sto jeg igjen med ti barnehager på Sørøstlandet. Jeg hadde bestemt meg for å ta telefonisk kontakt med styrerne i barnehagene først, for å få en rask avklaring om de kunne være interessert i å delta i en undersøkelse. Etter de ti første telefonene stod jeg igjen med tilbakemeldinger om at læringsressursen God ASK ikke hadde vært brukt med personalgruppen i noen av barnehagene. Noen ga tilbakemelding om at spesialpedagogen hadde sett litt på ressursen. Siden dette var tilbakemeldingene fra en fjerdedel av hele listen, bestemte jeg meg for å ringe til alle barnehagene på listen for å høre om jeg fikk de samme tilbakemeldingene fra andre regioner også.

Jeg fikk kontakt med 28 barnehager, hvorav to spesialpedagogiske team / styrket barnehagetilbud. Fra 16 av barnehagene fikk jeg tilbakemelding om at God ASK på det tidspunktet ikke var i bruk. Tilbakemeldingen ellers liknet: Der ressursen var tatt i bruk, var det av (spesial-) pedagogen som hadde ansvar for barnet med behov for ASK. Ingen av barnehagene hadde brukt ressursen med personalgruppen eller gjennomført gruppeoppgaver sammen, slik God ASK legger opp til. Dermed var det ikke mulig å gjennomføre undersøkelsen slik jeg først hadde planlagt. Ressursen hadde ikke vært brukt

av hele personalgrupper og de hadde derfor ikke noe grunnlag for å snakke om erfaringer med den. Jeg valgte derfor å begrense utvalget til pedagoger som hadde brukt God ASK på egenhånd.

Etter de første telefonsamtalene fikk jeg kontakt med fem pedagoger i fem barnehager i fire fylker i Sørøst-Norge. To av barnehagene ligger i land- og tre i bykommuner. Pedagogene var tydelig interesserte ved første telefonsamtale og jeg fikk opplevelsen av at de hadde erfaringer som kunne være relevante for undersøkelsen. Valget av intervjupersoner var strategisk ut fra stilling og rolle som kommunikasjonspartner for et barn som bruker ASK. Utvelgelsen var basert på tilgjengelighet. Som nevnt i innledningen er ASK er et lavfrekvent fagområde i Norge. Det var derfor stor sannsynlighet for at jeg gjennom avgrensning til aktuelle barnehager i Sørøst-Norge kunne få kontakt med pedagoger som jeg kjente til gjennom mitt arbeid. Det viste seg at jeg kjente til én mulig intervjudeltaker. På grunn av få aktuelle intervjupersoner valgte jeg likevel å ta med denne personen i utvalget. Det ble avklart at denne pedagogen syntes det var greit og mulig å uttale seg oppriktig til tross for kjennskap til meg.

3.2.1 Intervjupersonene

Intervjuperson 1 (P1) er barnehagelærer. Hun har videreutdanning i spesialpedagogikk. P1 har vært pedagogisk leder i barnehage i 15 år og har de siste sju årene jobbet som spesialpedagog. P1 har base i barnehagen der hun har flest timer som spesialpedagog, men arbeider i flere barnehager. P1 har noe erfaring med ASK fra tidligere, men det er første gangen hun har et barn som bruker en stor kommunikasjonsbok som hjelpemiddel.

Intervjuperson (P2) er barnehagelærer. Også hun har videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun er fast ansatt i en forsterket barnehage som gir et tilbud til barn med multifunksjonshemming. Hun har sju års erfaring med denne barnegruppen. P2 er del av ledelsen i barnehagen. P2 har erfaring med bruk av ASK, spesielt på førspråklig og tidlig språklig nivå.

Intervjuperson (P3) er også barnehagelærer. Hun har erfaring fra arbeid i boliger for barn og voksne med multifunksjonshemming. Hun har jobbet som pedagogisk leder i flere år. P3 har de siste fire årene vært ansatt i en kommunal spesialpedagogisk tjeneste som støttepedagog. Hun har fast arbeidssted i en barnehage knyttet til ett bestemt barn. P3

har lite erfaring med ASK fra tidligere. Hun har brukt noen håndtegn men det er første gangen hun bruker en kommunikasjonsbok. Hun er kommunikasjonspartner til et barn som bruker øynene for å peke ut symboler i boken.

Intervjuperson (P4) er barnevernspedagog med videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har «stort sett» jobbet i barnehage. Hun er nå fast ansatt i en barnehage der alle barn som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp i kommunen får sitt tilbud. Tidligere var tilbudet organisert annerledes og da reiste hun til flere barnehager. P4 har ikke erfaring med ASK fra tidligere. Barnet som hun er kommunikasjonspartner til bruker en kommunikasjonsbok og peker med fingeren.

Intervjuperson (P5) er barnehagelærer og har videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun arbeider som støttepedagog og er tilknyttet tre barnehager. Hun har ingen fast base men har arbeidsplasser i alle barnehager hun jobber i. Der har hun ansvar for leke- og språkgrupper og jobber med barn i avdelingene. P5 har 14 års erfaring med bruk av ASK og sier at alle barn hun jobber med har behov for ASK i en eller annen form.

Stillingsbeskrivelsene for støtte- og spesialpedagoger varierer. I noen kommuner brukes begrepene om hverandre og utdanningskravene er like, i andre kommuner skilles det mellom spesialpedagoger som leder spesialpedagogiske tiltak individuelt eller i grupper, mens støttepedagogene er sammen med barna i hverdagen. Temaheftet om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen (Mørland, 2008) skiller heller ikke mellom stillingsbetegnelsene. I denne oppgaven har jeg derfor valgt å kalle intervjupersonene for *pedagoger* uavhengig av hvilken tittel de selv bruker.

3.3 Utvikling av intervjuguide

Intervjuer med delvis strukturert intervjuguide er den mest brukte fremgangsmåten i kvalitative undersøkelser ifølge Thagaard (2013). Den tillater fleksibilitet i rekkefølgen av temaene, noe som gjør det mulig å la intervjupersonens snakke fritt, samtidig som en sikrer at temaene som er aktuelle blir snakket om i løpet av intervjuet. Jeg valgte en slik semi-strukturert tilnærming. Jeg utarbeidet en intervjuguide med aktuelle spørsmål, der rekkefølgen kunne være fleksibel. Temaene i intervjuene ble styrt av det jeg ønsket å få vite noe om, samtidig som intervjupersonene også kunne ta opp egne temaer. Det innledende temaet handlet om pedagogenes utdanning og arbeidssituasjon for deretter å

gå nærmere inn på læringsressursen God ASK og erfaringer med den. Intervjuguiden inneholdt både faktaspørsmål som for eksempel hvor de hadde fått vite om læringsressursen og meningsspørsmål som refleksjoner rundt innholdet i ressursen. Opprinnelig hadde jeg tatt med flere spørsmål som rettet seg mot bruk av ressursen, innholdet i den og utbyttet av å arbeide med den i personalgruppen. Siden jeg ikke fikk kontakt med barnehager som hadde brukt God ASK ressursen med personalgruppen, stilte jeg noen andre spørsmål. Jeg var nysgjerrig på hvorfor pedagogene hadde kjøpt God ASK i utgangspunktet og om de hadde andre forventninger til ressursen enn det den viste seg å være. Jeg ønsket også å vite om kommunikasjonspartnerne i barnehagene fikk veiledning og opplæring fra andre steder eller på andre måter og hvordan de eventuelt opplevde denne veiledningen. Ikke minst lurte jeg på hvilke rammebetingelser pedagogene jobbet under.

Underveis ba jeg intervjupersonene om å gi eksempler eller utdype svarene sine. Dette for å få en mer nøyaktig beskrivelse av et tema eller en situasjon, samt for å få hjelp med min tolkning av det intervjupersonen ønsket å si. For å avrunde intervjuene spurte jeg pedagogene om det var viktige ting de mente jeg hadde glemt å spørre om eller om det var andre temaer de ønsket å ta opp.

3.4 Gjennomføring av intervjuene:

Intervjuene ble gjennomført i pedagogenes barnehager. Et intervju varte i ca. 40 minutter og de ble lagt til tidspunkt som var bestemt av intervjupersonene. Ett intervju ble gjennomført på Skype på grunn av lang reiseavstand.

Jeg hadde med et eksemplar av heftet som medfølger God ASK. Det var tenkt for å støtte hukommelsen og å lette samtalen når det kom til spørsmål som handlet om innholdet i God ASK.

Jeg hadde planlagt å ta notater i tillegg til lydopptaket av intervjuet, men merket i situasjonen at jeg mistet konsentrasjonen og oppmerksomheten på intervjupersonen ved å notere samtidig som jeg lyttet. Kvale og Brinkmann (2009) understreker at *aktiv lytting*, altså intervjuerens evne til å høre etter det som sies og hvordan det sies, er avgjørende for intervjuets kvalitet. Jeg valgte derfor å være oppmerksom og tilstede i intervjuet fremfor å notere underveis. Dette gjorde at intervjuene fløt noe lettere og mer naturlig.

Bruken av intervjuguide hadde noe av den samme avbrytende effekten som notatene, spesielt når jeg i løpet av intervjuet ikke kunne holde rede på alle temaene i hodet. I tillegg tydeliggjorde jeg rollefordelingen, der jeg var personen med en klar agenda og intervjupersonen den som ble «utspurt», når jeg stilte spørsmål som «hvor var vi...?» mens jeg forsøkte å få oversikt over temaene vi hadde snakket om. Jeg kjente på utfordringen Thagaard (2013) beskriver når det gjelder å ha kontroll på intervju spørsmålene samtidig som man er aktiv lyttende og gir tilbakemeldinger til intervjupersonen.

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at å gjennomføre forskningsintervjuer er et håndverk som må og kan læres og at «ferdigheter, kunnskap og personlig skjønn som er nødvendig for å utføre et kvalitativt intervju av høy kvalitet, forutsetter omfattende trening» (s.105). De understreker at slike ferdigheter best kan læres gjennom å gjennomføre mange intervjuer og samarbeide med erfarne intervjuere. Denne intervjuundersøkelsen er i så måte et «treningsstykke» og må leses med den forståelsen.

Alle intervjuene ble tatt opp med digital lydopptaker. Lydfilene ble lastet inn på PC atskilt fra informasjon om intervjupersonen. Det var kun meg som hadde tilgang til intervjudataene. Jeg brukte hodetelefoner og lydavspillerprogramvare for å høre gjennom intervjuene.

3.5 Behandling av intervjudata

Intervjuene ble transkribert ordrett. For å øke anonymiteten og lesbarheten endret jeg det meste av tydelig dialekt til bokmål. Jeg lyttet gjennom intervjuene gjentatte ganger og sjekket opp mot transkribert tekst for å sikre nøyaktighet. Jeg vurderte at dette ikke var en type undersøkelse som krevde transkripsjon for språklig analyse (med nedskrivning av intonasjon, gjentakelser og liknende), men jeg noterte lange pauser, peking og blaing i heftet, som kunne indikere både usikkerhet og kjennskap til materialet. Jeg registrerte også når intervjuet ble avbrutt underveis fordi det kunne forklare noen av temaskiftene. Det muntlige språket skiller seg fra skriftspråket (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi gjentar oss ofte, omformulerer og setninger løper over i hverandre. Transkripsjonen bærer preg av dette. I presentasjonen av datamaterialet valgte jeg å fjerne noen gjentakelser og ord som jeg anså som ikke meningsbærende. Dette er markert med (...). Ord som er tilføyd av meg for å utfylle eller forklare er markert med [].

Etter å ha lest gjennom transkripsjonene flere ganger, kategoriserte jeg teksten ved hjelp av farger. Jeg noterte ned tanker jeg gjorde meg mens jeg kategoriserte utsagnene. Det, i tillegg til temaene i intervjuguiden, ga meg mulighet til å kunne finne igjen utsagn som liknet på hverandre, ord som gjentok seg i de forskjellige intervjuene og til å se likheter og forskjeller (Burnard, 1991; Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg hentet støtte i en metode for intervjuanalyse presentert av Burnard (1991). Meningskodingen tok utgangspunkt i spørsmålet om erfaringene pedagogene hadde med læringsressursen God ASK, men også i spørsmålet til Kvale og Brinkmann (2009): «Hvordan analyserer jeg det intervjupersonene fortalte meg, på en måte som beriker og utdyper meningen med det de sa?»(s. 200).

Kategoriene jeg brukte i den første analysen kan sees i tabellen under:

Grønn: Andres behov for kunnskap / opplæring

Gul: Egne behov for opplæring og utveksling

Rosa: Forventninger God ASK

Rød: Bruk av God ASK

Lysegrå: Utbytte av God ASK

Lysegrønn: temaer som savnes i God ASK

Lyseblå: PPTs rolle

Blågrønn: Veileder / kurs

Mørk gul: Organisering og styrerens / ledelsens rolle

Grå: Nettressurs

Blå: Aktiv opplæring / øvelser / arbeidsmetoder til de voksne, refleksjon

Figur 1 Første kategorisering

Et avsnitt kunne da for eksempel se slik ut:

46 *Nei, ikke i det hele tatt. Fordi at jeg visste ikke hva jeg kunne ha forventninger om, på en*
47 *måte. Det å bruke PODD og symbol på denne måten var helt nytt for meg, jeg hadde aldri*
48 *gjort det før. Sånn at jeg visste ikke hva jeg skulle forvente, men jeg visste hva som var*
49 *krevende og hva jeg... hva vi sleit med i utgangspunktet.*

50 Hva var det, da?

51 *Det å få implementert boka og symbolene i hverdagen til et barn som er såpass*
52 *funksjonshemma at du samtidig må være armene hennes og litt sånn... Det å få til bruk*
53 *sammen med andre, altså at de andre voksne som jobber rundt barnet og jobber med det på*
54 *samme måten... å få... ja, motivere de andre til å ville lære seg det på en måte, de andre*
55 *voksne. Ja... det var vanskelig.*

56 Ja, det er gjenkjennbart. Men så lurer jeg på når du da fikk til gang, hvordan er det dere har
57 brukt det, eller har dere brukt det sammen? Når du fikk tilgang til God ASK?

58 *Det var meg og hun spesialpedagogen som satt sammen når vi fikk tilgang til det og så, det*
59 *må vi bruke. Og var litt inne og så på hver for oss, og så på de forskjellige filmene og fikk*
60 *informasjon og så snakket vi om at vi må bruke det på avdelingsmøter og sånn. Men vi*
61 *hadde litt vansker med å få tilgang til tiden på avdelingsmøtene, så vi fikk jo aldri gjort det.*
62 *Men selv så har jeg sittet og fått mye, mye i den plantiden min som jeg har, som*
63 *førskolelærer så har du 4 timer plantid i uka som du kan sette deg ned og jobbe. Den skal*
64 *brukes til mye men det er mye den tiden jeg har brukt til å gå inn på den ressursen og fått litt*
65 *tips til hvordan jeg kan gjøre og forskjellig sånn.*

 Sabine Gehring
Holdninger. «ville lære seg det»

Figur 2 Transkribert intervju med kategorifarger og notat

Etter å ha kategorisert intervjuene og notert meg tilleggsmomenter, samlet jeg de ulike utsagnene under nye, overordnede temaer. Burnard (1991) advarer om at man kan miste kontekst og i ytterste konsekvens forandre meningen i et utsagn helt, når man klipper ut deler for å samle under ulike temaer. Jeg merket derfor sitatene med intervju- og linjenummer for lettere å kunne gå tilbake til konteksten.

Jeg lette etter mønster og variasjoner i de enkelte temaene. Det viste seg i løpet av prosessen at intervjupersonene hadde andre temaer som var viktigere enn de jeg hadde tenkt på i utgangspunktet. Som nevnt tidligere hadde de liten erfaring i bruk av God ASK-ressursen men var opptatt av overordnede forhold som organisering, veiledning, opplæring og tilbudet til barna som bruker ASK.

Etter å ha arbeidet med å kategorisere og analysere intervjudataene gikk jeg tilbake til teorien. Fordypning i teoretiske perspektiver rundt de første temaene jeg hadde funnet frem til i intervjuene førte til nye spørsmål og nye vinklinger på analysen. Jeg ble mer oppmerksom på hvilken kompetanse som var viktig for kommunikasjonspartnerne, samt at betydningen av samarbeid ble sterkere vektlagt.

Et intensivt design tillater fleksibilitet. Både problemstilling, undersøkelsesdesign, datainnsamlingsmetode og analyse kan endres underveis i prosessen (Jacobsen, 2010). I utgangspunktet ønsket jeg å undersøke hvordan personalgrupper i barnehager brukte læringsressursen God ASK, men problemstillingen måtte endres i løpet av prosessen da det viste seg at virkeligheten ikke stemte overens med det jeg hadde forventet. Ressursen var ikke tatt i bruk av hele personalgrupper. Utvalget av intervjupersoner ble endret fra å skulle være sammensatte personalgrupper i barnehager til enkelte pedagoger. Intervjuguiden måtte endres fra å ha hovedvekten på praktisk bruk og innhold i God ASK til også å omfatte andre temaer som organisatoriske rammer og veiledning. Som en konsekvens fikk jeg intervjudata som gikk utover den problemstillingen som jeg hadde startet med, men som tydeligere beskriver sammenhengen og rammen for pedagogenes erfaringer med læringsressursen God ASK.

3.6 Troverdighet og gyldighet av undersøkelsen

Reliabilitet handler om en vurdering av forskningens troverdighet eller pålitelighet. I et forskningsperspektiv som baserer seg på at mening skapes i felleskap nært knyttet til konteksten forskeren og intervjupersonene befinner seg i, handler ikke reliabilitet om muligheten for å kunne reprodusere data (Thagaard, 2013). Når man tar utgangspunkt i at dataene er et produkt av samarbeid mellom intervjuer og intervjupersonene, blir spørsmål om repliserbarhet irrelevant. I en ny undersøkelse vil samhandlingen mellom forsker og intervjuperson være endret, konteksten vil være en annen og det vil kunne påvirke hvilke data som blir skapt. Troverdighet eller reliabilitet i denne typen forskning kan oppnås ved å gjøre selve forskingsprosessen gjennomiktig (Thagaard, 2013). Jeg har derfor forsøkt å gi en detaljert beskrivelse av prosessen. Jeg har også lagt vekt på å tydeliggjøre mitt faglige, teoretiske og yrkesmessige grunnlag.

Intern validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke og om gyldigheten av tolkninger i forhold til virkeligheten som er studert (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Jeg ønsket å undersøke pedagogenes erfaringer med God ASK. Intervjuguiden ble utformet med dette formålet. Underveis viste det seg at noen av pedagogene hadde brukt God ASK så lite at det var vanskelig for dem å svare på enkelte av spørsmålene. Dette gjaldt for eksempel spørsmålet om det var temaer i ressursen som var mer relevante enn andre eller om det var temaer de savnet.

De snakket derimot friere og mer utfyllende om deres muligheter for å være kommunikasjonspartnere, om samarbeid og rammebetingelser. Dette hadde til følge at jeg i min analyse og tolkning av intervjudataene måtte vektlegge de temaene sterkere. Det igjen førte til at jeg måtte finne frem til teori som omhandlet kommunikasjonspartneres erfaringer med teamarbeid og rammebetingelser. Jeg forsøkte å oppnå høy intern validitet ved å sørge for gyldige fortolkninger av den virkeligheten som fremkom i intervjuene.

Ekstern validitet eller overførbarhet beskriver i hvilken grad tolkningene fra undersøkelsen kan være gyldige i en annen sammenheng. Det er ikke mønsteret i dataene, altså antallet sammenfallende utsagn som har betydning i kvalitativ forskning, men i hvilken grad tolkningen av et fenomen kan ha en overføringsverdi. Undersøkelsen min baserer seg på fem kommunikasjonspartneres erfaringer med læringsressursen God ASK. Utvalget er basert på at de har kjøpt tilgang til læringsressursen, at de har vært villige til å delta i en undersøkelse og på et geografisk område. Undersøkelsen vil ikke uten videre kunne være overførbar til for eksempel pedagoger i skolen, men situasjonene og utfordringene intervjupersonene beskriver, kan være gjenkjennbare. Thagaard (2013) skriver at overførbarhet også kan nyttes til gjenkjennelse. Jeg har ikke funnet studier som undersøker erfaringer med en slik læringsressurs som jeg har gjort her. Likevel viser en del av de forskningsartiklene som omhandler rammebetingelser for å være kommunikasjonspartnere eller erfaringer med ulike opplæringsprogrammer at mange av funnene i denne undersøkelsen sammenfaller med det som andre har opplevd (Chung & Stoner, 2016; Koski et al., 2010; Shire & Jones, 2014). Personer som har erfaring med å være pedagoger for barn som bruker ASK vil dermed sannsynligvis kunne kjenne seg igjen i det som presenteres.

4 Resultater -

Å være kommunikasjonspartner til barn som trenger ASK

I denne delen presenterer jeg erfaringene pedagogene delte i intervjuene. Temaet: *Å være kommunikasjonspartner til barn som trenger ASK* og problemstillingen: *Hvilke erfaringer har pedagoger i barnehagen med læringsressursen God ASK?* gjør at det blir et utvalg av alle erfaringene som vises her. I løpet av undersøkelsen og prosessen med analysen av intervjuene viste det seg at noen temaer var mer fremtredende enn andre. Pedagogene var opptatt av kompetanse: De snakket om hva de mente var viktig å kunne som kommunikasjonspartner, om erfaringene de hadde med læringsressursen God ASK og om andre former for veiledning og opplæring. I tillegg trakk de frem betydningen av samarbeid, organisering og tid.

4.1 Bakgrunn og bruk av God ASK

Intervjupersonene er fem kvinner som alle har en pedagogisk utdanning på høyskolenivå. Fire har videreutdanning innen spesialpedagogikk. Alle har over ti års erfaring fra arbeid i barnehage, tre har jobbet som pedagogiske ledere, en av de er del av lederteamet i barnehagen i dag. Når det kommer til bruk av ASK, er det to pedagoger som ikke har jobbet med barn som bruker ASK tidligere. De har ingen erfaring med bruk av hjulpet kommunikasjon - i deres tilfelle kommunikasjonsbok - fra før. Pedagogen som har mest erfaring med bruk og tilrettelegging for ASK har brukt ASK i 14 år.

Når det kommer til læringsressursen God ASK sa alle intervjupersonene at de hadde brukt den lite. En av pedagogene hadde brukt det første temaet «God kommunikasjon» med en ASK-gruppe i barnehagen ved «kanskje fem» anledninger. En annen hadde fått veiledning av habiliteringstjenesten hvor God ASK hadde blitt brukt sammen med spesialpedagogen og foreldrene. Hun hadde deretter sett på ressursen på egenhånd. En hadde lest og sett gjennom hele ressursen og vurdert å bruke den i veiledning av personalgrupper og assistenter. De siste to hadde brukt ressursen veldig lite. De hadde lest deler av teksten og sett på noen av filmene.

Selv om erfaringene med God ASK var begrenset hadde pedagogene tanker om ressursen, både om innhold, om utfordringer med å bruke den, men også om positive sider ved å ha en slik ressurs tilgjengelig på nett.

4.2 Læringsressursen God ASK

Denne delen av intervjuene omhandler pedagogenes forventninger til og bruk av God ASK. Jeg presenterer pedagogenes vurderinger av læringsressursens innhold og relevans, deres tanker om utfordringer med ressursen samt erfaringer med å bruke en nettressurs.

4.2.1 Forventninger og bruk

Intervjupersonene hadde fått anbefalt ressursen fra eksterne samarbeidspartnere i PPT, Statped eller Habiliteringstjenesten. Noen hadde blitt presentert for materialet i veiledning, mens andre kun hadde hørt om at det fantes. To av pedagogene som hadde kjøpt tilgang hadde ingen forventninger til ressursen. De sier:

Jeg ante ikke, men det kosta 200 kroner, og det er jo ingenting (P2).

Nei, ikke i det hele tatt. Fordi at jeg visste ikke hva jeg kunne ha forventninger om, på en måte (P3).

De andre pedagogene hadde forventninger om å få inspirasjon, tips, ideer og eksempler for bruk av ASK i barnehagen.

Så det hørtes jo ut som en bra måte å få litt inspirasjon på. Og noen tips og. Man er stadig ute etter nye tips og ideer (P5).

Ingen av pedagogene nevnte oppgaver eller øvelser som noe de forventet av God ASK-ressursen. Forventningene pedagogene hadde til ressursen kan ha betydning for hvordan de valgte å ta den i bruk. Noen av uttalelsene kan tyde på at innholdet var helt ukjent og at de dermed heller ikke hadde noen plan om å bruke God ASK aktivt eller sammen med personalgruppen i barnehagen.

Når det gjelder å bruke læringsressursen hadde alle intervjupersonene lest gjennom hele eller deler av heftet. Alle hadde også sett noen videoer på nett. En av pedagogene hadde brukt ressursen sammen med en gruppe i barnehagen.

Så sa jeg, jeg synes vi skal lage en ASK gruppe og så skal vi lese sammen og se filmer og diskutere og så kan dere komme med problemstillinger knyttet til barna som vi kan diskutere sammen, men det skal bare være tilknyttet ASK. Og så fikk vi gjort det, ja kanskje fem ganger i vår (P2).

En støttepedagog fikk veiledning fra habiliteringstjenesten, der God ASK ble brukt som et utgangspunkt. Ingen av pedagogene hadde brukt praktiske øvelser eller oppgaver fra God ASK i barnehagene. To av pedagogene snakker om at de har planer om det og at det kunne være nyttig:

(...) og hente fram på avdelingsmøte for eksempel, vi tenkte litt mer, litt sånn øvesetninger og sånn: «Se på denne her, sånn gjør de det, kunne vi fått til det?» (P3).

Pedagogen som har ansvar for veiledning av personalet i flere barnehager, tenker at God ASK kunne være en inspirasjonskilde til å tilrettelegge veiledningsmateriale:

Hvis du tenker grunnleggende opplæring av assistenter, så kan det være nyttig å gå gjennom, i hvert fall velge ut noe av det. Eller bruke det som tips, inspirasjon, sånn for å lage en egen veiledning til assistentene (P5).

Flere av pedagogene hadde ikke hatt God ASK lenge da jeg intervjuet dem. To av dem snakker om å ta i bruk praktiske oppgaver på sikt, enten med hele personalgruppen eller i veiledning med nye assistenter.

4.2.2 Innhold og relevans

Materialets betydning for egen hverdag og spesielt for arbeidet med barnet virket å være viktig for pedagogene. To pedagoger forteller at God ASK inneholder temaer som de har stort utbytte av:

Alle de temaene hvor det er helt likt, problemstillingene er helt like i forhold til det som vi står opp i, så er det jo kjempenyttig (P3).

Jeg liker det heftet godt sånn sett fordi en del av filmene knytter seg opp mot det som jeg holder på med av kommunikasjon (P2).

En av pedagogene har en litt annen opplevelse:

Så det er liksom ikke akkurat der jeg har vært på en måte. Jeg har holdt på med litt andre ting og da føler jeg kanskje at jeg ikke har funnet det jeg trenger der (P1).

Hun legger vekt på at barnet bruker et annet kommunikasjonsmiddel enn de som vises i filmen og savner videoer som viser den praktiske bruken av ulike hjelpemidler.

Flere av pedagogene sammenlikner barnas språklige utvikling og funksjonsnivå med barna som vises i ressursen:

Og så synes jeg jo mange av barna som var vist i eksemplene på en måte fungerer kanskje enda svakere enn vårt barn, da (P4).

Og på bildet ser det ut som om det er bedre fungerende barn enn det vi jobber med (P2).

Det er jo litt der, men det er veldig mye grunnleggende, så en kunne hatt litt for litt eldre barn, eller de som var litt lenger i kommunikasjonen også. Det savner jeg litt da (P5).

Sitatene kan illustrere at pedagogene legger stor vekt på arbeidet med barna og at de ønsker å tilpasse seg barnas språklige og kommunikative utvikling. Det kan samtidig tyde på at de i mindre grad retter oppmerksomheten mot de voksne kommunikasjonspartnernes rolle i filmene.

Rollen som kommunikasjonspartner trekkes likevel frem av noen av pedagogene. En av dem har brukt God ASK i veiledning med HABU og reflekterer over hvordan det hadde vært uten bruk av læringsressursen:

Jeg tenker at jeg hadde brukt lenger tid. Å forstå hvordan jeg skulle være en smart kommunikasjonspartner sammen med henne, tenker jeg. For at de tipsene som er der inne, du ser hva de andre gjør og da tenker du: «Ja, mhm, der er ikke jeg, men hvis jeg gjør sånn så kommer vi og kanskje der på en måte» (P3).

Pedagogen med lengst erfaring med ASK snakker om at hun har blitt mer oppmerksom på å legge til rette for samtaler etter å ha brukt God ASK-materialet:

Men det også å få med andre barn til å bruke ASK og være med å samtale om ASK, lære opp andre barn som det stod litt om. Det synes jeg var [et] veldig nyttig poeng, bra poeng. For det er også lett å glemme at det fort blir oss voksne som snakker med barnet som er ASK-brukere. Og så glemmer vi at de andre barna også skal jo være med i den samtalen (P5).

God ASK retter seg mot kommunikasjonspartnerne og deres muligheter for å legge bedre til rette for kommunikasjon. To av pedagogene opplever at de har blitt mer oppmerksomme på noen sider ved det å være kommunikasjonspartner.

4.2.3 Utfordringer

Alle intervjupersonene sier at de har brukt God ASK lite. Det er ulike forklaringer til dette. Mangel på avsatt tid er en av grunnene de forteller om:

Men jeg ser jo det at det kunne sikkert vært nyttig å brukt sånne oppgaver med avdelingen. Men det er litt vanskelig å finne tid til sånt, da. Med avdelingen, de har det jo travelt og de har avdelingsmøter med masse andre ting, ikke sant, når skal de få tid til å sitte med sånne oppgaver med personalet, det er vanskelig (P1).

En av pedagogene snakker om at det er «vanskelig å få tilgang til tiden» på avdelingsmøtene og at «det krever at du har noen som sier at: Nå skal vi sette av tid til det og så skal vi gjøre det» (P4). Ledelsens støtte for å få brukt tid til arbeid med God ASK trekkes frem. Hun peker også på at det kan være vanskelig å finne frem i ressursen uten å ha fått en innføring:

Ingen har vist meg hvordan det er bygd opp, hvordan de har tenkt... Noen som kan det på en måte da (P4).

I tillegg sier hun at det ville ha vært en fordel med noe erfaring med bruk av ASK først, hun tror at hun ville hatt større utbytte da:

Så kanskje hvis jeg satte meg ned nå da, og begynte igjen. På samme måte som jeg gjorde da alt var nytt, så kanskje det ville vært en helt annen opplevelse. (...) Jeg satt ikke bare og leste og leita etter alt men jeg visste hva jeg treng[te] hjelp til egentlig (P4).

Også en annen pedagog tenker at det ville ha vært nyttig om en veiledningsinstans hadde presentert læringsressursen for henne eller brukt den sammen med henne.

Men for meg kunne det sikkert vært veldig nyttig om PPT hadde... eller hatt kurs i det hele tatt for eksempel? I God ASK (P1).

Pedagogen som får veiledning av Statped foreslår at Statped kunne ha stilt krav til barnehagene når de inngår samarbeidsavtaler i forbindelse med en sak. Der kunne barnehagene blitt forpliktet til å jobbe med oppgavene i God ASK.

Pedagogene sier at de trenger veiledning som knytter seg direkte til arbeidet med barnet. Læringsressursen oppleves som generell, mens de ofte har behov for å få støtte til konkrete utfordringer knyttet til deres hverdag.

Sånn at det her er jo veldig, den er jo generell og fin og kan gå til alle sånn sett. Mens i, når man har lært seg litt på det generelle så trenger du jo egentlig. Jeg trenger jo veiledning på dette barnet og det vi gjør her (P4).

Nettressursen den favner om en gruppe, HABU som vi har veiledning hos, de kjenner akkurat dette barnet og vet hvor skoen trykker på en måte (P3).

Mangel på avsatt tid, at ressursen er ukjent og prioritering av andre oppgaver er viktige årsaker til at pedagogene i undersøkelsen har brukt læringsressursen God ASK i liten grad. I en travel hverdag kan den bli litt glemt:

Jeg tror jeg må ha en sånn dere Post-It lapp på veggen min: «God ASK», så kanskje jeg husker det, å bruke det (P1).

4.2.4 Erfaringer med nettressurs

En uforpliktende nettressurs som ikke følges opp i faste avtaler eller veiledning kan kanskje lett nedprioriteres. Likevel synes alle intervjupersonene at det er en stor fordel at God ASK finnes på nett. En av dem trekker frem forskjellen mellom nettressurs og kurs:

Reiser du på kurs så får du jo masse den dagen, ikke sant, men har du det på God ASK, så kan du gå inn flere ganger å se (P1).

En annen av pedagogene synes tilgjengelighet og rask tilgang er en fordel, for eksempel for å vise noe til nyansatte:

Så lenge du har det brukernavnet og passordet, så kan du bare logge deg inn og så kan du hente, kommer det et nytt personalet og du trenger sånn kjapt å forklare så... ting blir mye enklere forklart når du kan vise en filmsnutt: «Sånn som dette her mener vi» (P3).

Hun tenker også at det gjør det lettere å bruke tid på kompetanseheving sammenliknet med å skulle få organisert en kursdag:

Og jeg tror det med nettressurs, i alle fall for barnehager som har så pressa tidsplan og personalplan og sånn, så er nettressurs en genial greie for at da når du ser: «Nå har vi anledning, vi har tid, alle er her, nå kan vi gjøre det» (P3).

Fordelene med å ha God ASK som nettressurs synes å være mange. Både muligheten for repetisjon, at det er tidsbesparende sammenliknet med vanlige kurs, at filmene ligger på nett og at terskelen for å bruke ressursen er lav, trekkes fram av pedagogene.

Som jeg skrev tidligere hadde pedagogene lite erfaring med bruk av God ASK. Erfaringene de hadde gjort seg så langt er presentert over, og jeg vil drøfte de i sammenheng med de andre temaene som pedagogene snakket om i intervjuene.

4.3 Kompetanse

Pedagoger til barn som bruker ASK har behov for kompetanse på mange områder. Her viser jeg temaene intervjupersonene la mest vekt på i våre samtaler. De snakket om ferdigheter og holdninger knyttet til det å kommunisere med barn som trenger ASK og om å tilrettelegge for kommunikasjon med både andre barn og voksne. Noen snakket også om at de trengte kompetanse når det gjaldt å velge ASK-form.

4.3.1 Partnerstrategier og kommunikativ kompetanse

Pedagogene er opptatte av kompetansen som trengs for å være en god kommunikasjonspartner for barn som trenger ASK. Her presenterer jeg utsagn om kompetanseområder som de anser som viktige.

To av pedagogene beskrev hvordan de tolker barnets signaler og svarer på forsøkene til kommunikasjon:

Vi må bruke masse energi på å lære barnets signaler: «Er du med på dette eller er du ikke, hvor ser [du]...» (P3).

Det er i alle fall min første vei inn til barna. At jeg svarer lydene og bevegelsene og sånne ting (P2).

Sitatene over kan tyde på at pedagogene er seg bevisst betydningen av og er oppmerksomme på den førspråklige interaksjonen med barnet.

En av pedagogene understreker at hun mener det er viktig å unngå å stille barna for mange ja / nei spørsmål:

Jeg synes jo hvis en har barn med ASK så blir det ofte at en spør mye ja / nei – spørsmål, det kan vi ta oss i. Jeg merker det selv. For da kan jo barna svare ja og nei. Men hvis du bruker ASK så er det mye lettere å få til en likeverdig kommunikasjon med samtale (...). For da kan du peke og begge kan peke, en er mer likeverdig (P5).

Hun legger vekt på å tilrettelegge for likeverdighet i samtalen, dialogferdigheter og turtaking.

En av pedagogene er opptatt av fysiske forhold og tilrettelegging med tanke på synsvansker. Hun sier at det å være kommunikasjonspartner også innebærer et ansvar for den fysiske tilretteleggingen:

Og så tenker jeg at det å være en kommunikasjonspartner det er jo også å skape en god struktur i rommene (P2).

En annen pedagog reflekterer over at å bruke ASK betyr en endring i vante kommunikasjonsstrategier:

Det er nesten som å lære et annet språk og tenke på en annen måte. Å tenke at du prater på en annen måte, ikke sant? Roligere og du må ta deg mer tid, ikke sant?

Flere av pedagogene beskriver at de trenger å lære seg å bruke kommunikasjonshjelpemidler, men også behovet andre ansatte har for å kunne kommunisere med ASK-hjelpemiddelet.

Og så tenker jeg det første at jeg må lære det selv. Jeg kan ikke være en kommunikasjonspartner med henne med symboler hvis ikke jeg kan dette selv, hvis ikke jeg kan bruke POKD [kommunikasjons-] boka (P3).

For det blir jo hele tida å utvikle seg og holde takt med, helst kanskje være litt foran barnet, da. I ferdighetene. I å bruke bok som kommunikasjonsmiddel (P4).

Også når det gjelder personalgruppa, både på personalmøter og avdelingsmøter, [har vi] øvd oss på å bruke ASK rett og slett. Hatt tavler med hvor man har øvd seg på å peke som voksen, å se hvordan det er (P5).

To av pedagogene som har barn som bruker øyepeking beskriver utfordringer som handler om å tolke barnets blikk og å kunne bruke øyepekeboken praktisk. En av dem snakker også om at andre barn trenger opplæring i å bruke kommunikasjonshjelpemiddelet.

Det er vanskelig å bruke symboler sammen med det barnet hvis ikke jeg vet hvordan hun bruker symbolene eller viser at det er det hun ser på eller det hun ser på eller sånn (P3).

Jeg tok jo video av meg selv med et barn og så trodde jeg at hun kikket på det bilde og så var det egentlig, så jeg på videoen, at blikket gikk kanskje mer mot den andre (P5).

Der vi har øyepekebok, så har vi med andre barn og øver litt på, rett og slett hvor skal vi bla for å komme til den og den sida og hvor skal vi se, må øve på å se blikket til det barnet da (P5).

Pedagogene snakker om partnerstrategier de bruker og den kommunikative kompetansen de trenger i kommunikasjonen med barn som bruker ASK. Betydningen av å prøve å forstå barnets signaler blir trukket frem. De sier også at det er viktig å kunne bruke kommunikasjonshjelpemidlene, både de selv, andre i personalet og de andre barna i barnehagen.

4.3.2 Holdninger og personlige egenskaper

Det er flere av pedagogene som snakker om betydningen av personlige egenskaper, motivasjon og holdninger, både hos seg selv og andre. De arbeider for at nærpersoner og ansatte i barnehagen skal bli nysgjerrige og interesserte i å bruke ASK. Pedagogene opplever at mange synes ASK er utfordrende. De trekker også frem at det er viktig at andre forstår hva ASK betyr for barnet.

Det å få til bruk sammen med andre, altså at de andre voksne som jobber rundt barnet [også] jobber med det på samme måten (...), motivere de andre til å ville lære seg det på en måte, de andre voksne. Ja, det var vanskelig (P3).

Og for noen synes de kanskje det er litt flaut å bruke det. Og tenker at de andre ser på de og at de ikke får til helt og er uvant. (P5)

Så jeg ville prioritert det, da: Forståelsen for bruken av ASK og hvordan det er å, hvordan det kan oppleves da å bruke ASK, for barna (P5).

En av pedagogene har opplevd at motivasjon hos personalet er avgjørende. Hun beskriver også hvordan det kan påvirke andre:

Det som er det viktigste, det er vilje hos de som jobber rundt barna til å sette seg inn i det. Hvis den viljen ikke er til stedet, så står du og stanger. (...) Hvis du først har en person som sier: «Nei dette har vi ikke tid til» og «dette er for vanskelig» og sånn, så sprer det seg veldig (P3).

I sitatene beskriver intervjupersonene utfordringer knyttet til andre ansattes holdninger og motivasjon for å bruke ASK. Flere av pedagogene sier at de har brukt tid med personalgruppen for å forklare betydningen av ASK i hverdagen.

4.3.3 Valg av uttrykksform

Noen av pedagogene har som en del av sitt ansvar å bidra til valg av kommunikasjonsløsning til barnet. En gir uttrykk for at det ikke er hun selv som har valgt løsningen, men at det er andre instanser som har stått for kartlegging og valg av hjelpemiddel.

Det som jeg tenker er viktig, det er på en måte å finne det riktige kommunikasjonsmiddelet. Og det kan være veldig vanskelig noen ganger (P1).

Når det kommer et barn i barnehage eller skole eller sånn og når ting blir oppdaga at: «Ja, nei vi ser at hun har ikke språk, skal vi ha PODD [kommunikasjonsbok], (...) skal det være øyestyr, skal det være peking, skal det være sånn», så kommer de med materiell og så, du blir litt hivd ut i det (P3).

En annen av pedagogene beskriver at hun i stor grad selv er ansvarlig for å velge uttrykksform for barnet:

Men om det er fordi at en er organisert som en er eller ikke, så det er jo en veldig sånn ensom rolle jeg har og ganske skummelt, altså du må jo være ganske ydmyk, da. Men jeg forteller det til foreldrene at det er liksom, det er rett og slett jeg som bestemmer hvordan ditt barn skal snakke. Sammen med dere. Og hva vi har tro på og hva vi ikke har tro på og sånn (P2).

Hun etterlyser team som kan støtte henne i denne prosessen:

Men liksom om man kunne få til gode team – og det kan man ikke ha i kommunene, det må være Statpedsystemet som har det, altså – gode systemer for fra [å] snuse inn, finne ut hvem du er, hvordan du prøver, til på en måte: ja, det ser ut som det er bilder eller symboler vi skal bruke her. (...) Å kartlegge ungen og så liksom gjøre noen valg som gjør at ikke det roter seg til senere (P2).

En slik prosess har en annen pedagog tatt del i, sammen med andre fagpersoner og foreldrene til barnet:

Det har jo vært en grundig utredning og da ble det at vi liksom sammen med foreldre og fagfolk landet på at vi skulle prøve bruk av bilder, symboler, som en kommunikasjonsmåte (P4).

Utsagnene over kan tyde på at noen av pedagogene føler et stort ansvar for valg av ASK-form for barnet. De viser også at det kan være store lokale og regionale forskjeller mellom hva som inngår i pedagogenes oppgaver.

4.4 Opplæring

Pedagogene ble spurt om de kjente til eller hadde fått tilbud om opplæring innen ASK. Det er ingen av dem som hadde formell ASK-utdanning. Alle nevner kurs om hjelpemidler eller programvare i regi av NAV hjelpemiddelsentral. Fire av pedagogene har kontakt med HABU i fylkene. P1 og P2 hadde kontakt med Frambu senter for sjeldne diagnoser og hadde deltatt på kurs eller fått veiledning der. P2 er den eneste av pedagogene som får veiledning om ASK fra Statped. Der inngår det observasjon, videoanalyse og veiledning på stedet eller via videokonferanse i møter med både pedagogen og foreldrene.

Vi har fått veldig sånn god oppfølging så de hjalp meg å kartlegge barnet. (...) Og så har vi da filmet og fått diskusjoner og refleksjon rundt den filmen sammen med foreldrene. Det har vært kjempegøy altså (P2).

To av pedagogene får veiledning fra HABU i deres respektive fylker og har ingen kontakt med Statped når det gjelder ASK. De får veiledning knyttet til den enkelte saken, men begge deltar også på samlinger der de møter andre som jobber med ASK.

Akkurat nå så er vi med i en sånn nettverksgruppe hvor de har delt opp, samla mange som jobber med barn som bruker PODO [kommunikasjonsbøker] og har delt de opp i grupper etter hva type brukere de er, om de er pekere eller øyestyrte eller skannere eller sånn. Og det er jo veldig nyttig. For da treffer vi jo andre, annet personell som jobber med samme type problematikk (P3).

Pedagogen P1 har ingen fast veiledning. Hun sier at hun samarbeider med HABU og at de er i barnehagen av og til.

Altså vi har jo samarbeid med HABU. Så HABU er jo her litt, det er de jo (P1).

De som mottar veiledning enten fra HABU eller Statped opplever det som en god støtte:

Jeg vil si at det deiligste for meg det er når det kommer noen ut fra Statped og observerer meg når jeg gjør jobben og forteller meg hvordan, hva jeg gjør bra og hva jeg kan forbedre (P2).

Altså for meg personlig så tenker jeg at veiledning der jeg sitter og snakker med et menneske sånn som vi sitter nå, det er det mest verdifulle (P4).

Når man leser sitatene over får man et inntrykk av at mengden, intensiteten og kvaliteten på veilednings- og opplæringstilbudet pedagogene får varierer stort. Mens noen nesten ikke har kontakt med eksterne faginstanser, har andre jevnlig oppfølging, via direkte veiledning og i gruppe.

Når det kommer til innholdet av opplæringen, er det en pedagog som etterlyser mer opplæring i å bruke ASK-hjelpemiddelet i praksis:

Ja, så det er greit, jeg har jo vært på kurs på NAV, og da er det jo gjerne sånn workshop, ikke sant og du får informasjon om hvordan du skal bruke det, men

liksom den dere praktiske bruken av det, å øve på praktisk bruk og lære hvordan en bruker det, kanskje en kunne vist litt eksempler på hvordan en bruker det? Det synes jeg det er litt lite av. En må liksom prøve seg veldig frem selv (P1).

En annen problematiserer mangelen på opplæring når det kommer til talemaskiner, noe som hun har sett i flere tilfeller:

Det kommer tekniske ting som sikkert koster hundretusener og ingen, ingen opplæring i hvordan du skal legge det opp for barnet, verken liksom samspillmessig eller teknisk, ikke sant, så det blir ofte liggende og det blir ikke brukt. Og det betyr at barn som kanskje kunne ha kommunisert med verden ikke kan det fordi at foreldrene ikke orker å sitte hver eneste kveld å lage (P2).

Mens noen av pedagogene har vært på kurs som omhandlet teori og praktisk bruk av kommunikasjonsboken til barnet og har jevnlig oppfølging og tilbud om nettverksgrupper, er andre mer overlatt til seg selv. Flere av pedagogene uttrykker behov for støtte til den praktiske bruken av hjelpemiddelet i hverdagen og i samspill med andre.

4.5 Samarbeid

Intervjupersonene samarbeider både internt i barnehagene og eksternt med andre instanser og foreldre. I barnehagene samarbeider de med spesialpedagoger, støttepedagoger og assistenter. Det er ulik grad av systematisk og planlagt samarbeid mellom dem. I sitatet under vises det til et tilfeldig samarbeid når barnet er fraværende:

Og ofte har barnet en assistent og da kanskje vi jobber litt sammen en dag hvor det er borte, så kan vi planlegge litt sammen og prate litt (P2).

I to andre barnehager organiseres samarbeidet med faste møter en gang i uken:

Ja, vi har jo førskolelærere og ikke assistenter, ikke sant og de bruker en time ubunden tid i uka til samarbeid med meg (P2).

Vi har en halv time i uka, jeg og assistenten. Som vi lukker døra og sier: Nå er vi i fred. Men så har vi jo, vi er jo rundt hverandre stort sett hele dagen, så vi snakker jo sammen og (P4).

Alle pedagoger sier også at de samarbeider med assistenter eller barnehagelærere i hverdagen. I en barnehage bytter de også på arbeidsoppgavene:

Men vi går på veiledning sammen og vi planlegger sammen sånn at vi gjør egentlig de samme tingene jeg og assistenten, men bytter på litt oppgaver, da (P4).

Sitatene overfor viser at det varierer i hvilken grad det er satt av fast samarbeidstid i barnehagen. Både organiseringen og tidsbruken er forskjellig fra barnehage til barnehage, i tillegg til at det varierer om samarbeidet er mellom pedagoger eller pedagoger og assistenter.

Når det gjelder eksternt samarbeid har alle intervjupersonene kontakt med opplærings- og veiledningsinstansene jeg nevnte i avsnittet om opplæring. En sier at hun har mye samarbeid med fysioterapeutene i kommunen.

(...) fysioterapeutene som jeg samarbeider [med], de samarbeider jeg kjempe tett med, hele tiden (P2).

Erfaringene pedagogene har fra samarbeidet med habiliteringstjenesten varierer mellom fylkene. En opplever manglende kompetanse:

Så og jeg opplever at HABU har kommet ut, jeg har bedt dem komme her å... Ja, de bare sier: «Å så fantastisk det er å se deg jobbe.» Det blir på en måte, altså de er ikke der hvor de kan (P2).

En annen sier at hun har kontakt med habiliteringstjenesten når det kommer til mer krevende saker:

Men hvis det er barn med veldig store diagnoser sånn som [i] den ene barnehagen jeg er i nå, så er jo habiliteringstjenesten inne og veileder (P5).

Når det gjelder samarbeid med PPT, er det sakkyndig vurdering som beskrives som hovedoppgaven til PPT. De ansees som ansvarlige for at det formelle skal være ivaretatt. Noen opplever også at PPT mangler nødvendig kompetanse.

(...) PP-tjenesten er mer, i denne saken da, fjernere fra. Fordi HABU er så tett på så er de mer på avstand, da. Og har på en måte skrevet sakkyndig på bakgrunn av det HABU sier, nærmest, og [det] vi sier (P4).

Nei, det fungerer ikke, nei, de [PPT] kan mindre om disse barna enn det vi kan. Men jeg bruker jo selvfølgelig PP-tjenesten for å få det formelt på plass (P2).

Ja, og så er det jo ikke alltid de fra PP-tjenesten kan så mye sånn praktisk, da, om dette. De har jo mye i teorien, men hvordan man gjør det i praksis (P5).

Pedagogene i undersøkelsen beskriver PPT som en instans som de har lite kontakt med og som i liten grad bidrar i hverdagen.

Selv om alle pedagogene har internt og eksternt samarbeid i ulik grad, sier de at de kan oppleve at de står alene i jobben.

Jeg tror ikke det er noen som skjønner hva man egentlig holder på med, altså. Annet enn en selv (P2).

(...) du har et barn på den sida som egentlig trenger at du er der hele tiden, for (...) med en gang jeg forsvinner, så forsvinner og hjelpen eller hennes mulighet til å få hjelp (P3).

Flere nevner at de mangler utveksling med andre i samme situasjon:

(...) vi har litt lite sånn informasjonsdeling vi støttepedagoger imellom sånn for å se hvordan de andre jobber (P5).

Og jeg synes jeg har gode resultater – jeg har jo ikke noe å sammenlikne med, det er jo ikke noen å sammenlikne med (P2).

Beskrivelsen av samarbeidet med habiliteringstjenesten varierer. Mens noen opplever at de ikke får til samarbeid på grunn av manglende kompetanse, får andre god støtte. PPT sin rolle er mer formell og perifer for alle pedagogene i undersøkelsen. Flere av intervjupersonene beskriver en følelse av å stå alene i arbeidet sitt.

Tre av pedagogene nevner foreldre og én også besteforeldre i løpet av samtalen. Den ene spesialpedagogen beskriver et utstrakt foreldresamarbeid både når det gjelder kartlegging, valg av kommunikasjonsformer og bruk av ASK på ulike arenaer.

(...) når jeg skulle få foreldrene [med] på at orker dere å være med å lage en kommunikasjonsbok, hva er det han mener når han sier «kkkjkkk», ikke sant, og orker dere å være med å nøste og snuse i det, kan mormor være med også (P2).

En annen snakker om utfordringer som samarbeidet med foreldrene kan støte på:

Fordi vi har en ja, en utfordring på hjemmefronten til barnet da, som gjør at ikke alle er like engasjerte eller får til å følge opp like godt. Så da blir det sånn, ja vi har kommet dit, og så kommer ikke alle og så, ja, så gjør vi avtaler der som ikke blir fulgt opp overalt (P4).

Intervjupersonene ble ikke direkte spurt om familiesamarbeid. Det er likevel interessant at det kun var to av pedagogene som snakket om foreldrene som samarbeidspartnere. Det var kun en som snakket om andre familiemedlemmer (mormor), mens søsken ikke ble nevnt.

4.6 Organisering

Barnehagene og tjenestene pedagogene arbeider i er ulikt organisert. En spesialpedagog har base i barnehagen, der hun har flest timer, men reiser også rundt i kommunen til andre barnehager. To av kommunene har organisert tjenesten til barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp slik at barna får tilbudet i en bestemt barnehage.

Spesialpedagogene er da ansatt i denne barnehagen og har arbeidsstedet sitt der. En av støttepedagogene er tilknyttet en kommunal tjeneste for spesialpedagogisk støtte men følger opp ett enkelt barn. Den andre støttepedagogen jobber i tre barnehager, men antallet kan variere avhengig av hvor mange timer spesialpedagogisk hjelp barna får tildelt. Hun har heller ikke fast base i noen av barnehagene men har tilgang til rom og materiell der hun er.

Nei, det er ikke noen fast base, så det er bare å flytte seg rundt. Så basene blir på en måte, ja, i den enkelte barnehage, bare. Og en har plantid og. Men alle barnehagene har tilgang til materiell, ASK-materiell, både Symwriter og InPrint og Boardmaker. Så en kan lage alt materiell der da (P5).

Stillingsbetegnelsen støttepedagog brukes forskjellig. En av pedagogene som arbeider som støttepedagog har flere års utdanning innen spesialpedagogikk og er ansvarlig for både språkgrupper, lekegrupper og omfattende veiledning av personal og assistenter i flere barnehager. Den andre følger opp ett enkelt barn og har et samarbeid med en spesialpedagog som er sammen med barnet og støttepedagogen noen timer i uken.

Pedagogene som har timer i flere barnehager forteller at samarbeid og veiledning av personalgruppen inngår i barnets vedtakstimer.

Det må jo tas av de vedtakstimene som barnet har. Så det er ikke noe tid til veiledning utenom det. For alle mine timer er jo fylt opp med vedtakstimer (P5).

I en annen barnehage har de avsatt deler av den ubundne tiden til dette.

Ja, vi har jo førskolelærere og ikke assistenter, ikke sant og de bruker en time ubunden tid i uka til samarbeid med meg. Sånn at det er definert inn. (...) Og vi har gode arbeidsrom her så folk har ubunden tid her og ikke hjemme. Og da gjøres konkrete avtaler med at minst en time skal brukes til samarbeid altså (P2).

Avdelings- og personalmøter brukes også til en viss grad til samarbeid eller kurs.

Da bruker jeg avdelingsmøtene. Men da sier jeg i fra på forhånd, altså i dag trenger jeg for eksempel en halvtime til å prate om det, det pleier jeg å gjøre (P1).

Pedagogen P4 oppsummerer variasjonen i organisering slik:

Jeg har jo vært på forskjellige kurs og seminarer opp gjennom åra hvor du møter andre som har samme jobb som meg og som du sier noen reiser rundt og andre er plassert et sted og så. Og hvor forskjellig, vi har jo egentlig den samme jobben, men hvor forskjellig det er, både med timer og planleggingstid og ja, hva du har av folk rundt deg, og ja, det er veldig, veldig forskjellig (P4).

Ulik organisering fører til at pedagogenes mulighet for samarbeid, opplæring og arbeid med barnet som trenger ASK varierer fra sted til sted. Dette kan ha betydning for hvordan pedagogene kan utvikle seg som kommunikasjonspartnere og i ytterste konsekvens påvirke barnets mulighet for å lære og å bruke alternative og supplerende kommunikasjonsformer.

4.7 Tid

Tidspress og mangel på tid til refleksjon, opplæring av personalgruppen og bruk av gruppeoppgaver i God ASK er noe pedagogene trekker fram i intervjuene.

Det tenker jeg at vi har alt for lite tid til. Å sitte bare ned og snakke sammen og tenke rundt hvordan vi gjør ting og hvordan vi kanskje burde gjort ting annerledes

eller bedre eller, ja. Vår egen praksis, da. Det tror jeg barnehagen generelt har for lite tid til (P4).

Det er jo tidkrevende å jobbe med, jobbe i gruppe sånn og man må ha tid til det (P5).

Flere av pedagogene snakker også om hvor tidkrevende det er å tilpasse ASK-hjelpemidler i det daglige.

For vi er jo i tidspress, vi har alltid dårlig tid. Vi har ikke god tid til å sitte og tilpasse en PODD [kommunikasjons-] bok eller finne... Alt må skje litt fort og da blir det mye (P4).

Det tar fryktelig mye tid å søke opp hvert enkelt av disse symbolene. (...) Å laminere, å klippe, å tilpasse, å ordne... og så passa ikke det og så må vi... ja, «men kan vi få noen andre av det», og... Så jeg må si at. Ja, noen ganger er det nesten til å miste litt motet av det tekniske (P2).

Det er tidkrevende, men likevel viktig og nødvendig ifølge denne pedagogen:

Det tar mye tid. Men det er jo verdt det. Det må det jo være. Men det er utfordringen, synes jeg, hele tiden. Å få laga nytt materiell og ha nok ord tilgjengelig (P5).

Tid synes å være en stor utfordring for pedagogene i undersøkelsen. Både tid til praktiske oppgaver knyttet til ASK-hjelpemiddelet, men også tid til refleksjon og samarbeid med personalgruppen.

4.8 Ledelse

Flere av pedagogene forteller om betydningen av støtte fra styrer / leder i barnehagen. Styreren kan tilrettelegge for samarbeid pedagogene imellom, foreldresamarbeid og deltakelse på kurs.

Så vi er heldige, vi har en ja-person som leder sånn at det er veldig sjeldent det har vært noe problem, verken å sette inn vikarer hvis vi drar på kurs eller å få dra på kurs i det hele tatt eller hvis vi sier at vi trenger noe ekstra tid for det spisser seg til eller, ja, så får vi det. (...) hun har på en måte tenkt rundt at det er jo ikke bare den

tida som barnet har fått i vedtaket sitt, for det er jo mye rundt ikke sant, som er møtetid og samarbeidstid med foreldre og (P4).

Ja, det er jo en velvillig styrer som trengs. Det er jo også veldig forskjell på barnehagene hvor villig styrerne er til å sette av tid til det (P5).

En annen pedagog forteller om at hun har en svært engasjert ledelse som viser interesse for arbeidet hun gjør:

(...) her opplever vi en veldig entusiasme. Og veldig interessert i å... hver gang det er noen nye ting som skal skje, når HABU kommer, så vil de være med på møtene og få høre hva som skjer. De sier: «Vi kan ikke lære oss alt som dere holder på med, men [vi] vil gjerne vite hva det går i» (P3).

Det er interessant at flere av pedagogene beskriver tilrettelegging av rammebetingelsene i barnehagene som avhengig av personlige egenskaper eller velvilje hos styreren. Det kan virke som om tid til arbeid ut over timer direkte knyttet til barnet oppleves som et gode. En pedagog beskriver seg som «heldig» som har en leder som lar henne dra på kurs.

5 Drøfting – Erfaringer med God ASK

Det overordnede temaet for denne oppgaven handler om å være kommunikasjonspartner for barn som bruker ASK i barnehagen. Problemstillingen min belyser hvilke erfaringer pedagoger i barnehagen har med læringsressursen God ASK.

Å være kommunikasjonspartner er en svært stor og mangfoldig oppgave. Dette gjenspeiles i min undersøkelse. Pedagogene trakk frem mange ulike temaer i intervjuene og mange av dem beskrev utfordringer med oppgaven. Det la spesielt vekt på behovet for kompetanse, nødvendigheten av samarbeid, mangelen på tid og behovet for støtte fra ledelsen. Gode kommunikasjonspartnere har stor betydning for barns utvikling av ASK (Blackstone & Berg, 2003). Funnene i undersøkelsen kan tyde på at barna som bruker ASK i barnehagene ikke får et fullgodt og likeverdig språkmiljø som andre barn.

God ASK er en læringsressurs som nettopp retter seg mot kommunikasjonspartnere og deres ferdigheter. Som det fremgår av resultatene fra undersøkelsen hadde ikke pedagogene gjort seg så mange erfaringer med God ASK. Likevel hadde de tanker om hva som var nyttig og hva som kunne være utfordrende med å bruke en slik ressurs. Her belyser jeg deres erfaringer ved hjelp av teori om å være kommunikasjonspartner og om opplæring av kommunikasjonspartnere.

5.1 Å være kommunikasjonspartner

Læringsressursen God ASK har undertittelen: «Slik blir du ein god kommunikasjonspartner for barn som treng alternativ og supplerende kommunikasjon» (Statped, 2016a). Den retter seg dermed mot den kompetansen kommunikasjonspartnere til barn med behov for ASK trenger å inneha. Det er noen særskilte ferdigheter som trekkes frem i forskning om alternativ og supplerende kommunikasjon (Blackstone, 1999; Kent-Walsh & McNaughton, 2005): Kommunikasjonspartnere trenger å ha en responderende kommunikasjonsstil, det betyr at de må tune seg inn på barnet med tempo, toneleie og bevegelser, reagere på lyder og bevegelser barnet gjør, gjenta de, svare på de og utvide de. Kommunikasjonspartnerne må gi barnet god tid, vente på og forvente kommunikasjon og vise interesse for det barnet gjør og er opptatt av. Gode kommunikasjonspartnere bekrefter alle forsøk på kommunikasjon fra barnet og de sier hva det er de har sett eller hørt fra barnet. Kommunikasjonspartnerne stiller åpne spørsmål, slik at barnet inviteres

til å fortelle fritt. Gode kommunikasjonspartnere er modeller i bruk av barnets ASK-system, de viser barnet hvordan språket kan brukes mer avansert og i varierte situasjoner.

For å kommunisere ved bruk av ASK, trenger personen «kommunikativ kompetanse» ifølge (Light & McNaughton, 2014). I teoridelen presiserte jeg at også kommunikasjonspartnerne vil ha behov for kommunikativ kompetanse når de skal være deltakere i den kommunikative samhandlingen og både ha roller som medforfattere, modeller og noen ganger tilretteleggere for kommunikasjon.

Det kan virke som om pedagogene er lite vant med å tenke over deres rolle som kommunikasjonspartnere og de snakket i liten grad om egne kommunikasjonsferdigheter. Likevel var de oppmerksomme på noen forhold, både hos seg selv og andre, som kan drøftes i lys av kommunikativ kompetanse.

5.1.1 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse blir ansett som svært viktig og vektlegges sterkt av mange opplæringsressurser (Beukelman & Mirenda, 2005), så også i læringsressursen God ASK. Kapittelet «God kommunikasjon» handler om å ha en responderende kommunikasjonsstil, om å følge barnets initiativ og om å legge til rette for samtaler.

To av pedagogene jobbet med barn med store fysiske funksjonshemninger. De la vekt på betydningen av å tolke signalene til barna og å imitere og bekrefte dem. Det viser at de er bevisste på å innta en responderende kommunikasjonsstil. Det er en del av den sosiale kompetansen de trenger for å være gode kommunikasjonspartnere og det støtter opp om barnets sosiale kompetanse. Barnet får en forståelse for at det kan påvirke sine omgivelser og at det blir sett og tatt på alvor. En annen pedagog er kommunikasjonspartner til et barn som er kommet litt videre i språkutviklingen. Hun snakket om betydningen av å stille åpne spørsmål og å bruke ASK-hjelpemiddelet slik at barnet kan føre en samtale i stedet for kun å svare med ja eller nei. Også dette er en viktig partnerkompetanse og støtter opp under barnets sosiale kompetanse. Barnet lærer dialogferdigheter som initiativ, tur-taking og hvordan samtaler utvikles og avsluttes.

5.1.2 Lingvistisk kompetanse

Et annet viktig kompetanseområde pedagogene snakket om var det å skulle være modell i bruk av ASK-hjelpemiddelet. For å skape et språkmiljø, der barnet som bruker ASK kan møte sitt språk i naturlige og varierte situasjoner, må kommunikasjonspartnerne bruke ASK gjennom hele dagen. Å snakke med ASK krever at kommunikasjonspartnerne har lært seg uttrykksformen, her først og fremst bruken av kommunikasjonsbøker, enkeltsymboler eller håndtegn; de må ha lingvistisk kompetanse (Light & McNaughton, 2014). Voksne kommunikasjonspartnere som bruker hjelpemidler basert på grafiske symboler, altså kommunikasjonstavler eller –bøker får ofte støtte av at betydningen av symbolet står sammen med symbolet. Likevel må de lære hvordan ordforrådet er organisert og hvordan man lettest finner frem til de aktuelle ordene. De må kunne lage enkle og mer avanserte setninger for å støtte barnets språkutvikling. Andre barn i barnehagen har også en viktig rolle som kommunikasjonspartnere. De må lære seg å bruke kommunikasjonsboken på samme måte som barnet som trenger ASK som ikke får støtte av skriften, de må møte symbolene i naturlige situasjoner gjennom hele dagen. Kapittelet «Opplæringsstrategiar» i læringsressursen God ASK omhandler det å være modell, å lære andre barn å bruke ASK og å tilrettelegge for et godt språkmiljø.

Pedagogene var oppmerksomme på at de selv og andre voksne kommunikasjonspartnere måtte lære seg å bruke ASK og flere nevnte utfordringer med å få andre i personalgruppen til å øve og til å ville bruke kommunikasjonsboken i hverdagen. At det kun er få kommunikasjonspartnere som kan bruke ASK-hjelpemiddelet til barnet hemmer barnet i å få utvikle sitt språk. Barn som bruker ASK trenger et godt og variert språkmiljø. Det var også kun en av pedagogene som snakket tydelig om andre barns behov for å lære å bruke kommunikasjonsboken. Det kan kanskje tyde på at mange av pedagogene opplevde ASK som et ansvar de voksne har. Det kan også være slik at utfordringene med å involvere personalgruppen var så store at det å lære opp andre barn ikke har stått i forgrunnen. Når de andre barna ikke får opplæring i hvordan de kan kommunisere med barnet som bruker ASK vil det være en hindring for at barnet kan delta i lek og samspill. Å være tilstede sammen med andre barn er ikke nok. Bruk av ASK må være en planlagt og systematisk prosess som inkluderer alle barna i barnehagen for at barnet som bruker ASK skal kunne delta og få å utvikle gode relasjoner (Hunt, Doering, Maier & Mintz, 2009).

Utfordringene pedagogene har både med å få flere i personalgruppen til å være modeller og med å legge til rette for at andre barn får lære seg å kommunisere med ASK, viser at det er behov for oppmerksomhet og veiledning på dette området.

5.1.3 Operasjonell kompetanse

Som beskrevet i teoridelen handler operasjonell kompetanse om de tekniske sidene ved kommunikasjonshjelpemiddelet. Det betyr å kunne bruke ASK-hjelpemiddelet ved bruk av ulike former for peking, her spesielt øyepeking. Operasjonell kompetanse for kommunikasjonspartnerne handler også om å tilrettelegge hjelpemiddelet rent praktisk (Beukelman & Mirenda, 2005).

To av pedagogene jobbet med barn som bruker øyepekebok. Den ene sa at hun syntes det var utfordrende å vite hvor barnet så. Den andre hadde gjort videoopptak av seg selv i kommunikasjon med barnet og oppdaget at hun kanskje tolket blikket til barnet feil. Hun fortalte også at de øvde på å bruke øyepekeboka med andre barn for å lære dem hvordan den fungerer, noe som er viktig for at de skal kunne kommunisere med barnet, jamfør avsnittet over. Pedagogenes refleksjoner rundt utfordringer med øyepeking tyder på at de er bevisste på at operasjonell kompetanse må læres. At den ene pedagogen også vektla å involvere de andre barna, viser at hun er bevisst på å inkludere barnet i barnegruppen. Mer utstrakt bruk av videoanalyse og –veiledning vil antagelig kunne støtte opp under utviklingen av operasjonell kompetanse både hos barnet og hos kommunikasjonspartnerne (Brænde & Halvorsen, 2003).

Pedagogene hadde alle vært på kurs for å lære seg programvare for å tilpasse hjelpemidlene. Utfordringene de nevnte når det gjelder det rent praktiske handlet i stor grad om at det var krevende å finne den rette måten å tilpasse hjelpemidlene og spesielt at det var veldig tidkrevende. Operasjonell kompetanse er et viktig område for kommunikasjonspartnere. Det er deres ansvar å vedlikeholde og utvikle hjelpemidlene i takt med barnets behov. Å tilrettelegge for at barnet kan bruke hjelpemiddelet gjennom en eller annen form for selvstendig utpeking kan være vanskelig (Brænde & Halvorsen, 2003). I mange tilfeller vil pedagogene være avhengige av andres kompetanse for å finne riktig sittestilling, hvor hjelpemiddelet skal holdes eller monteres og hva som er den beste måten for barnet å peke ut symbolene på. En av pedagogene samarbeidet mye med fysioterapeutene i kommunen, mens en annen hadde støtte fra habiliteringstjenesten.

Samarbeid med fysio- og ergoterapeuter er avgjørende for å få til en god tilrettelegging slik at barnet som bruker ASK kan nyttiggjøre seg hjelpemidlene.

Operasjonell kompetanse vektlegges ikke sterkt i læringsressursen «God ASK».

Operasjonell kompetanse omtales heller ikke så ofte som partnerferdighet, kanskje fordi den sjelden inngår direkte i det kommunikative samspillet. Likevel, uten at barnet som bruker ASK har operasjonelle ferdigheter (altså for eksempel det å kunne peke ut rett symbol) og uten at kommunikasjonspartneren har brukt sin operasjonelle kompetanse for å legge til rette hjelpemidlene, vil ikke kommunikasjonen bli funksjonell.

5.1.4 Strategisk kompetanse

Strategisk kompetanse dreier seg om å bøte på begrensninger som bruk av ASK innebærer. Det kan være hvordan man kan overkomme begrensninger i ordforrådet, korte ned på tiden det tar å kommunisere, oppklare misforståelser eller rett og slett hvordan man kan vise at man har noe å si (Light & McNaughton, 2014). Pedagogene snakket i liten grad om at de var oppmerksomme på sider ved strategisk kompetanse. En av pedagogene trakk fram at hun opplevde at man snakket på en annen måte ved bruk av ASK: Man snakket roligere og måtte bruke mer tid. Dette prøvde hun å formidle til de andre i personalgruppen gjennom å la dem øve å bruke kommunikasjonsboken.

Læringsressursen God ASK legger heller ikke stor vekt på temaet. Noen strategier nevnes: Å avtale eller lære barnet et tegn for å gjøre oppmerksom på at det har noe å si, slik at kommunikasjonspartneren gjør hjelpemiddelet tilgjengelig (s.36) og det å gjenta det som er sagt ved bruk av øyepeking, slik at barnet får mulighet til å bekrefte eller avkrefte at det er forstått (s.40). Å være oppmerksom på strategisk kompetanse er viktig for å støtte kommunikasjonen med barnet som bruker ASK. Å reflektere over kommunikasjonen, bli bevisst på strategier for å oppklare misforståelser eller for å gjøre oppmerksom på at man mangler ord i ordforrådet sitt er ferdigheter som barnet må lære.

Partnerferdigheter er det kommunikasjonspartnerne må kunne for å støtte barnet i sin språkutvikling. Talende barn trenger gode kommunikasjonspartnere, men barn som bruker ASK er helt avhengige av spesielle ferdigheter hos sine partnere. Disse må læres og utvikles. Min undersøkelse viser at det er variasjon i bevisstheten, oppmerksomheten og kunnskapen – og dermed sannsynligvis også ferdighetene – hos kommunikasjonspartnerne i barnehagene.

5.2 Forventninger til God ASK

Opplæringsprogrammene for kommunikasjonspartnere jeg har funnet frem til og som har dokumenterte resultater, er alle gjennomført som intervensjoner (Kent-Walsh et al., 2015; Shire & Jones, 2014). Det medfører at en eller flere instruktører gjennomfører opplæringen sammen med kommunikasjonspartnerne, enten alene eller i grupper. For å avklare forventninger og tydeliggjøre hva opplæringen omfatter blir innholdet presentert – i noen tilfeller ved hjelp av videodemonstrasjon. I noen av programmene forplikter kommunikasjonspartnerne seg gjennom en kontrakt som viser hva opplæringen innebærer helt konkret (Kent-Walsh & Binger, 2013). En slik tilnærming sørger for at kommunikasjonspartnerne vet hva som er målet med opplæringen, hva som forventes av dem og det medfører en forpliktelse for å gjennomføre opplæringen.

Pedagogene i min studie ble spurt om hvilke forventninger de hadde til God ASK, da de kjøpte tilgang til nettressursen. To av dem sa at de ikke hadde hatt noen forventninger, at de ikke visste hva det var. De andre nevnte forventninger om å få tips, inspirasjon og eksempler av hvordan andre jobbet. Det er kanskje slike forventninger vi ofte har til en nettressurs: At det er en idebank, der vi kan la oss inspirere, se på videoer og få noen tips. God ASK er ikke et E-læringskurs og ingen av pedagogene nevnte at de hadde noen forventninger om at ressursen skulle inneholde oppgaver eller at de tenkte at God ASK var en ressurs de skulle bruke sammen med andre.

Uten forventningsavklaring eller forpliktelse om å gjennomføre oppgaver fremstår God ASK som en uforpliktende nettressurs hvor pedagogene kan hente ideer og inspirasjon. En av pedagogene i undersøkelsen foreslo at Statped kunne inngå en forpliktende avtale med barnehagen om bruk av God ASK når de skulle veilede i en konkret sak. Dette kunne ha bidratt til forventningsavklaring og til at personalet i barnehagen forpliktet seg til å gjennomføre de praktiske oppgavene i God ASK, noe som ville kunne føre til styrkede kommunikasjonsferdigheter hos kommunikasjonspartnerne.

5.3 Bruk av God ASK

For å utvikle ferdigheter som kommunikasjonspartner er praktisk trening svært viktig (Kent-Walsh & McNaughton, 2005). Kent-Walsh og Binger (2013) skriver at det en bør prioritere å lære bort ferdigheter framfor å legge vekt på mer kunnskap. Det viser seg at

kunnskap alene vanskelig lar seg omsette i praksis. I opplæringen de har utviklet på bakgrunn av forskning om opplæring av kommunikasjonspartnere legger de stor vekt på rollespill for å lære kommunikasjonsferdigheter. Rollespill lar kommunikasjonspartneren prøve ut den nye ferdigheten i trygge omgivelser. Man kan teste ut forskjellige scenarier, få tilbakemelding på det man gjør og bli trygg nok til å bruke ferdigheten i praksis. Det anbefales videre at bruken i praksis blir veiledet, enten ved at man tar videoopptak eller ved direkte observasjon. Dette gjør det mulig å vurdere egen og andres praksis, lære av hverandre og generalisere ferdigheten til flere arenaer (Kent-Walsh & Binger, 2013). Læringsressursen God ASK inneholder eksempler og anvisninger for alle disse elementene og gir dermed støtte til å trene på spesifikke kommunikasjonsferdigheter på en god måte. Ingen av pedagogene i undersøkelsen hadde tatt i bruk praktiske oppgaver fra God ASK. Det kan ha mange årsaker. For det første må det være et opplevd behov for å trene på kommunikasjonsferdigheter både hos pedagogen og i personalgruppen. Det er også nødvendig med en kultur, der det å jobbe sammen i gruppe, øve sammen og reflektere sammen er en del av barnehagehverdagen. Dette igjen er avhengig av ledelsens støtte og at det er satt av tilstrekkelig med tid. Å skulle gjennomføre deler av God ASK med personalgruppen ville kreve engasjement fra mange. Uten at det er forankret i ledelsen eller lagt til rette for, er det nok lett å prioritere andre og kjente oppgaver. Behovet for støtte i organisasjonen for å kunne gjennomføre en tidkrevende opplæring samt å ta i bruk de lærte ferdighetene fant også Koski et al. (2010) i deres gjennomgang av den finske OIVA opplæringen. Kompetanseutvikling i en organisasjon, uansett på hvilket område, krever engasjement, tid og ressurser. Tilbakemeldingene fra pedagogene kan tyde på en mangel på muligheter for refleksjon og kompetanseutvikling i barnehagene.

5.4 Relevans og utbytte av God ASK

Undersøkelser om voksnes motivasjon for å lære ferdigheter knyttet til ASK viser at behovet for at ferdighetene er relevante er et felles trekk hos de fleste voksne. Opplæringen må derfor knyttes direkte til praktiske utfordringer for å oppleves som nyttig (Thiessen, Horn, Beukelman & Wallace, 2011). Opplæringen oppleves som relevant når den knytter seg til den virkeligheten pedagogene møter til daglig. Den finske opplæringen OIVA (Koski et al., 2010) tar hensyn til dette når den tar utgangspunkt i det de kaller en

«client-oriented» og «solution focused» (s.281) tilnærming som retter seg mot miljøet hvor personen som bruker ASK befinner seg.

Det er interessant i hvilken grad pedagogene opplevde God ASK som en relevant og nyttig ressurs for dem som kommunikasjonspartnere til barn som trenger ASK. To av pedagogene ga uttrykk for at noen temaer i God ASK gikk direkte inn i problemstillinger eller situasjoner de møtte i sin hverdag. Da opplevde de at ressursen var nyttig. Dette tyder nettopp på at gjenkjennelse og det å kunne knytte ny kunnskap til kompetanse man allerede har, er viktig (Thiessen, Horn, Beukelman & Wallace, 2011). En annen av pedagogene sa at hun ikke hadde funnet det hun trengte i God ASK. Hun var på jakt etter støtte til praktisk bruk av ASK-hjelpemidler i hverdagen og syntes ikke at temaene i God ASK var relevante. Hennes oppmerksomhet var ikke rettet mot egne ferdigheter som kommunikasjonspartner, hun var først og fremst opptatt av å finne rett ASK-hjelpemiddel og å kunne ta det i bruk.

Flere av pedagogene sa også at de opplevde God ASK som generell, og at de selv hadde mest behov for direkte veiledning knyttet opp mot deres og barnets aktuelle situasjon. Noen sammenliknet utviklingsnivået til barna som vises i eksempelvideoene opp mot barna de selv jobbet med. Når dette ikke sammenfalt, mente de at innholdet ikke var så relevant for dem. Det kan tyde på at det ikke er så lett å få øye på de mer generelle kommunikasjonsferdighetene de voksne kommunikasjonspartnerne viser i videoene når barnet er for forskjellig fra det barnet pedagogene selv kjenner. Erfaringen pedagogene hadde med bruk av ASK fra tidligere varierte sterkt. Undersøkelsen kan tyde på at flere av dem ville hatt utbytte av en veileder som kunne knytte innholdet i God ASK opp mot deres hverdag og hjelpe dem med valg av aktuelle temaer og ferdigheter å arbeide med.

Når det kommer til hva pedagogene fant nyttig i God ASK var det flere som vektla videoeksemplene. De syntes var interessant og lærerikt å se hvordan andre jobbet, hva andre vektla og pedagoger kunne få noen råd om hva som var nyttig å gjøre. Pedagogen som hadde fått veiledning av HABU, blant annet med God ASK, sa at hun ville ha brukt lengere tid for å forstå hvordan hun kunne være en god kommunikasjonspartner uten videoene i ressursen. En annen hadde blitt minnet på betydningen av å lære opp andre barn og å inkludere barnet som bruker ASK i samtalene med andre barn. Pedagogen som

hadde brukt ressursen med en ASK-gruppe i barnehagen trakk frem måten God ASK tilrettela for systematisk refleksjon som nyttig.

Som jeg skrev tidligere viser det seg at opplæring av kommunikasjonspartnere er viktig og kan ha god effekt. Det er imidlertid nødvendig at opplæringen er målrettet, at den er systematisk og praktisk. Overføringen av de nye ferdighetene til hverdagen og til andre og nye situasjoner må være planlagt og følges opp av veiledning (Kent-Walsh et al., 2015). Læringsressursen God ASK inneholder flere av elementene som beskrives. Det er derimot ingen som hjelper pedagogene med å velge ut aktuelle temaer og ferdigheter, som knytter ressursen til deres situasjon med barnet, følger opp øvelsene og hjelper dem med å implementere ferdigheten i praksis. God ASK anbefaler at personalgruppen tar i bruk videoanalyse, men også dette oppfordres de til å lære seg på egenhånd – ved hjelp av nettressursen.

5.5 Rammebetingelser for bruk av God ASK

I denne delen vil jeg trekke fram noen av utfordringene pedagogene opplevde rundt det å være kommunikasjonspartnere for barn som trenger ASK. Utfordringene har betydning for bruken av læringsressursen God ASK men også for barnehagetilbudet generelt. Pedagogene snakket om behovet for veiledning og om betydningen av og utfordringer med samarbeid. Det tok også opp behovet for tid, egnede organisatoriske rammer og støtte fra ledelsen.

5.5.1 Veiledning

Flere av pedagogene syntes at manglende kurs eller veiledning i God ASK kunne være en utfordring. En av pedagogene sa at hun hadde lite erfaring med ASK generelt og at hun derfor ikke visste hvor hun skulle begynne, da hun først begynte å se på læringsressursen. Hun tenkte at det ville vært til støtte om noen som kjente den godt hadde vist henne vei. En annen trodde at det ville vært nyttig med kurs, slik at hun kunne ha blitt bedre kjent med innholdet. Det understreker behovet som jeg viste over. For å få utbytte av ressursen ville de fleste av pedagogene i undersøkelsen hatt nytte av en kompetent veileder.

Flere av pedagogene deltok ellers i veiledning i ulike former. De sa at det viktigste for dem var direkte veiledning knyttet mot det arbeidet de gjorde og de utfordringene de møtte i

kommunikasjonen med barnet som trenger ASK. De fortalte om veiledning i team rundt barnet, individuell veiledning og gruppesamlinger, der kommunikasjonspartnere til barn med liknende ASK-behov møttes. Mens noen hadde tett og jevnlig oppfølging fra habiliteringstjenesten, hadde andre kun sporadisk kontakt med en veiledningsinstans. Om veiledningen kom fra helse- eller utdanningssektoren virket å være tilfeldig og for det meste avhengig av den lokale kompetansen og tidligere kontakt. Kvaliteten i veiledningen så også ut til å variere. Noen fortalte om jevnlig systematisk veiledning med tydelige målsettinger, observasjoner og evalueringer i team, mens andre oppga at veiledningsinstansen «er jo her litt». Det siste utsagnet kan tyde på at veiledningen oppleves som usystematisk og lite målrettet. Det kan kanskje også tolkes til at pedagogen opplever å få for lite veiledning, siden «litt» kan stå i motsetning til «nok» eller «en del» eller «mye». Denne forskjellen i veiledningstilbud vil med høy sannsynlighet ha innflytelse på pedagogenes muligheter for å være gode kommunikasjonspartnere til barn som trenger ASK.

To av pedagogene i undersøkelsen deltok i gruppeveiledning i regi av habiliteringstjenesten for barn og unge. De opplevde det som nyttig å kunne treffe andre med tilsvarende oppgaver. Det å jobbe i en gruppe, være det seg i nettverksgrupper eller i team rundt enkeltbarn gir deltakerne mulighet til å utveksle erfaringer, lære av hverandre, være modeller for hverandre og også gi emosjonell støtte (Beukelman & Mirenda, 2005). Veiledning i gruppe brukes i flere opplæringsprogrammer rettet mot kommunikasjonspartnere (Ferm et al., 2011; Koski et al., 2010). Et sosiokulturelt læringsperspektiv støtter opp under denne tilnærmingen. Vi lærer i felleskap og bruker de nye ferdighetene sammen med andre. Vi lærer av de erfaringen vi gjør oss og de tilbakemeldingene vi får fra andre (Jerlang, 1998). God ASK legger opp til mye gruppearbeid, nettopp med begrunnelsen: «(...) fagleg utvikling går ofte lettast om ein er to eller fleire i lag» (s.6).

Undersøkelsen viser at selv om gruppeveiledning oppleves som svært nyttig av de som mottar den – og spesielt møtet med flere andre i samme situasjon – tar pedagogene ikke i bruk gruppeoppgavene som ligger i læringsressursen God ASK.

Veiledere eller instruktører har en viktig rolle i all opplæring rettet mot kommunikasjonspartneres ferdigheter som jeg har funnet frem til i løpet av denne

undersøkelsen. De bistår med å finne frem til aktuelle ferdigheter å jobbe med, viser relevansen knyttet til kommunikasjonen med personen som trenger ASK, hjelper til med målsettingsarbeid, instruerer, modellerer, er partnere i rollespill, bistår i praksis, gir tilbakemeldinger, evaluerer og følger opp (Kent-Walsh et al., 2015). I God ASK overlates denne rollen til pedagogene og personalgruppen i barnehagen. Dette viste seg å være utfordrende for pedagogene i min undersøkelse. De opplevde det som vanskelig å skulle involvere personalgruppen. Læringsressursen God ASK tar ikke mål av seg å erstatte samarbeid med eller veiledning fra kompetente fagpersoner. Forfatterne understreker at den ikke erstatter slikt samarbeid (s.6). Likevel retter ressursen seg i språket direkte mot «voksne» i barnehagen og legger opp til at de skal bruke den uten veiledning fra andre instanser. Selv om God ASK er lagt opp etter mange av de trinnene andre opplæringer inneholder, brukte ikke pedagogene i denne undersøkelsen materialet systematisk. Det kan tyde på at det er behov for noen med kompetanse om kommunikasjonspartnerferdigheter og med kjennskap til læringsressursen God ASK hvis ressursen skal brukes til mer enn en lett tilgjengelig idebank og inspirasjonskilde.

5.5.2 Samarbeid

Samarbeid blir ansett å være en sentral oppgave og svært betydningsfull når det gjelder å legge til rette for gode rammer for barn med behov for ASK (Beukelman & Mirenda, 2005; Chung & Stoner, 2016; Soto et al., 2001). Samarbeid er også en sentral arbeidsform i barnehagen generelt ifølge barnehageloven (2005) og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). Pedagogene fortalte om ulike former for samarbeid og ulik grad av systematikk i samarbeidet. De samarbeidet internt med andre i personalgruppen og eksternt med familie og offentlige instanser i kommunen, fylkeskommunen eller staten.

Et godt samarbeid internt i barnehagen og at personalgruppen har et felles ønske om å skape et godt språkmiljø for alle barn virker å ligge underforstått i læringsressursen God ASK. Måten ressursen henvender seg til leserne og de mange gruppeoppgavene i ressursen er et uttrykk for det. Alle pedagogene i undersøkelsen samarbeidet enten med assistent eller med andre pedagoger. Hvordan samarbeidet var organisert varierte fra barnehage til barnehage, både med tanke på hyppighet, planmessighet og tiden som var avsatt til det. Flere av pedagogene i undersøkelsen ga likevel uttrykk for at de opplevde

det som krevende å få hele personalgruppen i barnehagen involvert i arbeidet med ASK. Det kan tyde på at ikke alle ansatte i barnehagen føler seg ansvarlige for alle barn. Uten at personalgruppen samarbeider om å være en del av språkmiljøet til barnet som bruker ASK vil det få færre kommunikasjonspartnere enn sine jevnaldrende. Noen spesialpedagoger blir ansett (og anser seg selv) som alene ansvarlige for barnet med behov for ASK. Det kan føre til at tilbudet til barnet bryter sammen når pedagogen er fraværende (Groven, 2013; Mørland, 2008). Dette er noe to av pedagogene ga tydelig uttrykk for når de sa at ingen egentlig skjønnte hva de holdt på med, eller fortalte at hjelpen til barnet forsvant når de måtte gå fra barnet. Et godt internt samarbeid er nødvendig for å kunne skape et språkmiljø som inkluderer alle barn (Groven, 2013). Det er problematisk når ansvaret blir plassert hos den ene pedagogen og eventuelt assistenten som kjenner barnet som bruker ASK best. Årsaken kan ligge i en oppfatning om at det trengs ulike pedagoger for ulike barn (Florian, Young & Rouse, 2010) og at ikke alle i personalet har ferdighetene som trengs for å kommunisere med barnet som bruker ASK. Det er derfor viktig for å få til en reell inkludering at hele personalgruppen føler seg ansvarlig for alle barn og at de får den nødvendige støtten de trenger for å kunne kommunisere med barna uansett kommunikasjonsform.

Læringsressursen God ASK retter seg først og fremst mot kommunikasjonsferdighetene til de ansatte i barnehagen. Den tar derfor i liten grad opp samarbeid med eksterne instanser. Samarbeid med eksterne instanser er likevel viktig for kommunikasjonspartnerne og for kommunikasjonsmiljøet til barnet som trenger ASK. Barnet kommuniserer ikke kun i barnehagen og ASK-hjelpemiddelet bør kunne brukes med kommunikasjonspartnere overalt hvor barnet befinner seg. Det eksterne samarbeidet foregår med familien og faglige instanser på ulike nivå. Familiesamarbeid viser seg å være svært viktig for at barn med behov for ASK får nok støtte til å lære og til å ta i bruk kommunikasjonsformen sin (Beukelman & Mirenda, 2005; Robinson & Solomon-Rice, 2009; Tetzchner & Martinsen, 2002). Likevel nevnte pedagogene familiesamarbeidet i liten grad. Dette kan muligens skyldes at de ikke ble direkte spurt om det i intervjuene. Det kan også være slik at foreldresamarbeidet blir ansett som en selvfølge. En annen mulighet er at ASK blir oppfattet som en del av den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen og ikke som barnets kommunikasjon som skal utvikles på alle arenaer. Dette

kan føre til at barnets språkmiljø blir oppsplittet og at forutsetningen for å lære ASK blir dårligere enn de kunne ha vært.

Det er slik at spesialpedagogisk hjelp i utgangspunktet ikke er knyttet til et barnehagetilbud, den kan også gis i hjemmet. Det kan i noen tilfeller være hensiktsmessig, spesielt med tanke på å lære å bruke ASK på ulike arenaer. I tillegg skal spesialpedagogisk hjelp også omfatte tilbud om foreldrerådgiving (Barnehageloven, 2005). Det er PPT som i sin sakkyndige vurdering beskriver hva den spesialpedagogiske hjelpen skal inneholde og hvordan den bør organiseres. Det fordrer kompetanse om hva ASK er og hvordan en best kan legge til rette for utvikling av kommunikasjon ved bruk av ASK. Undersøkelsen min viser at ingen av pedagogene vurderte kompetansen til PPT i kommunen til å være god nok når det kommer til ASK. Dette gir grunn til bekymring i og med at det er denne instansen som står ansvarlig for den sakkyndige vurderingen og dermed for anbefalingen om hvordan ASK-tilbudet i regi av kommunen burde organiseres.

Samarbeidet rundt tilbudet til et barn som bruker ASK innbefatter ofte mange instanser, for eksempel fagpersoner fra ulike nivåer i helse- og utdanningssektoren og fra NAV. Det er krevende å skulle samordne utredningene, veiledningen, opplæringstilbudene, utprøving av hjelpemidler osv. I internasjonal litteratur anbefales det å samarbeide i team for å sikre god ASK-tilrettelegging (Beukelman & Mirenda, 2005; Robinson & Solomon-Rice, 2009). Også ASK-veilederen til opplæringslovens paragraf om opplæring av elever med behov for ASK (Utdanningsdirektoratet, 2016) anbefaler at det bør opprettes team rundt barn (elever) med behov for ASK. Det er ingen av pedagogene i undersøkelsen som nevnte at de samarbeidet i ASK-team som omfatter både interne og eksterne aktører. Det kan kanskje skyldes at samarbeidet de har med eksterne aktører er sporadisk og over et begrenset tidsrom, at det er krevende å skulle organisere et team og å jobbe i team (Chung & Stoner, 2016) eller at det er en ukjent og uvant samarbeidsform for både pedagogene og andre samarbeidspartnere. Fungerende ASK-team ville kunne ha sikret at kommunikasjonspartnerne i felleskap hadde den nødvendige kommunikative kompetansen som trengs for å kunne gi et godt tilbud til barnet som trenger ASK.

5.5.3 Organisering, tid og ledelse

Organisering, tid og ledelse er faktorer som pedagogene selv har lite innflytelse på, men som likevel påvirker deres rolle som kommunikasjonspartnerne til barn som trenger ASK og

mulighetene for å ta i bruk opplæringsressurser som God ASK. Organiseringen av barnehagetilbudet har betydning for om pedagogene er en del av det daglige livet i barnehagen eller om de kun er der noen timer i løpet av dagen eller uken. Organiseringen har også innflytelse på muligheten for samarbeid, utveksling av erfaring og opplæring av andre i personalgruppen. Ambulerende spesialpedagoger, som har sin arbeidstid fordelt over flere barnehager, kan ha utfordringer med å skulle etablere gode relasjoner til barn, foreldre og ansatte i hver av barnehagene (Groven, 2013). To av pedagogene i undersøkelsen har ansvar for spesialpedagogisk hjelp for barn i flere barnehager. En har fast base i barnehagen hun er mest, den andre har ingen fast base men har tilgang til rom og utstyr i hver av barnehagene hun jobber i. I to andre kommuner er den spesialpedagogiske hjelpen lagt til en bestemt barnehage og pedagogene har sin arbeidsplass der. Organiseringen synes å ha betydning for hvordan samarbeidet med og opplæringen av personalgruppen organiseres. Mens en pedagog fortalte at de brukte deler av den ubundne tiden til samarbeid, sa andre at samarbeidstid og tid til opplæring av annet personal ble tatt av barnets vedtakstimer. De fleste av pedagogene brukte også deler av avdelings- eller personalmøtene til opplæring eller informasjon om ASK. Ulik organisering har konsekvenser for hvordan samarbeidet mellom pedagogene og resten av personalgruppen kan foregå. Det vil derfor være nødvendig å spesifisere behovet for samarbeidstid i sakkyndige vurderinger for å sørge for at vedtaket sikrer den nødvendige tiden, uavhengig av hvordan den spesialpedagogiske hjelpen i kommunen er organisert.

Den sakkyndige vurderingen bør ikke kun ta hensyn til samarbeidstid, men også tiden som er nødvendig for å være en god kommunikasjonspartner til barn med behov for ASK generelt. Tid – eller mangelen på tid - er et gjennomgående tema i intervjuene. Ved bruk av ASK i barnehagen er det nødvendig å beregne mer tid enn når man skal tilrettelegge for barn som bruker talespråk. Kommunikasjonspartnerne må ha tid til å lære seg å kommunisere med ASK og til å bli tilstrekkelig trygge for å ta ASK i bruk i hverdagen. I tillegg må de ha tid til å tilrettelegge hjelpemiddelet og å forberede vokabular til ulike aktiviteter. Kommunikasjonspartnerne må også ha tid til å delta i opplæring og veiledning, til å veilede annet personale og foreldre og til å samarbeide (Utdanningsdirektoratet, 2016). Studier som har undersøkt hva team som jobber med elever som bruker ASK i skolen anser som viktig, fant at tid, og spesielt tid til forberedelse og samarbeid, var et av

de aspektene som ble trukket frem (Chung & Stoner, 2016; Soto et al., 2001). Pedagogene i undersøkelsen viste til mangelen på tid både med tanke på å ta i bruk oppgaver fra God ASK i personalgruppen og når de snakket om det å reflektere over egen praksis mer generelt. Tid ble også trukket fram som en utfordring når det gjaldt tilrettelegging av ASK-hjelpemidlene. Manglende tid til å oppdatere ordforrådet i hjelpemidlene vil føre til at barnet mangler ord til å delta i lek og aktiviteter sammen med andre barn. Både PPT, instansen som er ansvarlig for vedtaket og ledelsen i barnehagen må vite om og ta hensyn til at det å tilrettelegge for god kommunikasjon for barn som bruker ASK tar mye tid.

Flere av pedagogene ga uttrykk for at de er avhengige av at ledelsen i barnehagen forstår behovet for ekstra tid i forbindelsen med tilrettelegging for bruk av ASK i barnehagen. Betydningen av ledelsens støtte omtales også i de ovennevnte studiene til Chung & Stoner (2016) og Soto og kolleger (2001). Der handler det om behovet for at ledelsen organiserer arbeidsplanene slik at pedagoger og assistenter kan samarbeide, at det settes inn vikarer når det er nødvendig å delta på møter eller opplæring og at det sørges for nok tid til forberedelser. Pedagogene i min undersøkelse trakk i tillegg frem personlige egenskaper hos lederen, som at hun er «en ja-person», «viser entusiasme» eller er «velvillig», som betydningsfulle for å få støtte. Entusiastisk ledelse er også et av kjennetegnene til en inkluderende skole som nevnes av Corbett (2001). Engasjement, en felles visjon for barnehagen og åpenhet for å lære og utvikle nye ferdigheter spiller en viktig rolle for utviklingen av en inkluderende barnehage, der alle kommunikasjonspartnerne har den nødvendige kompetansen for å kunne kommunisere med barnet som bruker ASK. Ledelsen bærer et stort ansvar for å bidra til dette.

5.6 Rettigheter og holdninger

Selv om retten til kommunikasjon og til å bruke den kommunikasjonsformen som passer barnet er forankret i menneskerettighetene og presisert i opplæringsloven og i veilederen om spesialpedagogisk hjelp, er ikke rettigheter i seg selv noen garanti for at barnet som trenger ASK får et tilbud på linje med andre barn. Rettigheter og presiseringen av disse kan ha betydning for formelle forhold som for eksempel innholdet i den sakkyndige vurderingen eller retten til hjelpemidler. Det er likevel hva vi tenker om å kommunisere med et barn som ikke har et funksjonelt talespråk som i stor grad vil prege hvordan vi møter dette barnet (Koski et al., 2010). Holdningene våre ligger til grunn for hva vi føler,

sier og hvordan vi handler, men de påvirkes også gjennom det vi opplever, gjør og lærer i felleskap med andre. Vi utvikler oss som mennesker i et kontinuerlig samspill med våre omgivelser, vår historie, kulturen vi er omgitt av og ikke minst sammen med menneskene vi møter (Vygotkij, 2001). Tidligere erfaringer har betydning for hvordan vi nærmer oss nye utfordringer. Vår forståelseshorisont, som Gadamer kaller våre samlede erfaringer og fordommer, er grunnlaget som vi møter nye mennesker og situasjoner med (Thomassen, 2006).

Pedagogene i undersøkelsen fortalte at de var avhengig av en velvillig ledelse eller en «japerson» for å få tilgang til avdelingsmøter og tid til å samarbeide med personalgruppen om ASK. De snakket også om at de syntes det var krevende å få andre i personalgruppen til å bruke ASK med barna. Mange opplevde at de måtte bruke mye energi for å skape forståelse for betydningen ASK har i kommunikasjonen med barna. Det kan virke som at det i noen barnehager er en manglende anerkjennelse for alle barns muligheter og rett til kommunikasjon. Pedagogene kunne også oppleve usikkerhet og motstand fra kommunikasjonspartnere som ikke følte seg trygge i bruk av ASK. Motstanden i personalgruppen kan tyde på manglende mestringsforventning, altså troen på at en vet og kan tilstrekkelig til å lykkes i en bestemt situasjon. Kunnskap om betydningen av kommunikasjon for barns utvikling og trening i å bruke ASK-hjelpemidler, teamsamarbeid og tilbakemelding på det kommunikasjonspartnerne gjør kan styrke deres positive holdning overfor barn som trenger ASK (Tetzchner & Martinsen, 2002). Hvis kommunikasjonspartnerne tror at barnet kan kommunisere og at de selv kan bidra til at denne kommunikasjonen kan fungere og utvikle seg, vil de tilrettelegge for gode kommunikasjonssituasjoner på en helt annen måte enn hvis de tviler på egne og barnets muligheter (Soto et al., 2001). Det er derfor viktig å prioritere opplæringen av kommunikasjonspartnere og å involvere ledelsen i barnehagen i opplæringen for å fremme forståelsen for betydningen av ASK.

6 Oppsummering

Å være kommunikasjonspartner til barn med behov for ASK er et stort ansvar og krever engasjement, kunnskap og særskilte ferdigheter. Undersøkelsen min tyder på at mange av pedagogene i barnehagen kan føle seg alene i deres oppgave. De har utfordringer med å involvere personalgruppen og ledelsen i å skape et godt språkmiljø for alle barn, også barnet som bruker ASK.

Veiledningen pedagogene mottar varierer sterkt. Mens noen får jevnlig og systematisk oppfølging fra veiledningsinstansene, kan de for andre virke langt unna. Inntrykket er at de ikke har kapasitet, og noen av dem heller ikke kompetanse, til å bidra til å løse de praktiske utfordringene pedagogene kan møte i hverdagen.

Pedagogene i min undersøkelse har og tar et stort ansvar for å være gode kommunikasjonspartnere. Mye tyder på at de mangler utdanning. Grundig, god og dokumentert opplæring i ferdighetene de trenger som kommunikasjonspartnere og tilretteleggere virker å være fraværende for de fleste av dem.

Erfaringene pedagogene i denne undersøkelsen har med læringsressursen God ASK viser at den i liten grad dekker deres behov for opplæring. Den virker mer som en blant mange oppgaver pedagogene føler at de skulle ha prioritert – uten innføring eller veiledning og uten at det er satt av nødvendig tid og rom for det i barnehagen.

Det synes derimot å være nødvendig med en samordnet innsats fra flere hold for at barn som bruker ASK kan få oppnå sine rettigheter til kommunikasjon på linje med andre barn. Veiledningsinstansene må ta sitt ansvar, noe som krever at de ansatte der har kompetansen og tiden som er nødvendig. Undersøkelsen viser at flere av pedagogene etterlyser kompetanse hos de som formelt hadde hatt et veiledningsansvar overfor dem. PPT, som både er ansvarlig for sakkyndige vurderinger og for veiledning til barnehagene, trenger både teoretisk og praktisk kunnskap om hva ASK er og hva det krever å skape gode språk-, leke og læringsmiljøer for barn som bruker ASK. Kunnskap om ASK må prioriteres både hos ledelsen og i personalgruppene i barnehagene.

Teamsamarbeid, som er en anbefalt arbeidsform innen ASK-feltet, ser ikke ut til å bli brukt rundt barna i undersøkelsen. Å organisere seg som et team ville kunne gi mulighet for styrket samarbeid mellom familien og de ulike instansene som er ansvarlige for det

totale tilbudet til barnet som bruker ASK. Et godt fungerende team ville også kunne være en læringsarena for alle deltakerne.

Å være kommunikasjonspartner for barn som bruker ASK fremstår som en givende, krevende og ofte ensom rolle. Erfaringene pedagogene har med læringsressursen God ASK tyder på at den i formen som nettressurs alene, i liten grad bidrar til at de ansatte i barnehagen blir bedre kommunikasjonspartnere. De fleste av pedagogene får økt kunnskap gjennom å lese og se på filmer, men de får ikke hjelp til å omsette kunnskapen til praktiske kommunikasjonsferdigheter.

6.1 Begrensninger

I denne oppgaven undersøkte jeg fem pedagogers erfaringer med å være kommunikasjonspartnere til barn som bruker ASK og erfaringene de har med læringsressursen God ASK.

Undersøkelsen ble gjennomført kun 1 ½ år etter utgivelsen av ressursen. Det førte til at jeg hadde vansker med å rekruttere intervjupersoner som hadde brukt God ASK over tid. Det var heller ingen personalgrupper som hadde brukt God ASK på en slik måte at de ønsket å delta i et gruppeintervju, slik jeg hadde planlagt i utgangpunktet. Det at læringsressursen var ny og at få hadde brukt den, preger både utvalget av intervjupersoner og funnene mine. I dag vil grunnlaget for studien kunne være annerledes.

Selv om intervjupersonene mine var valgt strategisk med tanke på deres rolle som pedagoger for barn som bruker ASK i barnehage, var deres arbeidssituasjoner, oppgaver, tilgang på veiledning og støtte fra ledelsen svært ulike. Et mer homogent utvalg av intervjupersoner ville kanskje i større grad kunne si noe om hvilke forhold som er av størst betydning for å utvikle kommunikasjonsferdigheter gjennom bruk av God ASK.

6.2 Framtidig forskning

I lys av mine funn ville det være interessant å undersøke erfaringer med læringsressursen God ASK når den blir brukt under veiledning og med hele personalgrupper. Hvordan ville veiledningen har virket inn på bruken og utbyttet av ressursen? Hvordan ville den påvirket bruken av praktiske oppgaver og ville det hatt en betydning for kommunikasjonspartnerens ferdigheter? Spørsmålene som kan stilles er mange. En

intervensjonsstudie kunne ha undersøkt veiledet bruk av God ASK. Der kunne man ha fulgt en personalgruppe over tid og for eksempel studert effekten arbeidet med læringsressursen hadde på bruken av «pekeprating» i barnehagen. Det kunne også ha vært interessant å undersøke betydningen av personalgruppens systematiske arbeid med noen av kapitlene i God ASK for barnets bruk av ASK. Videre kunne man etter eksempel fra Koski et al. (2010) studert mulige endringer i barnehageansattes syn på barn som bruker ASK i forbindelse med arbeid med læringsressursen.

Når det gjelder forskning på opplæring av kommunikasjonspartnere mer generelt hadde det vært interessant å gjøre norske studier der man brukte opplæringer som har dokumentert effekt fra andre land.

Opplæringen av kommunikasjonspartnere til barn som trenger ASK er et felt som er lite utforsket i norsk sammenheng og som jeg håper at flere retter sin oppmerksomhet mot.

Litteraturliste

- Arbeids- og velferdsetaten. (2013, 13. januar 2016). Hjelpemiddelsentralen. Hentet 12. april fra www.nav.no
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2005). *Augmentative & alternative communication : supporting children & adults with complex communication needs* (3. utg.). Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Binger, C. & Kent-Walsh, J. (2012). Selecting Skills To Teach Communication Partners: Where Do I Start? *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 21(4), 127-135. doi: 10.1044/aac21.4.127
- Blackstone, S. (1999). Communication partners. *Augmentative Communication News*, 12(1 & 2), 1-16.
- Blackstone, S. & Berg, M. H. (2003). *Social Networks: En kommunikasjonsoversikt for mennesker med store kommunikasjonsvansker og deres kommunikasjonspartnere*. (Norsk utgave: Trøndelag kompetansesenter 2006. 1. utg.). Monterey, CA: Augmentative Communication, INC.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. S. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2), 155-178.
- Brænde, E. & Halvorsen, A. K. (2003). *Fra vilje til uttrykk: Metodikk for utprøving av betjeningsutstyr for barn med omfattende motoriske vansker*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Bunning, K. (2009). Making sense of communication. I J. Palwyn & S. Carrnaby (red.), *Profound Intellectual Multiple Disabilities* (s. 46-61). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Burnard, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today*, 11, 461-466.
- Chung, Y.-C. & Stoner, J. B. (2016). A meta-synthesis of team members' voices: what we need and what we do to support students who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(3), 175-186. doi: 10.1080/07434618.2016.1213766

- Corbett, J. (2001). Teaching Approaches Which Support Inclusive Education: A Connective Pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.
- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre* (Oslo).
- Ferm, U., Andersson, M., Broberg, M., Liljegren, T. & Thunberg, G. (2011). Parents and course leaders' experiences of the ComAlong augmentative and alternative communication early intervention course. *Disability Studies Quarterly: Mediated Communication*, 31(4).
- Florian, L., Young, K. & Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722. doi: 10.1080/13603111003778536
- FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne. (2007). *Vedtatt av De Forente Nasjoner den 13. desember 2006, ratifisert av Norge den 3. juni 2013: Korrigert norsk uoffisiell oversettelse, desember 2008*. Hentet fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Goldbart, J. & Caton, S. (2010). *Communication and people with the most complex needs: What works and why this is essential*. (Manchester Metropolitan University: Research Institute for Health and Social Change. Hentet fra <https://www.choiceforum.org/docs/compmer.pdf>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforl.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Heister Trygg, B. (2012). *AKK i skolan - en pedagogisk utmaning : om alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i förskola och skola*. Malmö: Sök - Södra regionens Kommunikationscentrum.
- Helsedirektoratet. (2015). *Barn og unge med habiliteringsbehov. Samarbeid mellom helse- og omsorgssektoren og utdanningssektoren om barn og unge som trenger samordnet bistand. Veileder*. Hentet fra <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/>

- Hunt, P., Doering, K., Maier, J. & Mintz, E. (2009). Strategies to Support the Development of Positive Social Relationships and Friendships for Students Who Use AAC. I G. Soto & C. Zangari (red.), *Practically Speaking: Language, Literacy & Academic Development for Students with AAC Needs* (s. 247-264). Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co.
- ISAAC Norge. (2017). *Høring - NOU 2016:17 På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming - Høringsvar fra Isaac Norge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---nou-201617-pa-lik-linje.-atte-loft-for-a-realisere-grunnleggende-rettigheter-for-personer-med-utviklingshemming/id2521939/>
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring : innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jerlang, E. (red.). (1998). *Utviklingspsykologiske teorier - en innføring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jonsson, A., Kristoffersson, L., Ferm, U. & Thunberg, G. (2011). The ComAlong Communication Boards: Parents' Use and Experiences of Aided Language Stimulation. *Augmentative and Alternative Communication*, 27(2), 103-116. doi: 10.3109/07434618.2011.580780
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). Innledning. Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter* (s. 9-23). København: Hans Reitzels forlag.
- Kent-Walsh, J. & Binger, C. (2013). Fundamentals of the ImPAACT Program. *SIG 12 Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 22(1), 51-58. doi: 10.1044/aac22.1.51
- Kent-Walsh, J. & McNaughton, D. (2005). Communication Partner Instruction in AAC: Present Practices and Future Directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(3), 195-204.
- Kent-Walsh, J., Murza, K. A., Malani, M. D. & Binger, C. (2015). Effects of Communication Partner Instruction on the Communication of Individuals using AAC: A Meta-Analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(5), 271-284.

- Korsten, J. (2011). QIAT Listserv 4th April. Hentet fra www.janefarrall.com/aac-systemic-change-for-individual-success/
- Koski, K., Martikainen, K., Burakoff, K. & Launonen, K. (2010). Staff members' understandings about communication with individuals who have multiple learning disabilities: A case of Finnish OIVA communication training. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 35(4), 279-289. doi: 10.3109/13668250.2010.517189
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/barnehagens-innhold/rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137-144. doi: 10.1080/07434618912331275126
- Light, J. (1997). "Communication is the essence of human life": reflections on communicative competence. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(2), 61-70. doi: 10.1080/07434619712331277848
- Light, J. & Drager, K. (2012, 31. august 2012). Early Intervention for young children with autism, cerebral palsy, Down syndrome, and other disabilities. Hentet 26. april 2016 fra <http://aackids.psu.edu>
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1-18. doi: 10.3109/07434618.2014.885080
- Light, J. & McNaughton, D. (2015). Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(2), 85-96. doi: 10.3109/07434618.2015.1036458
- Mas, J. M. (2007). Communication. <https://www.flickr.com/photos/dailypic/1459055735/>. Under Creative Commons Attribution-NonCommercial 2.0 Generic Lisens.
- Masterpasqua, F. (1989). A competence paradigm for psychological practice. *American Psychologist*, 44(11), 1366-1371. doi: 10.1037/0003-066X.44.11.1366

- Mørland, B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NAV (2014). *Nettbasert ASK team - en avstandsoverbyggende arbeidsform* (Hentet fra <http://www.kunnskapsbanken.net/wp-content/uploads/2016/01/Sluttrapport-Nettbasert-ASK-team-en-avstandsoverbyggende-arbeidsform.pdf>)
- Næss, K.-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15-45). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Robinson, N. B. & Solomon-Rice, P. L. (2009). Supporting Collaborative Teams and Families in AAC. I G. Soto & C. Zangari (red.), *Practically speaking. Language, Literacy & Academic Development for Students with AAC Needs* (s. 289-312). Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Rommetveit, R. (2008). Om dialogisme og relasjonen mellom individuell psyke og kulturelt kollektiv. I I. V. Bele (red.), *Språkvansker: Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. (s. 187-197). Oslo: Cappelen Damm.
- Shire, S. Y. & Jones, N. (2014). Communication Partners Supporting Children With Complex Communication Needs Who Use AAC. *Communication Disorders Quarterly*, 37(1), 3-15. doi: 10.1177/1525740114558254
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* (Trondheim: NTNU samfunnsforskning).
- Soto, G., Müller, E., Hunt, P. & Goetz, L. (2001). Critical issues in the inclusion of students who use augmentative and alternative communication: An educational team perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, 17(2), 62-72. doi: 10.1080/aac.17.2.62.72
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2015). Studiepakett AKK. Hentet fra <https://www.spsm.se/studiepakett-akk/>
- Spetalen, H. (2010). Kompetansebegrepet i profesjonsutdanning. *Småskrift*, 2010(2).
- Staehely, J. (2000). Prologue: The communication dance. I M. Fried Oken & H. A. Bersani Jr. (red.), *Speaking up and spelling it out: Personal essays on augmentative and alternative communication* (s. 1-12). Baltimore: Paul H. Brookes.

- Statped. (2016a, 6. juni). God ASK. Hentet 23. januar fra www.statped.no/godask
- Statped. (2016b, 24. juni). Om alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Hentet 30. august 2016 fra www.statped.no/temaer/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/om-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/
- Statped. (u.å.). Om Statped. Hentet fra <http://www.statped.no/om-statped/>
- Svensson, L. (2006). New Professionalism, Trust and Competence. *Current Sociology*, 54(4), 579-593.
- Teachman, G. & Gibson, B. E. (2014). 'Communicative competence' in the field of augmentative and alternative communication: a review and critique. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(1), 1-14. doi: 10.1111/1460-6984.12055
- Teigen, K. H. (2016). Holdning. *Store norske leksikon* Hentet 9. april 2017 fra <https://snl.no/holdning>
- Tetzchner, S. v. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon : en innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjons hjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thiessen, A., Horn, C., Beukelman, D. & Wallace, S. E. (2011). Learning Motivation of Adults Involved in AAC Intervention. *SIG 12 Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 20(2), 69-74. doi: 10.1044/aac20.2.69
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ASK/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Rune Sarromaa Hausstätter
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 07.06.2016

Vår ref: 48644 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>48644</i> | <i>Opplæring av kommunikasjonspartnere til barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon – en undersøkelse om bruk og utbytte av Statped's læringsressurs «God ASK»</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Rune Sarromaa Hausstätter</i> |
| <i>Student</i> | <i>Sabine Gehring</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sabine Gehring Lowegehring@outlook.com



Utvalget rekrutteres ved at student får tilsendt telefonnummer til barnehageledere fra Statped. Det legges til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for utlevering av kontaktopplysningene. Dersom opplysningene er taushetsbelagte, må rekruttering skje på annen måte, f.eks. ved at Statped videreformidler informasjonsskrivet til utvalget, der de bes om å kontakte student om de ønsker å delta.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er i all hovedsak godt utformet, men vi legger til grunn at følgende endres, jf. telefonsamtale med student 06.06.2016:
-Følgende setning tas bort: "Jeg har hatt telefonisk kontakt med styrer/pedagogisk leder i din barnehage og hun/han har samtykket i at barnehagen deltar i undersøkelsen." Vi anbefaler at du i stedet skriver at utvalget forespørres om deltakelse grunnet deres erfaringer med nettressursen, og at personer som er interesserte i å delta bes om å ta kontakt med student.

Personvernombudet legger til grunn at student etterfølger Høgskolen i Lillehammer sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Opplæring av kommunikasjonspartnere til barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon – en undersøkelse om bruk og utbytte av Statpeds læringsressurs «God ASK».

Bakgrunn og formål

I rammen av masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse om hvordan ansatte i barnehager opplever bruk og utbytte av Statpeds nettressurs «God ASK».

Din barnehage har kjøpt inn «God ASK» via Statpeds nettbutikk.

Du har brukt nettressursen «God ASK» enten for deg selv eller sammen med personalgruppen. Jeg håper derfor at du vil delta i studien og dele dine opplevelser.

Jeg har snakket med styrer / pedagogisk leder i barnehagen per telefon og ber om at du kontakter meg hvis du kan tenke deg å delta. Svar gjerne til Lowegehring@outlook.com.

Statpeds FoU-avdeling gir finansiell støtte til undersøkelsen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Undersøkelsen gjennomføres ved hjelp av gruppe- og/ eller individuelle intervju. Hvis dere er flere som har brukt «God ASK» sammen, ønsker jeg å gjennomføre et gruppeintervju.

Spørsmålene vil omhandle opplæring av kommunikasjonspartnere mer generelt samt hvilke forventninger du har / hadde til «God ASK», hvordan du bruker materialet, hvordan du opplever utbyttet av å jobbe med «God ASK» og hvilke erfaringer du har gjort deg med å bruke en nettressurs. Du må beregne ca. 2 timer til gruppeintervju (med innlagt pause) eller ca. 1 time til individuell intervjusamtale.

For å gjøre det lettere å huske hva som blir sagt, vil jeg gjøre lydopptak av intervjuene. Jeg kommer også til å notere underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til opplysninger som kan identifisere deg.

Når materialet skal publiseres vil alle personlige opplysninger være anonymiserte.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2017. Da vil hele datamaterialet anonymiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Sabine Gehring, tlf. 90027213.

Faglig veileder i prosjektet er Signhild Skogdal, tlf. 92867932.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide God ASK

Innledning:

- Velkommen & takk
- Praktiske ting (tidsbruk / pauser, opptak)
- Materiale: Et eller flere God ASK-hefter, ev. kopi av innholdsoversikten. Tilgang til ressursen på nett, slik at de ev. kan sjekke noe hvis de ønsker det underveis.
- Presentasjon av undersøkelsen: *Temaet er Opplæring av kommunikasjonspartnere, og bruk og utbytte av nettressursen God ASK. Undersøkelsen gjennomføres i 4 barnehager. Jeg ønsker å høre om deres erfaringer og tanker rundt ressursen.*

Stikkord / temaer for intervjuet:

- Bakgrunn / utdanning / rolle
- Hvordan jobber du med barnet med behov for ASK? (Enkelttimer, sammen i gruppa / avd., i flere barnehager)

- Hva er grunnen til at du /dere kjøpte tilgang til God ASK?
- Hvor fikk du vite om det?
- Hvilke forventninger hadde du /dere til materialet?

- Hvordan bruker du/ dere God ASK?
- Hvilke erfaringer har dere gjort dere med å bruke en slik nettressurs?
- Hva slags muligheter eller begrensninger gir det?
- Erfaringer med andre nettressurser?
- Er det noe som hadde gjort det enklere å bruke God ASK?

- Det er mange praktiske oppgaver i God ASK. Hva tenker du om det?
- Det er mange gruppeoppgaver i God ASK. Hva tenker du om det?
- Hvordan er rammebetingelsene for å bruke God ASK? Muligheter for samarbeid, gruppearbeid?

- Er det noen temaer som er mer relevante enn andre? Ev. hvilke og hvorfor?
Ev. presentere temaene hvis de ikke husker dem.
- Er det noe du savner? (Tematiske områder som ikke dekkes?)
- Målsettingen til God ASK er å bidra til at du som voksen kan bli en bedre kommunikasjonspartner til barn som bruker ASK. Hva tenker du om det?
- Tanker om denne typen nettressurs versus kurs / veiledning?
- Hvilke tilbud om opplæring i ASK får du / dere?
- Hva tenker du / dere er viktig å prioritere når du får et barn med behov for ASK i barnehagen?