

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Berit Marie Olsen

Masteroppgave

ASK OG SOSIALE RELASJONER I
BARNEHAGEN

Master i spesialpedagogikk

Våren 2021

Innhold

FORORD	7
SAMMENDRAG.....	8
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL FOR VALG AV TEMA	10
1.2 KORT OM BARN MED CEREBRAL PARESE OG BEHOV FOR ASK.....	11
1.2.1 <i>Mina</i>	12
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL	13
1.4 BEGREPSAVKLARINGER OG AVGRENSNINGER.....	13
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	15
2. SENTRALE FØRINGER FOR ASK.....	17
2.1 PEDAGOGISK TILRETTELEGGING FOR ASK.....	17
2.1.1 <i>Språkmiljø</i>	18
2.1.2 <i>Meningsfulle og motiverende aktiviteter sammen med andre barn</i>	19
2.1.3 <i>Progresjonsplan</i>	20
2.2 FYSISK TILRETTELEGGING FOR ASK	20
2.2.1 <i>Tilgjengelig og funksjonell kommunikasjon</i>	21
2.2.2 <i>Gode møteplasser</i>	22
3. ALTERNATIV OG SUPPLERENDE KOMMUNIKASJON	24
3.1 ULIKE INNDELINGER INNENFOR ASK	24
3.1.1 <i>Hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon</i>	24
3.1.2 <i>Avhengig eller ikke-avhengig kommunikasjon</i>	25
3.1.3 <i>Uttryksmiddelgruppen</i>	25
3.2 ASK-KARTLEGGING FOR Å FINNE KOMMUNIKASJONSLØSNING	26
3.3 KOMMUNIKASJONSKOMPETANSE HOS BARNET MED BEHOV FOR ASK	28

3.4 KOMMUNIKASJONSPARTNEREN SOM EN DEL AV SPRÅKMILJØET TIL BARNET	28
4. TEORETISK FORSTÅELSESRAMME.....	31
4.1 SOSIOKULTURELT LÆRINGSPERSPEKTIV	31
4.1.1 Nærmeste utviklingszone.....	31
4.1.2 Medierende artefakter.....	32
4.1.3 Relasjonell forståelse.....	33
4.2 KOMMUNIKASJON	33
4.3 SOSIALE RELASJONER MELLOM BARN I BARNEHAGEN	35
5. METODE	37
5.1. FENOMENOLOGISK-HERMENEUTISK TILNÆRMING	37
5.2 SINGEL CASESTUDIE	39
5.3 TRIANGULERING	39
5.4 UTVALG	40
5.5 OBSERVASJON	41
5.5.1 Forberedelser til observasjon.....	41
5.5.2 Gjennomføring av observasjon.....	43
5.6 KVALITATIVE INTERVJUER.....	44
5.6.1 Forberedelser til intervjuer.....	44
5.6.2 Gjennomføring av intervjuene	44
5.7 KVALITATIV ANALYSE	46
5.7.1 Innholdsanalyse	46
5.8 FORSKNINGENS KVALITET OG ETISKE HENSYN.....	49
5.8.1 Godkjenning og samtykkeerklæringer	49
5.8.2 Validitet.....	50

5.8.3 Reliabilitet.....	50
6. ANALYSE OG FUNN	52
6.1 BARNETS SOSIALE KOMPETANSE	52
6.1.1 Barnets initiativ	53
6.1.2 Ønsket om å være med andre barn	54
6.1.3 Oppsummering.....	55
6.2 EN DELTAGER I FELLESKAPET	56
6.2.1 Muligheter gjennom tilgjengelighet.....	57
6.2.2 Lek og interesse for kommunikasjonshjelpemidler.....	59
6.2.3 Aksept.....	60
6.2.4 Oppsummering.....	61
6.3 SAMMENHENG KREVER SAMARBEID	62
6.3.1 Samarbeid med foreldre og innad i barnehagen	62
6.3.2 Holdninger.....	64
6.3.3 Utvise sensitivitet for Minas tegn	65
6.3.4 Oppsummering.....	66
6.4 ASK KOMPETANSE	67
6.4.1 «Eksperten» på barnets kommunikasjon	67
6.4.2 Prioritering.....	68
6.4.3 Oppsummering.....	70
7. DRØFTING	71
7.1 NÆRMESTE UTVIKLINGSSONE.....	71
7.1.1 Forståelse av Mina sine tegn som grunnlag for den pedagogiske tilretteleggingen.....	71
7.1.2 Voksnes forventinger til Mina sin kommunikasjon.....	73

7.1.3 Mina sitt sosiale blikk - en mulighet eller utfordring?	74
7.2 BARNET LÆRER I SAMSPILL MED ANDRE	76
7.2.1 Møteplasser som gir muligheter for etablering av sosiale relasjoner	76
7.2.2 Kommunikasjonshjelpemidler som medierende artefakt	78
7.2.3 Tilpasning av lek fremmer det relasjonelle perspektivet	79
7.3 HELHET OG SAMMENHENG	80
7.3.1 Snakke med Mina	80
7.3.2 Foreldredeltakelse	81
7.4 ASK KOMPETANSE GIR BARNET EN STEMME	82
7.4.1 Hvem er barnets stemme?	83
7.4.2 Hvem tar, og hvem har ansvaret for ASK?	83
7.4.3 Kompetansedeling	84
7.5 Muligheter for sosiale relasjoner	85
8. AVSLUTNING	86
LITTERATURLISTE	89
Vedlegg 1: Observasjonsskjema med et eksempel	94
Vedlegg 2: Intervjuguide	95
Vedlegg 3: Fra koder til tema i innholdsanalysen	96
Vedlegg 4: NSD sin vurdering	97
Vedlegg 5: 3 ulike informasjonsskriv og samtykkeerklæringer	100
Vedlegg 6: Pedagogiske og fysiske tilrettelegginger som gjøres for Mina, samt begrensninger for tilretteleggingen	106

Forord

Endelig! Endelig kan jeg sette et punktum for den lærerike og krevende prosessen det har vært å skrive en masteroppgave. Hadde jeg på forhånd visst hvor mye motgang og frustrasjon en slik oppgave hadde gitt meg, hadde jeg kanskje aldri startet. Men jeg er så utrolig glad for at jeg gjorde det, og klarte å gjennomføre.

Gjennomføringen hadde ikke vært mulig uten min samboer som under siste innspurt med oppgaveskriving, har tatt ansvar for både barn og hus, og ikke minst motivert meg til å komme meg gjennom. Nå gleder jeg meg til å endelig kunne være mer sammen med dere igjen. En annen støttespiller som har hjulpet meg gjennom både prosessen med å skrive masteroppgaven og ikke minst gjennom alle fem årene som masterstudent på Høgskolen i Lillehammer, er min gode venn og medstudent Helena.

Jeg vil også takke min engasjerende og gode veileder Eli Marie Killi som har hjulpet meg inn på rett spor med sine kloke ord og tålmodighet. Sist, men ikke minst, vil jeg takke barnehagen med både barn, ansatte og foreldre som har gitt så mye av seg selv og åpnet opp for at det var mulig å gjennomføre akkurat denne forskningen.

Røyken 2021,
Berit Marie Olsen

Sammendrag

Valg av tema og problemstilling er valgt på bakgrunn av alle de barna jeg har møtt i ulike barnehager med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, videre omtalt som ASK, der voksnes tilrettelegging er avgjørende for deres muligheter til å være i sosiale samspill med andre barn. Formålet med denne undersøkelsen er å få et bredere innblikk i de voksnes tilrettelegging for barn med behov for ASK og deres muligheter for etablering av sosiale relasjoner. Denne forskningen har gitt meg muligheten til å illustrere et eksempel innenfor det spesialpedagogiske feltet der barnehagens tilrettelegging er i fokus. For å få til dette valgte jeg et case med en jente med store bevegelsesvansker og med behov for ASK. Sosiale relasjoner er for dette barnet, på lik linje med andre barn, avgjørende for hennes livsmestring og trivsel. Problemstillingen er følgende:

Hvordan kan barnehagen støtte barn med behov for ASK og deres kommunikasjon slik at de får mulighet for å etablere sosiale relasjoner med andre barn?

For å besvare problemstillingen har jeg sett på hvordan det pedagogisk og fysisk legges til rette og hvilke muligheter og utfordringer som finnes i de ulike tilretteleggingene. Denne oppgaven har en kvalitativ tilnærming, der det er foretatt både observasjoner og intervjuer for å få breddekunnskap rundt tilretteleggingen. Observasjoner er gjort for å direkte kunne se hvilke tilrettelegginger som ble gjort i praksis og ha konkrete eksempler å vise til. I intervjuene kunne informantene utdype disse eksemplene og komme med sine erfaringer og opplevelser knyttet til tilrettelegging for akkurat dette barnet. En fenomenologisk-hermeneutisk forståelse er det som ligger til grunn for datainnsamling, analyse og drøfting.

Mine funn viser at alle informantene har gode intensjoner når det kommer til både pedagogiske og fysiske tilrettelegginger. De er opptatt av det sosiale barnet, og de tilrettelegger for at hun får være sammen med de andre barna og ser gleden hun får av det. Samtidig kommer det også frem at tilrettelegging for ASK kan være vanskelig å få til i praksis. Mine funn viser hvor viktig det er med et helhetlig samarbeid i barnehagen om barnets kommunikasjon i dag og ikke minst en plan om kommunikasjonsutviklingen som viser muligheter og forutsetninger barnet har for å kunne kommunisere og være i samspill med andre barn. I denne oppgaven kommer det frem hvordan kunnskapen om den alternative

kommunikasjonen hos barnet ligger hos spesialpedagog i barnehagen, og hvor sårbart det kan være.

Spesialpedagogens tilrettelegging handler om bruk av ASK sammen med barn i alle situasjoner der symbolkommunikasjon og aktiviteter er tilpasset til denne jenta. Hun viser hvordan hun bruker andre barn til å fremme kommunikasjon, og hvordan kommunikasjon igjen fremmer sosiale relasjoner. Den fysiske tilretteleggingen vises ved å gjøre kommunikasjonen tilgjengelig der hvor barnet befinner seg, og ikke minst at barnet er en naturlig del av felleskapet i barnehagen. En av utfordringene når det kommer til fysisk tilrettelegging er også hvordan jenta skal få til å betjene sitt eget kommunikasjonshjelpemiddel med de motoriske vanskene hun har.

Oppgaven viser hvor viktig og avgjørende tilretteleggingen er på ulike plan for at ASK skal fungere i praksis. ASK skal være en naturlig del av barnets språkmiljø og det krever bevisste kommunikasjonspartnere som leter etter barnets uttrykk og signaler og hjelper til å utvikle denne kommunikasjonen i samspill med andre barn.

1. Innledning

Kommunikasjon og sosiale relasjoner er viktige for oss alle. Noen mennesker mangler helt eller delvis talespråket og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Denne masteroppgaven er knyttet til en barnehage sin tilrettelegging for et barn og hennes behov for ASK i samspill med andre barn. «Mina», som jeg har valgt å kalle fokusbarnet i forskningen, har cerebral parese. Jeg gir derfor en liten kunnskapsstatus om barn med cerebral parese med behov for ASK, før jeg presenterer «Mina». Jeg vil deretter presentere problemstillingen som oppgaven bygger på og forskningsspørsmålene som skal bidra til å besvare problemstillingen. Videre vil jeg gjøre rede for noen sentrale begreper, før jeg avslutter med å vise til oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn og formål for valg av tema

Ifølge Næss og Karlsen (2015) er det mellom 0,4 og 1,2 prosent av befolkningen som har behov for ASK fordi de har begrenset evne til å kommunisere med talespråk. Jeg har i løpet av mine studier i spesialpedagogikk ikke blitt presentert for fagfeltet ASK, og vet at ASK ikke nødvendigvis er en del av spesialpedagogiske studier og heller ikke inngår som et obligatorisk emne i barnehagelærerutdanningen. Det vil si at mange barnehager kan ha spesialpedagoger uten kunnskap om ASK fra utdanningen. Gjennom mange år med spesialpedagogisk arbeid i barnehage og nå som rådgiver innenfor ASK ved NAV Hjelpemiddelsentral, har jeg sett viktigheten av barnehagens tilrettelegging for bruk av ASK. Det har også fått meg til å tenke på hvor avgjørende denne tilretteleggingen av ASK er for at disse barna skal kunne være i samspill og danne relasjoner med andre barn, som er grunnleggende viktig for alle. Barn med behov for ASK behøver en måte å kommunisere på for å kontroll på sitt eget liv, selvrespekt og muligheten til å føle seg som betydningsfulle (Tetzchner og Martinsen, 2018).

Barnehagen har et stort ansvar for å tilrettelegge og ivareta barns rett til å kommunisere og være inkludert i barnehagen. Barn med behov for ASK har en rett til egnende kommunikasjonsformer og kommunikasjonsmidler i barnehagen. I lov om barnehager §19 i står det:

Barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i barnehagen.

Spesialpedagogisk hjelp etter § 19 a inkluderer nødvendig opplæring i bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (Barnehageloven § 19 i).

Den siste setningen i lovverket innebærer både opplæring i å bruke utstyret barnet trenger for å kommunisere, og opplæring i å kommunisere med eller uten utstyr. Kommunikasjon med alternative kommunikasjonsformer må oftest læres, og barn med behov for ASK vil derfor vanligvis ha behov for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Jeg ønsker med denne oppgaven å sette fokus på det spesialpedagogiske arbeidet rundt en jente med cerebral parese sine muligheter for å kunne etablere sosiale relasjoner med de andre barna i barnehagen. Cerebral parese kan deles inn i typer og grader, men for å anonymisere «Mina» tematiserer jeg ikke disse inndelingene. Det er likevel nødvendig å beskrive hennes store bevegelsesvansker fordi det er avgjørende for hennes kommunikasjonsvansker.

1.2 Kort om barn med cerebral parese og behov for ASK

Ifølge FHI (2019) er det ca. 120 nye tilfeller av cerebral parese, videre omtalt som CP, hvert år. Det finnes ingen behandling som kan kurere CP, men symptomene vil likevel kunne forandre seg ettersom hjernen vokser og modnes. Det er også viktig at hvert individ blir fulgt opp og får målrettede tiltak ut ifra barnets funksjonsnivå og forutsetninger (Sjøvik, 2014). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen skal støtte barnets utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter (Barnehageloven §19 a). Ifølge Tetzchner og Martinsen (2018) fødes det omtrent 30 – 40 barn hvert år med bevegeshemninger, som har behov for ASK. For disse barna kan vanskeligheter med å bevege seg og snakke, kombinert med påvirkningen fra miljøet rundt dem, føre til en passiv kommunikativ stil. Barn med CP-diagnose er svært ulike når det kommer til motorisk, kognitiv og språklig

fungering. Mange har god talespråkforståelse, men svekket kontroll over taleapparatet gjør at de ikke kan produsere forståelig tale (Sjøvik, 2014).

Barn med CP som har alvorlig motoriske vansker, vil allerede fra 24 måneders alder avvike fra en typisk kommunikatív utvikling (Coleman, Weir, Ware og Boyd, 2013). Det er derfor et stort behov for å kartlegge barn med CP sin kommunikasjon for å kunne sette i gang med ASK så tidlig som mulig. Tilgang til ASK er for disse barna veldig viktig for å kunne utvikle og fremme språkutviklingen, samtidig som de kan få større muligheter til å utvikle en kommunikasjonsform som er funksjonell i samspill med andre (Tetzchner og Martinsen, 2018). En utfordring for barn med CP kan være å finne en hensiktsmessig betjeningsløsning som gir best tilgang til kommunikasjonshjelpemiddelet. Dette gjelder i størst grad de barna som har store motoriske vansker, der alternative betjeningsformer er eller skal i bruk. Coleman m.fl. (2013) sin studie viser til nettopp forholdet mellom de barna med store motoriske ferdigheter og deres kommunikasjonsferdigheter. De barna med dårligst kommunikasjonsferdigheter, var de barna som også hadde de alvorligste motoriske vanskene.

1.2.1 Mina

Jeg har vært så heldig å få bli kjent med en jente jeg kaller Mina i denne oppgaven. Hun er en smilende jente på fem år som liker godt å være sammen med de andre barna i barnehagen. Barnehagen hun går i er mellomstor og hun startet her for litt over tre år siden. Mina har en alvorlig grad av CP som gir henne store tale- og bevegelsesvansker. Hun strever med ufrivillige bevegelser og muskelspenninger, og det er vanskelig for henne å koordinere hender og fingre. Det gjør at det er vanskelig for henne å utføre målrettede handlinger. Mina trenger støtte gjennom dagen sin i barnehagen, og det brukes mye tid på trening og stimuleringshjelpemidler som tar tid og krefter.

Det er ikke foretatt noen kognitiv utredning av Mina ennå. Foreldre og spesialpedagog, i samarbeid med PP-tjenesten, mener gjennom observasjon og kjennskap til Mina at hun har god språkforståelse og responderer godt på sosialt samspill med andre mennesker. Mina har godt syn som er korrigert med briller. Hun står og sitter i ulike hjelpemidler i løpet av dagen og kan ikke forflytte seg på egenhånd. Mina har ikke talespråk og den eneste helt selvstendige kommunikasjonen i dag, foregår med kroppsspråk der hun bruker blikk,

mimikk og lyder som omgivelsene rundt Mina tolker. Det er også fokus på bruk av kommunikasjonshjelpemidler som brukes daglig, men med støtte og tilrettelegging av de voksne. Mina elsker å være der det skjer i barnehagen og viser tydelig glede og forventinger til barnestemmer, musikk og lek. Avdelingen hun går på, kaller jeg «Mina sin avdeling». Der har hun god tilgang til voksenstøtte og en fast spesialpedagog som er sammen med henne det meste av tiden. Avdelingen «Skogstua» er avdelingen som har flere barn på hennes alder og som hun ofte er på besøk til.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med oppgaven er å bidra til kunnskap om hvilken spesialpedagogisk tilrettelegging barn med behov for ASK i barnehagen har for å kunne etablere sosiale relasjoner med andre barn. Problemstillingen i denne oppgaven er følgende:

Hvordan kan barnehagen støtte barn med behov for ASK og deres kommunikasjon slik at de får mulighet for å etablere sosiale relasjoner med andre barn?

For å svare på denne problemstillingen er den konkretisert og avgrenset gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan det legges pedagogisk til rette for å støtte kommunikasjon som gir barn med behov for ASK mulighet til å etablere sosiale relasjoner med andre barn?
2. Hvordan kan det legges fysisk til rette for å støtte kommunikasjon som gir barn med behov for ASK mulighet til å etablere sosiale relasjoner med andre barn?
3. Hvilke muligheter og utfordringer opplever ansatte i barnehagen når det gjelder å tilrettelegge for kommunikasjon som støtter relasjoner mellom barn i barnehagen?

1.4 Begrepsavklaringer og avgrensninger

Sentrale begreper i problemstillingen er støtte, kommunikasjon, ASK og sosiale relasjoner. Jeg vil kort redegjøre for disse begrepene slik at det er klart hvordan dette avgrenser oppgaven.

Med begrepet **støtte** menes barnehagens tilrettelegging for det enkelte barnet. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) legger føringer på at hver barnehage skal tilpasse sitt tilbud ut ifra barnets behov og forutsetninger. Det gjelder både fysisk og pedagogisk tilrettelegging. Den fysiske tilretteleggingen handler om å kunne nytte seg av de fasilitetene og mulighetene som fysisk ligger der. Tilgang og tilgjengelighet til kommunikasjon og sosiale relasjoner er viktige elementer innenfor den fysiske tilretteleggingen for barn med behov for ASK. Barnehagen skal også ha en pedagogisk plan der de bevisst legger pedagogisk til rette for meningsfullt innhold som bidrar til trivsel, lek og læring. Sjøvik (2014) skriver at et barnehagetilbud av høy kvalitet krever individuell tilrettelegging og barnehager har et stort ansvar her. Jeg vil gå nærmere inn på pedagogisk og fysisk tilrettelegginger for ASK under «sentrale føringer for ASK» i kapittel 3.

Kommunikasjon er et vidt begrep og jeg ønske i denne oppgaven å legge vekt på det relasjonelle i kommunikasjonen, å dele erfaringer slik at det blir «noe felles» (Bø og Helle 2001, s. 153). I del 2.2 vil jeg også gå nærmere inn på denne relasjonelle forståelsen av kommunikasjon, og i tillegg se hvordan kommunikasjon kan defineres på andre måter for å kunne drøfte i lys av ulike perspektiver.

Sosiale relasjoner er en tilknytting mellom to eller flere mennesker som er etablert og basert på noe felles. Det kan oppnås gjennom et aktivt samspill og med ulike former for kommunikasjon. I denne oppgaven handler det om muligheten for barn med behov for ASK til å oppnå denne felles tilknytting og sosiale relasjoner med andre barn. Jeg vil gå nærmere inn på begrepet sosiale relasjoner i del 3.3.

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er et supplement eller en erstatning for tale. Tale er den vanligste formen for kommunikasjon mellom mennesker, men for de mennesker som ikke har mulighet for å benytte seg av talespråket vil ASK være deres hovedkommunikasjon (Tetzchner og Martinsen, 2018). Evnen til å forstå og uttrykke seg er for mange en selvfølge, men for mennesker med redusert mulighet til å kommunisere oppleves dette annerledes. Noen mennesker vil ha behov for kommunikasjonsformer som erstatter kommunikasjonen helt, slik som Mina. Dette kalles alternativ kommunikasjon. Andre mennesker trenger kommunikasjonsformer som støtter

utydelig, forsinket eller svak tale. Dette kalles supplerende kommunikasjon. (Tetzchner og Martinsen, 2018).

Denne oppgaven har ikke fokus på de ulike kommunikasjonshjelpemidlene som finnes og de tekniske ferdighetene knyttet til bruken av det, men på barnehagens pedagogiske forståelse og kunnskap når det kommer til hvordan det tilpasses og brukes i samhandling med andre barn. Likevel vil jeg her vise til hvilke kommunikasjonshjelpemidler som blir tatt i bruk her som en del av avgrensingene til oppgaven. Den alternative eller supplerende kommunikasjonen kan bestå av ulike kommunikasjonsformer, blant annet kroppsspråk og grafisk kommunikasjon som er aktuelt i denne oppgaven. Den grafiske kommunikasjonen som blir tatt i bruk for Mina er grafiske symboler og fotografier. Når jeg velger å bruke begrepet symbolkommunikasjon inkluderes da både de grafiske symbolene og fotografiene. Denne symbolkommunikasjonen for Mina finnes både på papirbaserte og teknologiske kommunikasjonshjelpemidler som talebryter og iPad. I barnehagen til Mina blir det brukt flere talebrytere med innlest tale som blir aktivisert av å trykke på en knapp med bilde av et symbol. Det blir også brukt iPad med en app (Grid Player) som gir symbolstøttet ordforråd. I oppgaven kaller jeg denne kommunikasjonsløsningen bare for iPad. Med denne iPaden brukes det touch som betjening. Det brukes også noe øyestyling av talemaskin med det samme kommunikasjonsoppsettet som er på iPaden. Mer om ASK kommer i kapittel 3.

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av åtte deler som er delt inn i kapitler. Kapittel 1 er denne innledningen som gir en introduksjon til oppgavens tema. Kapittel 2 er basert på føringer fra rammeplanen for barnehagen som er sentrale for ansatte sin forpliktelse når det kommer til pedagogisk og fysisk tilrettelegging for ASK i barnehagen. Kapittel 3 omhandler ASK; ulike inndelinger innenfor ASK og kunnskap om kommunikasjonskompetanse og kommunikasjonspartneren sin betydning for barn med behov for ASK. Så kommer den teoretiske forståelsesrammen i kapittel 4 som oppgaven bygger på. Her presenterer jeg først den sosiokulturelle forståelsen som ligger til grunn for hvordan læring skjer, samt at jeg presenterer relevant teori om kommunikasjon og sosiale relasjoner. Det blir så en gjennomgang av vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærminger i kapittel 5. Her viser jeg også til hvordan analysen gjennomføres, og reliabiliteten og validiteten knyttet til min

oppgave. Kapittel 6 er en presentasjon av funn og analyse. Deretter vil disse funnene bli drøftet opp mot den teoretiske bakgrunnen i kapittel 7. Til slutt kommer kapittel 8 der jeg gir en kort sammenfatning av forskningsprosjektet.

2. Sentrale føringer for ASK

Dette kapitlet handler om tilrettelegging for ASK i barnehagen der jeg tar utgangspunkt i føringer i rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017), samt to artikler fra Utdanningsdirektoratet (2018) som omhandler pedagogisk og fysisk tilrettelegging for ASK.

Barnehagen skal, ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), tilpasse tilbudet ut ifra barnas behov og forutsetninger. Barn skal oppleve at de er en del av et inkluderende og stimulerende miljø hvor alle barn skal oppleve å bli sett, få delta i lek, utforske og mestre. Tilrettelegging er alle de tilpasninger som gjøres for det enkelte barnet for å muliggjøre dette.

Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud. Tilretteleggingen skal vurderes underveis og justeres i tråd med barnets behov og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 26).

Jeg deler inn tilretteleggingen for ASK i pedagogisk og fysisk tilrettelegging. Disse tilretteleggingene henger sammen, og pedagogisk tilrettelegging handler også om hvordan man gjennomfører den fysiske tilretteleggingen. Den fysiske tilretteleggingen er samtidig veldig avgjørende for det pedagogiske arbeidet med barn som har så store motoriske vansker som Mina. Dette fordi barnets motoriske funksjonsnedsettelse påvirker og begrenser mulighetene for kommunikasjonsutvikling hos barnet (Coleman m. fl., 2013).

2.1 Pedagogisk tilrettelegging for ASK

Barnehagen skal, ifølge rammeplanen være en «pedagogisk virksomhet» der barn og foreldre skal få medvirke (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). Med pedagogisk virksomhet menes det at barnehagen er en lærende organisasjon der det pedagogiske arbeidet er begrunnet i barnehagehageloven og rammeplanen. Målet er å gi et tilrettelagt tilbud som skal tilpasses alle barna i barnehagen. I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.

26) står det at barnehagen skal tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet i barnegruppen også når det er barn i gruppen som trenger ekstra støtte.

2.1.1 Språkmiljø

Barnehagens språkmiljø skal støtte og møte barna der de er, ta i bruk barnets språklige erfaringer og legge til rette til rette for deltakelse med andre barn. Et godt språkmiljø oppstår dersom det legges til rette for at alle barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for å uttrykke egne tanker, meninger og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Språk, kommunikasjon og tekst er et av fagområdene i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og der står det blant annet at barnehagen skal bidra til at barna bruker språk til å skape relasjoner og delta i lek. Det er viktig at personalet skaper et språkmiljø der alle barn får muligheter til å kommunisere med andre, uavhengig hvilken kommunikasjonsform som brukes. Utdanningsdirektoratet (2018) understreker at når et nytt språk læres gjøres det best ved hele tiden å høre, se og bruke det selv i naturlige situasjoner. Når ASK brukes mye, av mange og i ulike situasjoner blir det lettere å forstå hvorfor og hvordan det skal brukes sammen.

Voksne i barnehagen skal ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) legge til rette for at alle barn involveres i samspill og i samtaler. Samtaler kan skje i forkant, under og etter opplevelser. Det er viktig at kommunikasjonen blir tilpasset til barnets kognitive utvikling, og gir de muligheter til å uttrykke det de ønsker og har forutsetninger for i ulike situasjoner. Voksne i barnehagen skal være bevisst på sin rolle som språkmodell, fange opp og støtte barn som har like former for kommunikasjonsvansker (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Utdanningsdirektoratet (2018) skriver også om voksne som språklige forbilder for barn som bruker ASK som helt nødvendig. Det understrekes også viktigheten av høye, men realistiske forventninger, systematisk arbeid og gjennomgående bruk av barnets kommunikasjonsform. Det er viktig å styrke både den sosiale og kommunikative kompetansen til de rundt barnet og barnet selv.

2.1.2 Meningsfulle og motiverende aktiviteter sammen med andre barn

En del av den pedagogiske tilretteleggingen kan være å tilpasse ordforrådet og gjøre det motiverende og morsomt å kommunisere med andre barn. Aktiviteter og lek som er tilpasset barnets kommunikative og kognitive forutsetninger kan gi barn muligheter for trivsel og læring. Det bør derfor legges til rette for aktiviteter som motiverer barn både med og uten behov for ASK, slik at alle parter synes det kan være interessant og morsomt å delta i aktiviteten. Barn er lekne og nysgjerrige av natur og det er viktig å ta utgangspunkt i det man ser barnet er opptatt av akkurat nå (Utdanningsdirektoratet, 2018). Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) påpeker også at alle barn i barnehagen skal få oppleve glede i lek. Denne gleden kan de både erfare i planlagte og spontane aktiviteter med andre barn.

Under rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) sine punkter om barnehagens arbeidsmåter er personalets ansvar å veksle mellom spontane og planlagte aktiviteter. Aktiviteter kan både være lek, rutinesituasjoner og spontane hendelser. Det kan være en risiko for at barn som bruker ASK blir værende utenfor samspill de ønsker å delta i. Det å være i samme barnehage trenger ikke å bety at barn og voksne omgås hver dag, og heller ikke alle har varige sosiale relasjoner. Men mulighetene for kontakt og felles oppmerksomhet barna seg imellom er og bør være tilstede for alle barn i barnehagen, og da er det voksne sitt ansvar å fremme fellesskap, gi gode vilkår for lek og omsorgsfulle relasjoner for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse sosiale relasjonene kan være alt fra korte samspill med hverandre til mer etablerte langvarige vennskap (Bø og Helle, 2008), og disse sosiale relasjonene kan oppstå gjennom planlagte aktiviteter med akkurat passe voksenstøtte (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Noen ganger kan barn med behov for ASK være avhengig av en nær voksen som kommunikasjonspartner, andre ganger går det mer av seg selv. Det er viktig at voksne er «på» slik at en spontant kan hoppe inn i situasjoner og videreutvikle eller opprettholde lek og kommunikasjon dersom det er nødvendig. Det er også viktig med voksne som vet når de skal trekke seg unna og gi rom for at barnas relasjoner kan utvikles uten voksenkontakt (Utdanningsdirektoratet, 2018). Voksne skal også reflektere sammen hvordan aktiviteter kan gjennomføres og utvikles slik at de fremmer og gir en progresjon i deltakelse, samhandling og læring.

2.1.3 Progresjonsplan

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 26) legger opp til at tilretteleggingen skal planlegges og vurderes underveis og justeres med barnets behov og utvikling. Barnehagens viktige rolle er å gi språklig støtte med akkurat passe utfordringer, som beskrevet i delen om «språkmiljø». Det er altså viktig med både refleksjon over hva som skjer i aktiviteter og situasjoner her og nå, men også fremover og hva som kan gjøres enda bedre slik at hvert barn opplever mestring og progresjon. Det krever blant annet at de voksne rundt barnet hele tiden skal kunne oppdage, følge opp og utvide det barna er opptatte av (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 28). En progresjonsplan for barn med behov for ASK kan for eksempel være å tilrettelegge for et ordforråd som barnet kan vokse inn i, gå fra å bare kommunisere om «her og nå» til «før og senere» eller fra enkel turtaking til mange turer, der utsagn bygger på hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.2 Fysisk tilrettelegging for ASK

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) har ikke et eget kapittel som beskriver fysisk tilrettelegging eller barnehages fysiske læringsmiljø, men beskrivelser som handler om det fysiske miljøet er nevnt flere steder. Under barnehagens formål og innhold i kapittel 3 står det følgende:

«Barnehagens fysiske miljø skal være trygt og utforskende og gi barna allsidige bevegelseserfaringer. Personalet skal utforme det fysiske miljøet slik at alle barn får muligheter til å delta aktivt i lek og andre aktiviteter, og slik at leker og materiell gjøres tilgjengelig for barna» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Som en del av det «fysiske miljøet» vil det også for barn med bevegelsesvansker og behov for ASK handle om hvordan kommunikasjonen gjøres funksjonell og mulig å gjennomføre motorisk for barnet.

2.2.1 Tilgjengelig og funksjonell kommunikasjon

For at det skal være mulig å følge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) sitt mål om å anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsformer, er det blant annet nødvendig med både tilgjengelig og funksjonell kommunikasjon for barnet.

Kommunikasjonsmidlene bør være så tilgjengelige for barnet som mulig og kommunikasjonen bør kunne foregå alle steder. Dette skal barnehagen tilrettelegge for, og støtte barnet til å etterhvert kunne ta i bruk sitt eget kommunikasjonsverktøy uten å måtte be om det (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det er viktig å tenke godt gjennom valg av rom eller sted som er best egnet for å gi barnet mulighet til å kommunisere, og gjøre kommunikasjon tilgjengelig så mange steder som mulig. Ordforrådet, uavhengig om det er gjennom talemaskiner eller papirbaserte symboler, må være godt synlig og i riktig høyde for barnet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Noen barn har behov for at det er voksne som har på eller med seg kommunikasjonsmidlene og være tett på barnet, mens andre barn kan hente og ta det mer i bruk selv. Dersom barnet bruker talemaskin kan også tilrettelegging for tilgjengelighet handle om å ha papirbasert reserveløsning dersom talemaskinen plutselig får en teknisk feil eller barnet skal være i basseng og ikke kan ha med seg talemaskinen.

Funksjonell kommunikasjon kan handle om å gi barnet kommunikasjonsmuligheter som passer inn i situasjonen barnet befinner seg i. Kommunikasjon bør foregå alle steder, og ulike situasjoner kan kreve ulike kommunikasjonsformer. Lek i sandkassa og en samlingsstund krever ulike ordforråd. Barnehagepersonalet må hele tiden fange opp og følge barnets utvikling slik at kommunikasjonsmuligheter justeres deretter og gjør den funksjonell. Dette er i tråd med rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) sine føringer om et personale som tilrettelegger for utvikling, læring og opplevelsen av fremgang for alle barn.

For noen barn med store bevegelsesvansker kan det ta tid å finne utgangsstilling som gir best mulig motorisk kontroll i ulike aktiviteter. Når barnet har fått tilrettelagt god og stabil utgangsstilling, trenger ikke barnet bruke like mye krefter på å holde kroppsstillingen og det kan bli lettere å kontrollere og koordinere bevegelser (Brænde og Halvorsen, 2003). For eksempel kan hånd- og hodebetjening være aktuelt både i sittende, stående og liggende

stilling. For å oppnå god utgangsstilling er det ofte behov for stillingshjelpemidler som støtter barnets kropp, for eksempel stoler, ståstativ, skråputer eller matter.

Det finnes mange betjeningsformer, og noen kan ha behov for flere avhengig av dagsform eller hvilken utgangsstilling barnet skal ha. Det kan være viktig med strukturerte situasjoner hvor barnet kan få konsentrere seg om få oppgaver om gangen slik at de mestrer betjeningen og ikke blir forstyrret. Det kan ta tid før barnet mestrer betjeningen så bra at de kan bruke det funksjonelt i sosiale situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2018). For de som har vanskeligheter med fingerpeking skyldes dette som oftest motoriske vansker, da kan alternative betjeningsmetoder være aktuelt. Det kan kanskje være lettere for barnet å treffe en bryter, og hvis barnet trenger fysisk hjelp til å treffe en bryter, bør hjelpen rettes mot skulder fremfor hånden. Målet bør være å hjelpe barnet til å selv fullføre bevegelsen. Fasilitert kommunikasjon skjer når den andre «leser» barnets vilje og gir hjelp ved å lede hånden for å gjennomføre en handling (Brænde og Halvorsen, 2003). Handlingen kan for eksempel være å trykke på en bryter, talemaskin eller et tastatur. Fasilitering bør ifølge Brænde og Halvorsen (2003) kun tas i bruk når det er gjort en vurdering om at dette er den eneste muligheten til mestring av en aktivitet

For å få til øyepeking kreves det at den andre samtalepartneren er i en posisjon som gjør det mulig å følge blikket til den andre personen (Tetzchner og Martinsen, 2018). En stabil utgangsstilling for barnet kan være med på bedre koordinere motoriske og visuelle ferdigheter, og for eksempel gi god hodekontroll til å fiksere blikket og følge bevegelige symboler (Brænde og Halvorsen, 2003). Når det kommer til å ha fungerende kommunikasjonsutstyr som er tilpasset barnets motoriske forutsetninger er alle instanser rundt barnet viktige. Det er viktig at både familien og barnehagen tar dette i bruk i barnets hverdag, og med hjelp av andre samarbeidspartnere som ergo- og fysioterapeut, spesialpedagog, PP-Tjenesten, NAV Hjelpemiddelsentral, habiliteringstjenesten og Statped (Kunnskapsdepartementet, 2018).

2.2.2 Gode møteplasser

For at man skal kunne innfri rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) sine føringer om et inkluderende og likeverdig tilbud til alle barn i barnehagen, kreves det blant annet fysisk tilrettelegging for sosial deltakelse. Under rammeplanen (Kunnskapsdepartementet,

2017, s. 17 og s.19) kapittel 3 om formål og innhold står det både at «barnehagen skal fremme vennskap og fellesskap» og «barnehagen skal ivareta barnas behov for lek». Det skal tenkes godt gjennom hvilket rom og sted som er mest egnet til ulik lek og samspill med andre barn. Barnets reelle muligheter for å være i samhandling og skape sosiale relasjoner er avhengig av at de faktisk er tilstede sammen med de andre barna og ikke blir skjernet. Barn som har mulighet beveger seg mye og de bytter på å sitte, stå og ligge. Det er viktig for barnet at det får være der de andre barna er og i samme øyehøyde (Brænde og Halvorsen 2003). Det innebærer at både barnet og kommunikasjonsutstyret må kunne forflytte seg sammen med andre barn. For å kunne ivareta behovet for lek står det i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) at også personalet må ha tilgjengelig lekemateriale som inspirer til ulike typer lek. Utdanningsdirektoratet (2018) skriver at aktiviteter som gir muligheter for deltakelse med andre barn, kan kreve organisering gjennom struktur, tempo og redusert gruppestørrelse mellom barna. Det fysiske miljøet kan gi betydning for at barn får møteplasser felles lek og opplevelser, der barn kan få nye relasjoner til andre barn eller videreutvikle relasjoner til barn de kjenner godt til fra før.

3. Alternativ og supplerende kommunikasjon

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) er først og fremst kommunikasjon for de som har lite eller ingen tale. ASK skal gi muligheter til å uttrykke tanker og behov, oppnå sosial kontakt og utveksle informasjon og meninger (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Alternativ kommunikasjon er for de som trenger kommunikasjonsformer som erstatter talen, mens supplerende kommunikasjon støtter forsinket, utydelig eller svak tale (Tetzchner og Martinsen, 2018). ASK benyttes av mennesker med svært ulike behov, for noen vil det være i livsløpsperspektiv for andre mer midlertidig. Dette er et sammensatt fagfelt som kan defineres som ulike prosedyrer og prosesser som kan brukes for å få til kommunikasjon (Næss, 2015). Jeg vil først redegjøre for noen inndelinger innenfor ASK, før jeg ser på hvor viktig det er med kartlegging for å finne riktig kommunikasjonsløsning. De to siste delene i dette kapittelet vil handle om kommunikasjonskompetanse hos barnet som bruker ASK og viktigheten av hvordan kommunikasjonspartneren bruker seg selv og barnets kommunikasjonskompetanse som en del av det helhetlige språkmiljøet til barnet.

3.1 Ulike inndelinger innenfor ASK

Det finnes ulike inndelinger ut ifra behovet for hjelp og tolkning fra miljøet rundt og mennesker har behov for ASK på grunnlag av ulike funksjoner, og jeg vil i denne delen ta for meg det som er aktuelt for caset i dette prosjektet.

3.1.1 Hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon

Mulighet til å kommunisere kan bety å få uttrykke noen få enkle basisbehov til å kunne delta i en samtale. Tetzchner og Martinsen (2018) deler ASK inn i hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon. Hjulpet kommunikasjon innebærer at barnet er avhengig av et kommunikasjonsmiddel som inneholder et ordforråd som er valgt ut på forhånd. Det kan være kommunikasjonshjelpemidler med og uten stemme, som for eksempel enkle symboler, en tematavle, kommunikasjonsbok, talebrytere eller talemaskin. Ved ikke-hjulpet kommunikasjon lager barnet språkuttrykket selv. Det kan være bestemt håndtegn, for eksempel «Norsk med tegnstøtte» eller barnets egne tegn eller kroppsspråk som betyr noe spesielt. Dersom barnet for eksempel blunker med øyene for å kommunisere «ja» eller «nei»

er dette også ikke-hjulpet kommunikasjon. Det samme gjelder andre tegn eller gester som for eksempel et smil, en tunge som stikker ut eller en spesiell lyd. Barn med store motoriske vansker klarer kanskje ikke utføre så mange tegn eller gester, men disse kan ha en viktig funksjon i kommunikasjonen. Det kan for eksempel være av stor betydning om barnet bruker en ikke-hjulpet kommunikasjon ved signal om «ja» og «nei» (Stadkleiv, 2015) og det er da viktig at fagfolk rundt sikrer at disse gestene blir forstått av flest mulig mennesker i omgivelsene (Tetzchner og Martinsen, 2018).

3.1.2 Avhengig eller ikke-avhengig kommunikasjon

Enda et videre skille ved ASK gjør Tetzchner og Martinsen (2018) med å dele mellom avhengig og uavhengig kommunikasjon. Det kan gjøres ved å definere om kommunikasjonen til barnet som bruker ASK er avhengig eller uavhengig av en annen person til å tolke det som blir kommunisert. Dersom det er behov for at kommunikasjonen fra barnet skal bli tolket, gjør dette kommunikasjonen til en avhengig kommunikasjon. Ved uavhengig kommunikasjon blir uttrykkene formulert helt ut av barnet selv og det er ikke behov for kommunikasjonspartneren til å gjøre en tolkning.

3.1.3 Uttryksmiddelgruppen

Tetzchner og Martinsen (2018) deler mennesker som bruker ASK inn i tre ulike hovedgrupper ut fra hvilken funksjon den alternative kommunikasjonsformen skal utfylle: behov for et uttryksmiddel, behov for et støttespråk eller behov for et alternativt språk. Jeg vil fokusere på uttryksmiddelgruppen siden barnet i mitt case tilhører denne gruppen. Mennesker som tilhører uttryksmiddelgruppen opplever et stort gap mellom det de ønsker å formidle og det de får til å formidle. Det kan være både mennesker med og uten lærehemninger, men felles for gruppen er at de forstår mer enn de klarer å uttrykke. Mange i denne gruppen har cerebral parese med god språkforståelse, men med mangel på talespråk. For alle i uttryksmiddelgruppen er det helt avgjørende å få muligheten til å kunne uttrykke det de ønsker, og det er nødvendig med en alternativ kommunikasjonsform som de er i stand til å bruke resten av livet sitt (Tetzchner og Martinsen, 2018).

3.2 ASK-kartlegging for å finne kommunikasjonsløsning

En kartlegging er nødvendig for å se personen og miljøets styrker og barrierer for å finne den best egnede kommunikasjonsløsningen. Kartleggingen kan både være for de som bruker ASK i dag og de som ikke har kommet i gang enda. Før man gjør en ASK-kartlegging bør det ha vært en grunnutredning først som tar for seg barnets fungering på områder som kommer til somatikk, sansing, motorikk, kognisjon og språk (Stadkleiv, 2015).

Den motoriske utredningen kan gi indikasjoner for hvilken betjeningsform som egner seg best. Barn med store bevegelsesvansker som barn med CP har mer behov for å bruke symbolkommunikasjon fremfor «Norsk med tegn støtte» som sin kommunikasjon (Tetzchner og Martinsen, 2018). Dersom barn med store motoriske vansker er i et språkmiljø der det bare blir brukt håndtegn og tale, vil ikke barnet ha noen språkmodeller å kunne lære av og da ikke få muligheten til å bruke en alternativ kommunikasjon som barnet har kognitive og språklige forutsetninger for (Stadkleiv, 2015).

Betjeningen som bør velges vil være avhengig av hva barnet har av motoriske forutsetninger. Kan barnet peke med finger gir det mange muligheter til å betjene sitt eget kommunikasjons hjelpemiddel, men dersom det ikke er mulig kan kanskje peke med hele hånden eller prøve ut ulike brytere som styres med ben, hodet eller ulike musevarianter (Stadkleiv, 2015). Øyepeking kan være aktuelt for mennesker som ikke har kontroll over kroppen eller hodet sitt. Denne betjeningen kan være et godt alternativ for mennesker med som ikke kan bruke hendene eller peke på andre måter (Tetzchner og Martinsen, 2018). Thunberg (2015) skriver at dersom en merker at øyepeking er en mulig og god betjeningsløsning bør man gå raskt i gang med elektronisk øyestyling. Dette gir barnet mulighet til å utforske og ta i bruk mer selvstendig kommunikasjon ved å kontrollere maskinen med øynene.

Betjening kan gjøres ved direkte valg, men noen har også behov for at de ulike alternativene skannes systematisk gjennom. Det kan skje med brytere eller ved at valgene skannes gjennom en kommunikasjonspartner. Det er viktig å prøve og finne ut hva som gir flest sikre og presise treff og som koster minst energi. Det gjør at barnet får uttrykt seg best ut ifra sine forutsetninger (Stadkleiv, 2015). Vurdering av hva og hvordan barnet skal betjene

kommunikasjonshjelpemidler er noe som bør gjøres tidlig, og helst av en ergoterapeut med spesialkompetanse på området (Brænde og Halvorsen, 2003).

Kommunikasjonshjelpemidler kan deles inn i papirbaserte kommunikasjonsmidler eller teknologiske kommunikasjonshjelpemidler. Papirbaserte kommunikasjonsmidler kan bestå av enkeltsymboler, tematavler eller kommunikasjonsbøker eller teknologiske kommunikasjonshjelpemidler og her kan det gjøres valg om hvor mange symboler som er mest hensiktsmessig ut ifra barnets kognisjon, språklige forståelse, syn, motorikk og erfaringer med bruk av symboler. Ofte skriver man ut en slik tematavle, laminerer den og bruker den sammen med den aktiviteten man er i. Det hviler mye ansvar på personen som lager eller tilpasser disse kommunikasjonsløsningene uavhengig om det papirbasert eller teknologisk fordi kommunikasjonen er laget og tilpasset til barnet på forhånd. På den måten bestemmes det på forhånd hva barnet skal få lov til å uttrykke og ikke uttrykke (Stadkleiv, 2015).

Det er også viktig å få med bruk av ASK i en ASK-kartlegging. Hvordan skal barnet bruke det i de ulike arenaene det befinner seg i handler både om hvilket ordforråd som bør være tilgjengelig og passe inn der hvor barnet er og få kommunikasjonshjelpemiddelet til å bli en selvfølge i barnets hverdag (Stadkleiv, 2015). Her hviler et stort og viktig ansvar på barnets miljø. For at en barnehage skal være et miljø hvor barn med behov for ASK er inkludert, er det avgjørende at både voksne og barn bruker den alternative kommunikasjonsformen (Tetzchner og Martinsen, 2018). En ASK-kartlegging handler om å se barnet med behov sine kommunikative ferdigheter, styrker og begrensninger. For å lykkes er man avhengig av faktorer knyttet til både individet og omgivelsene. Det kan være hensiktsmessig å skille ulike faktorer for å lettere gjøre en kartlegging og sette i gang med tiltak for å bedre barnets og miljøet rundt sine forutsetninger for å lykkes med ASK, og dette kan for eksempel gjøres ved å bruke inndelingen av kommunikasjonskompetanse (Næss, 2015) slik det vises til i neste del.

3.3 Kommunikasjonskompetanse hos barnet med behov for ASK

Kommunikasjonskompetansen er en kompleks prosess som består av mange elementer som er med å påvirke hverandre (Næss, 2015). Light (1989) deler kommunikasjonskompetanse til personen som bruker ASK inn i 4 ulike deler: Lingvistisk kompetanse, operasjonell kompetanse, sosial kompetanse og strategisk kompetanse. Lingvistisk kompetanse handler om barnets språkutvikling og symbolforståelsen, og hva barnet får til å uttrykke innenfor sitt ASK-system. Operasjonell kompetanse vil si å ta i bruk og betjene de ulike ASK hjelpemidlene slik at budskapet blir videreført. Her avgjør både de motoriske og tekniske ferdighetene til barnet for hva som er mest hensiktsmessig i forhold til betjening og kommunikasjonsløsning. Sosial kompetanse handler om evnen til å ta kontakt og samhandle med andre. Det innebærer også å vite når man skal eller ikke skal kommunisere, hva som skal kommuniseres, med hvem og hvordan man skal kommunisere. I tillegg kreves det sosiale ferdigheter eller kommunikasjonsstrategier hos barnet som kan være kommunikasjon gjennom for eksempel øyekontakt, turtaking, signalisere ja og nei, spørre etter objekter eller handlinger og evnen til å småprate (Light, 1989). Strategisk kompetanse vil si å kunne bruke strategier for å kompensere for eventuelle mangler eller vansker innenfor de andre områdene. Det kan være måter å ta initiativ på, få andres oppmerksomhet og holde kommunikasjonen oppe selv om kanskje ikke ASK-systemet når frem (Næss, 2015).

3.4 Kommunikasjonspartneren som en del av språkmiljøet til barnet

Barn med kommunikasjonsvansker er prisgitt de voksne som er rundt dem som kan støtte og tilrettelegge for å gi barnet gode muligheter for å kommunisere på en likeverdig måte. Det er kommunikasjonspartneren sitt ansvar å drive frem kommunikasjonsprosessen (Næss, 2015) Tetzchner og Martinsen (2018) hevder at det er altfor vanlig at mennesker i barnets omgivelser ikke kjenner til den alternative kommunikasjonsformen, og heller ikke forstår viktigheten av behovet for å lære seg det. Manglende kunnskap om barnets kommunikasjonsmuligheter og lite sensitive strategier fra viktige personer rundt barnet, gir lite utvikling og muligheter for kommunikasjon og samspill. Barnets språkmiljø er alltid betydningsfullt, men for barn som bruker ASK har språkmiljøet en litt utvidet betydning

fordi kommunikasjonsmåten for mange kan være ukjent. Barnets språk utvikles i omgivelser der språket er i bruk gjennom kontakt og samhandling med ulike kommunikasjonspartnere (Østvik, 2007).

Både Tetzchner og Martinsen (2018) og Karlsen, Midtlin, Taxt og Næss (2015) viser til studier der samtalepartneren som ikke bruker ASK oftest tar initiativ til å kommunisere. Det vil da kunne medføre at barnet med behov for ASK får en passiv kommunikasjonsstil (Kent-Walsh og McNaughton, sitert i: Karlsen et.al., 2015). Light (1989) viser også til at kommunikasjonen mellom kommunikasjonspartneren og barnet med behov for ASK ofte er preget at den med talespråk dominerer kommunikasjonen ved å legge føringer over hva samtalen skal dreie seg om, sjelden gir barnet med behov for ASK muligheten til å svare, ofte avbryter, har mest fokus på kommunikasjonshjelpemiddelet enn på det barnet prøver å formidle og ikke alltid bekrefter innholdet i det som blir sagt.

Karlsen et. al. (2015) skriver at mennesker med behov for ASK som har utydelig initiativ, er avhengig av at samtalepartneren er oppmerksom på initiativene, uansett om det er lyder og/eller bevegelser med ansikt, hender, kropp eller blikk. For å få flyt i en samtale er turtaking avgjørende. Barn som bruker ASK vil ofte miste sin tur i samtalen, fordi de bruker så lang tid at samtalepartneren ikke tar seg tid til å vente (Tetzchner og Martinsen 2018, s. 294). Karlsen et. al. (2015) påpeker at samtalepartneren må gjøre en vurdering i samtalen om de tror barnet med behov for ASK ønsker at en skal ta over turen dersom kommunikasjonen står stille, eller bare vente. Dersom samtalepartneren venter på tur, kan det gi en bekreftelse på at det barnet med behov for ASK skal si er betydningsfullt. Det kan være likevel være lurt at dersom barnet selv synes at pausen blir for lang og frustrerende at de har et signal om å gi samtalepartneren ordet. Karlsen et.al (2015) skriver videre at samtalepartneren ofte stiller ja/nei spørsmål for å opprettholde turtaking og lette presset på den som trenger ASK. Det kan igjen føre til at kommunikasjonen blir for mye styrt av samtalepartneren, og barnet med behov for ASK mister sin mulighet for likeverdig kommunikasjon. Samtidig er det viktig å ikke glemme å stille ja/nei spørsmål for at barnet med behov for ASK har mulighet for å bekrefte eller avbekrefte noe. Å avslutte samtaler blir oftest gjort av samtalepartneren fordi det er som regel de som styrer samtalen i utgangspunktet. Den kan bli avsluttet på grunn av misforståelser fordi barnet med ASK for eksempel mangler tilgang til adekvat ordforråd og derfor ikke responderer. Det er viktig å

ha en strategi sammen med barnet med behov for ASK som viser om de ønsker å avslutte samtalen eller ikke (Karlsen et. al, 2015).

Næss (2015) beskriver en god kommunikasjonspartner som tålmodig, motivert og interessert. Det er en som gjør alt for å forsøke å forstå signaler, er fortrolig med stillhet, tar initiativ til å gjenta og bekrefte det som barnet med ASK formidler og en som sier i fra når han/hun ikke forstår hva som prøver å formidles. En god samtalepartner skal forvente at barnet vil kommunisere alle steder og i ulike settinger. Det er også en fordel med en kommunikasjonspartner som kjenner barnet, og ikke minst forstår barnets kommunikasjonskompetanse slik som beskrevet i forrige del. Det kan ifølge Næss (2015) bidra til at kommunikasjon består av god felles forståelse og minsker mulighetene for misforståelser og brudd i kommunikasjonen.

Martinsen (2018) skriver at det ikke holder med tilrettelegging for ASK i opplæringssituasjoner. Det må også skje i barnets naturlige miljø sammen med familien, barna og personalet i barnehagen og andre som er sentrale mennesker i barnets nettverk. Tetzchner og Martinsen (2018) skriver videre at det er slik barn med talespråk har lært språk i et vanlig språkmiljø der de blir badet i språk for språk hele tiden. Barn med behov for ASK vokser opp i de samme språkmiljøet, men fordi de ikke har mulighet til å tilegne seg talespråk går de glipp av mye kommunikasjon og samspill med andre. Det er derfor veldig viktig med tilrettelegging av omgivelsene rundt barnet og få til et samarbeid slik at alle blir inkludert og forstår viktigheten av å bruke ASK og være en god rollemodell. Dersom menneskene rundt barnet som bruker ASK jobber for å bli bedre kommunikasjonspartnere med barnet, vil det kunne gjøre barnet til en bedre kommunikasjonspartner, som fører til at menneskene rundt igjen må utvikle sine kommunikasjonsstrategier sammen med barnet (Tetzchner og Martinsen, 2018).

4. Teoretisk forståelsesramme

Jeg legger til grunn Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringsperspektiv som forståelsesramme når det gjelder etablering av relasjoner gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon. Nettopp kommunikasjon og sosiale relasjoner er to sentrale begreper innenfor sosiokulturell læringsteori.

4.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv

I et sosiokulturelt læringsperspektiv står samspillet mellom mennesker sentralt for å oppnå kunnskapsutvikling. Lev Vygotsky (1896 – 1934) var en russisk psykolog som har hatt stor betydning for forskningen innenfor sosiokulturelt læringsperspektiv. Han la vekt på barnet som aktivt forskende i nært samspill med sine omgivelser. Betydningen av de voksnes nærvær og støtte i barnehagen er ut ifra et sosiokulturelt perspektiv grunnleggende for barnets læring. Jeg vil her gå gjennom Vygotsky sin teori knyttet til nærmeste utviklingszone, medierende artefakter, stillasbygging og relasjonell forståelse.

4.1.1 Nærmeste utviklingszone

Vygotsky mente at barnet og barnets utvikling og læring ikke kan forstås uten å se på området mellom det barnet kan, og det barnet kan få til etterhvert med hjelp fra en mer kompetent annen. Han skiller mellom det aktuelle nivået der barnet er nå og det nivået barnet potensielt kan komme. Avstanden mellom disse nivåene er *sonen for den nærmeste utviklingen* (Vygotsky, 2001, s. 15). Utvikling og tenking har sitt utgangspunkt i sosiale aktiviteter, og språket utvikles ved at den voksne setter ord eller «merkelapper» på objekter i omverden etterhvert som barnet fester oppmerksomheten sin på disse objektene. Språket danner igjen grunnlaget for barnets tanker (Vygotsky, 1978). Vygotsky hevdet at den nærmeste utviklingssonen er der hvor barnets uorganiserte og spontane begreper «møter» den voksne mer organiserte og logiske begreper (Vygotsky, 2001). Barnets læring foregår altså to ganger, først gjennom et annet menneske og så inne i seg selv. Den sosiale prosessen forandres til en individuell prosess (Strandberg, 2015)

Vygotsky sitt sosiokulturelle perspektiv på læring og utvikling har inspirert og ført til nye begreper, som for eksempel «stillasbygging» av Bruner og Ross i 1976. For å bygge et hus trengs det stillas, og når huset er ferdig kan stillaset tas bort. Dette bildet på stillasets betydning ble overført til hvordan voksne kunne hjelpe barnet til å lære en aktivitet som lå utenfor barnets mestringsområde. Med en gang barnet mestret det uten voksnes støtte, tas støtten eller stillaset bort og barnet er i stand til å utføre aktiviteten alene (Skodvin, 2001). Dersom barnet har evnene til å forstå og tilegne seg den voksnes kunnskap, blir det slutt en del av barnets egen tenkning. Vygotsky var skeptisk til metodene for kognitiv testing der en bare tok utgangspunkt i barnets problemløsning når barnet var overlatt til seg selv. Han mente at barnets utvikling og læring er avhengig av dets medfødte kapasitet, men aller mest kapasiteten til å nyttiggjøre seg erfaringer med samarbeid og kommunikasjon med andre (Vygotsky, 2001).

4.1.2 Medierende artefakter

Innenfor det sosiale læringsperspektivet er det også bruken av medierende artefakter sentralt. Vi medierer eller fortolker vår verden med bruk av sosiale, kulturelle og fysiske redskaper som støtte som Vygotsky kaller artefakter. Artefakter er egenskaper eller verktøy mennesker benytter seg av for å forenkle, effektivisere, støtte og muliggjøre formål (Saljö, 2006). Med artefakter kan det være fysiske hjelpemidler som for eksempel en kalkulator, talebryter eller en iPad som tas i bruk, eller så kan det være mer intellektuelle redskaper som språket. De fysiske hjelpemidlene kan være til hjelp alt fra regnestykker til selve samhandlingen. Ved at mennesker bruker medierende artefakter i samhandling, gjør det at en kan utvikle seg og lære på en slik måte som ellers ikke kunne vært mulig (Dyste, 2001). Vygotsky hevdet at språket var det viktigste artefaktet vi har i sosial samhandling, og kan være avgjørende fordi vi gjennom språket tilegner oss kunnskap. Språket, kan i følge Dyste (2001) være en forutsetning for å kunne være delaktig i sosiale begivenheter. Det er gjennom å lytte, samtale, etterlikne og samhandle med andre at mennesker tar imot kunnskaper og definisjoner på hva som er viktig i den aktuelle kulturen de er en del av.

4.1.3 Relasjonell forståelse

Den relasjonelle forståelsen er grunnlaget for Vygotsky sin tenkning om barns læringsutfordringer og hva som bidrar til at en funksjonsnedsettelse blir en funksjonshemning. Funksjonshemning har tradisjonelt sett vært knyttet til egenskaper ved enkeltindividet, og en konsekvens av skade eller sykdom. (Tøssebro, 2013). Vygotsky (1993) deler funksjonshemning inn i «primær funksjonshemning» som er knyttet til egenskaper ved individet, mens «sekundær funksjonshemning» er sosialt betinget. Dersom barn med «primære funksjonshemninger» i møtet med barnehagens krav, ikke blir tilrettelagt ut ifra deres behov og funksjonsnedsettelse, kan dette føre til «sekundære funksjonshemninger». Dette medfører til at kravene samfunnet stiller ikke kommer overens med medlemmenes forutsetninger, og det blir et gap (Tøssebro, 2013).

Den relasjonelle forståelsen eller perspektivet er forholdet mellom det «primære» og «sekundære funksjonshemningen». Denne forståelsen er mest gjeldende i dag, og målet er å minske gapet mellom barnets forutsetninger og omgivelsenes forventninger, for eksempel barnehagens utforming eller krav. Det er først og fremst menneskene selv som opplever gapet mellom hva de selv får til og hva samfunnet krever de skal, som kan kjenne at det er en stor utfordring med vansken eller utfordringen. Å se barnet med en relasjonell forståelse vil støtte barnet fordi man både ser barnets individuelle vansker, men også ulike forhold i miljøet som kan være med på å øke eller minske funksjonshemningen til barnet (Tøssebro, 2013). I en barnehage vil det ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) være de ansatte som har ansvaret for å kjenne og tilrettelegge for læring og utvikling for hvert enkelt barn, og igjen da hindre at sekundærvansker oppstår.

4.2 Kommunikasjon

Kommunikasjonsmodeller kan være nyttige for å forstå ulike syn på kommunikasjon. Den lineære kommunikasjonsmodellen tar utgangspunkt i en monologisk kommunikasjon, der den som formidler gir informasjon uten hjelp fra den den andre som er mottaker. Mottakeren må selv skape mening ut ifra det som er blitt hørt eller observert, uten hjelp av den som formidler. Det er ingen dialog eller sosial samhandling mellom formidler og mottaker, og

denne kommunikasjonsmodellen viser til en ensidig og ikke relasjonell kommunikasjon (Næss, 2015).

Vygotsky (2001) hevder at kommunikasjonen er et grunnleggende menneskelig behov, og gjennom en sirkulær kommunikasjonsmodell gis det muligheter for individene til å skape en felles plattform. Innholdet i kommunikasjonsprosessen kan forandres underveis fordi det er rom for turtaking og tilbakemeldinger som gjør kommunikasjonen dialogisk, relasjonell og gjensidig. I den sirkulære kommunikasjonsmodellen er det samhandlingen mellom partene som gjør at det er mulig å skape en felles forståelse som et grunnlag til å bygge relasjoner. I kommunikasjon kan det ofte oppstå misforståelser, og i den sirkulære modellen er det mulig å stille spørsmål hvis noe er uklart (Næss, 2015). En slik felles forståelse er også beskrivende for kommunikasjonen innenfor sosiokulturell teori der deling av erfaringer gir barnet muligheter til å utvikle sin tanker gjennom språklig samhandling. I et møte med to mennesker, dannes det et samspill som Schibbye og Løvlie (2017) beskriver som en dans mellom to mennesker. Dersom den ene tar et uventet steg til venstre, vil den andre på et eller annet vis svare, og vice versa. Som en del av denne kommunikasjonsdansen vil forståelse og lytting av barnets ulike uttrykk og budskap gi det Bae (1996) kaller en bekreftende kommunikasjon. Barnet kan oppleve trygghet når voksne anerkjenner og bekrefter barnets uttrykk, uten at det trenger å bestå av noen verbale ord.

Næss (2015) viser til at kommunikasjon ut ifra en pragmatisk forståelse kan innebære at kommunikasjon må være en bevisst intensjon om å formidle noe. Det kan være planlagte lyder, bevegelser, ytringer eller ord som har til hensikt å få oppmerksomhet eller påvirke kommunikasjonspartneren. Når man kommuniserer er man prisgitt miljøet rundt og hvordan de forstår samspillet handlinger, kommunikasjon og språk. Relasjonen, konteksten, felles erfaringer og den gjensidige påvirkningen i samspillet vil gi mening for hvordan barnet blir forstått, og være med på å avgjøre når man vurderer at barnet selv har en bevisst intensjon. Hos noen mennesker kan ønske om å kommunisere være der, men språkuttrykkene er begrenset av ulike årsaker. Disse menneskene har behov for kommunikasjons partnere som kan tilrettelegge for alternativ og supplerende kommunikasjon (Næss, 2015).

4.3 Sosiale relasjoner mellom barn i barnehagen

Ifølge Bø og Helle (2008) kan sosiale relasjoner både være et varig og etablert samhandlingsforhold mellom to eller flere personer, som for eksempel et vennskap, og det kan være et sosialt forhold som oppstår når to eller flere personer får tilfeldigvis kontakt og er i samspill med hverandre. Sosiale relasjoner kan både være langvarig, men også mer tilfeldig og kortvarig. Barnehagens formål er blant annet er å bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap (Barnehageloven, 2005, §1).

Ytterhus (2002) skriver at barnas samvær med hverandre i barnehagen er tilskrevet sosialt samvær fordi de ikke selv har valgt å være i barnehagen. Hun skriver videre at både tilskrevet og frivillig samvær kan danne et godt grunnlag for nære sosiale relasjoner. Sosialt samvær kan innebære sosial inklusjon og sosial eksklusjon. Sosial inklusjon skjer når alle individene i relasjonen får bidra med deltakelse og føle tilhørighet. Sosial eksklusjon er det motsatte og handler om barnets ensomhet, mangel på tilhørighet eller utstøting. Her er det viktig å skille mellom barnets egen faktiske opplevelse av deltakelse og tilhørighet, det subjektive, og det objektive som handler om hvordan de rundt ser og forstår barnets sosiale deltakelse og deres muligheter og oppnåelse av sosiale relasjoner (Ytterhus, 2002).

Schibbye og Løvlie (2017) hevder at vi blir oss selv i relasjoner med andre. Sosiale relasjoner gir oss også muligheten til å forstå andre mennesker, lære av dem og ikke minst stole på dem som igjen er avgjørende for vårt selvbilde og livskvalitet. Relasjoner barn seg imellom gir grunnlag for trivsel, glede og mestring. Barn har ulike relasjoner knyttet til ulike barn og voksne og som enhver tid preger opplevelsesverden. Sjøvik (2014) hevder at barn lærer språk og utvikler seg i samspill med voksne, men at samspillet med andre jevnaldrende barn er det som er betydningsfullt for barn. Barn flest foretrekker å være sammen med andre barn. De liker å utforske verden, leke og samarbeide med andre barn. Sammen kan de også gråte, krangle og løse konflikter. Når barn er sammen kan det oppstå sosiale relasjoner der de føler et samhold og gir hverandre en følelse av at de er viktige for hverandre. Vi mennesker skaper mening, innhold og forståelse ved å dele vår virkelighet med andre. I et barns møte med annet barn er det nesten alltid et samspill. De tiltrekkes av hverandre på en spontan og naturlig måte, til tider kan det føre til sosiale relasjoner som igjen kan bli til vennskap i korte eller lenger perioder (Williams, 2018).

Barn som har en atypisk utvikling på kognitive, språklige og sosiale evner og ferdigheter er oftere tilskuere til lek og leker mer alene enn med jevnaldrende (Tetzchner, 2019). Når barn går glipp av lek og samhandling med andre barn, går de også glipp av alle den erfaringen samværet kunne gitt i form av lærings- og utviklingsmuligheter (Sjøvik, 2014). Ytterhus (2002) skriver om relasjoner mellom barn der det ene barnet har nedsatt funksjonsevne og det andre barnet er det hun kaller en sosial entreprenør. Sosiale entreprenører er barn som har gode sosiale ferdigheter og er ekstra oppmerksomme på barn som trenger ekstra støtte for å bli inkluderte i felleskapet. Disse barna er i utgangspunktet ofte populære lekekamerater i barnehagen fra før, og de klarer å opprettholde lekens sosiale flyt. Barn som er sosiale entreprenører tar ofte et aktivt ansvar for at barn med nedsatt funksjonsevner blir ivaretatt enten ved å bidra til å inkludere eller å bidra til at en eventuell avisning blir slik at barnet opprettholder ansikt. Ytterhus (2002) skriver at slike relasjoner er komplekse og preget av ulike grad av gjensidighet. Sosiale entreprenører kan både innta en beskyttende rolle ovenfor barnet med nedsatt funksjonsevne, samtidig som de tilpasser aktivitetene slik at det får en verdig rolle i aktiviteten.

5. Metode

I dette kapitlet starter jeg med å redegjøre for oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted som er en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Thagaard (2018) viser til at kvalitativ forskning er en søken etter kvalitetene, egenskapene, prosessene eller meningen til de sosiale fenomenene vi studerer som ikke kan måles i kvantitet. Kvalitativ tilnærming passet derfor best til mitt forskningsprosjekt som omhandler voksnes tilrettelegging for Mina sitt behov for ASK og sosiale relasjoner i en barnehage basert på observasjon og intervjuer. Her ønsket jeg å konsentrere meg om få enheter og dermed få mulighet til å få dybdekunnskap og et nyansert bilde av et fenomen ved hjelp av singel casestudie. Jeg har valgt observasjon og intervju som metode og vil under «triangulering» gi begrunnelse for dette valget. Deretter vil jeg se på hvordan og hvem som ble utvalgt av informanter før jeg beskriver planleggingen og gjennomføringen av observasjonene og intervjuene. Så vil jeg vise til gjennomføringen av datainnsamlingen og hvordan jeg har analysert og drøftet data jeg har samlet inn. Avslutningsvis vil jeg se på oppgavens kvalitet i lys av validitet og reliabilitet, før jeg helt til slutt drøfter de etiske aspektene.

5.1. Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Den vitenskapsteoretiske forankringen i dette studiet er fenomenologisk-hermeneutisk fordi jeg ønsker økt forståelse av barnehagens erfaringer med tilrettelegging for Mina. Jeg ønsker å beskrive de menneskelige erfaringene (fenomenologi) samtidig som jeg også søker etter forståelse og fortolkninger (hermeneutikk).

I fenomenologiske studier er den subjektive opplevelsen utgangspunktet, og så forsøke å finne ut hvordan erfaringene av det samme temaet oppleves av flere enkeltindivider (Thagaard, 2018). I min forskning ønsket jeg nettopp å søke en dypere mening av informantens opplevelse av å tilrettelegge for ASK og sosiale relasjoner, og gjennom observasjon ønsket jeg å se hvordan denne tilretteleggingen ble utført i praksis.

Fenomenologien er et godt grunnlag for kvalitative individuelle intervjuer fordi den går ut på å forstå den andres indre verden, og slik at jeg både kan analysere svarene hver for seg og opp mot hverandre for å belyse problemstillingen min. I fenomenologiske studier skal i utgangspunktet forskeren sette til side alle sine antagelser og forforståelse for at

«fenomenet» selv skal komme frem, men som Thomassen (2017, s. 171) skriver så kan man ikke sette sine fordommer «i parentes» fordi alle beskrivelser i utgangspunktet er en fortolkning av noe. Mitt forståelsesgrunnlag vil være avgjørende for hva jeg legger vekt på i både observasjonen og intervjuene, selv om jeg som forsker har et ønske om å ikke være påvirket av mine erfaringer og holdninger og kun få tak i informantenes opplevelse av temaet. Siden dette ikke lar seg gjøre i praksis, baserer dette studiet seg også på en hermeneutisk forståelse.

Det er min forforståelse som er utgangspunktet til temaet ASK og sosiale relasjoner i denne forskningen. Jeg har allerede erfaring med temaet og med andre barnehager sin tilrettelegging eller mangel på tilrettelegging av ASK. I en intervjusituasjon er det to individer som møtes (forsker og informant) med ulik forståelse og forforståelse som sammen knytter sammen ulike perspektiver og tanker. Det samme gjelder under observasjonen, der jeg så på ulike handlinger med min forforståelse, som i tillegg dannet en forståelse i forkant av intervjuene. Thomassen (2017) påpeker at det er nettopp forforståelsen som gjør at forståelsesprosessene i det hele tatt kommer i gang og gir forskningen en retning å søke etter. Det er mitt ansvar som forsker å kjenne til egen forforståelse, og reflektere over hvilken betydning den har for forskning, både i forkant av forskningen og underveis.

Thagaard (2018) påpeker at det i hermeneutikken ikke finnes en egentlig sannhet, men at det er ulike tolkningsnivåer av det samme fenomenet. Meningen forstås ut ifra den konteksten studiet er en del av, og slik forstås delene i lys av helheten. Dette forklarer også Jacobsen (2016) i sin beskrivelse av den kvalitative analyse der det hele tiden er en veksling mellom helhet og deler (detaljer). Den hermeneutiske spiral viser at noe deles i mindre deler, for så å binde disse delene sammen, og igjen forsøke å forstå delene i lys av en ny helhet. Når jeg som forsker skal forstå noe jeg ser i observasjonen eller hører under intervjuet, starter jeg ikke med helt blanke ark, men har med meg en forforståelse som jeg har med meg inn i dette møtet. Utover i møtet er jeg hele tiden i fortolkningsfase som fører meg til videre oppfatninger og forståelser. I en hermeneutisk tilnærming understreker Thomassen (2017) at jeg som forsker må være åpen for at mine «fordommer» er der og er en del av forståelsesprosessen. I møtet med å forstå og tolke observasjonene og informantens opplevelser utvides min egen forforståelse som gir et grunnlag for en ny mening og mer nyansert kunnskap som kommer frem i dette studiet.

5.2 Singel casestudie

Singel casestudie er en inngående studie av én enhet. Her går forskeren dypt inn i en situasjon eller noe som er avgrenset i tid og rom. Det kan gi god innsikt i et sted eller hendelse, og detaljerte beskrivelser av virkeligheten. Casestudie passer å bruke når man ønsker å beskrive, forklare og evaluere et fenomen ifølge Gall et. al. (2007). Fenomenet i denne forskningen er tilrettelegging for ASK som bidrar med sosiale relasjoner for et barn i en barnehage. Jeg kunne også valgt flere barnehager og muligens fått et større sammenligningsgrunnlag, men dette vil vært mer ressurskrevende enn hva denne oppgaven gir rom for. En singel casestudie gir derimot mulighet til å gå dypere inn i materialet, der ikke generalisering av resultater er målet (Jacobsen, 2016). Kvalitativt casestudie gir derimot muligheten til å forske på et typisk eller ikke-typisk fenomen innenfor et bestemt tema, og kan gi grunnlag for å skaffe resultater som også kan være gyldige for andre under samme betingelser (Gall et. al. 2007).

Casestudie gir meg muligheten til å illustrere et eksempel innenfor det spesialpedagogiske feltet der jeg kan forske og forsøke å forstå samspill mellom aktører og konteksten, og egner seg godt til å utvikle ny forståelse. Singel caset i denne forskningen er knyttet til et individ i en bestemt barnehage, og på den måten kunne det vært aktuelt med casestudie med det Jacobsen (2016) kaller absolutt enhet. Dette single casestudiet er knyttet til flere voksne og deres tilrettelegging for Mina og dette er derfor ikke en absolutt enhet, men en kollektiv enhet. En kollektiv enhet kan være en gruppe som består av flere enkeltindivider (Jacobsen, 2016). Den kollektive enheten jeg studerer er igjen en del av en større personalgruppe i barnehagen som igjen er en del av barnehagens barn og foreldrene til disse barna. I tillegg har jeg også intervjuet far som sammen med mor er de nærmeste til barnet, og har naturlig nok stor innvirkning på barnet og tilretteleggingen for ASK som skjer både i barnehagen og i hjemmet.

5.3 Triangulering

Med triangulering her menes at det brukes ulike datainnsamlingsmetoder for å sikre validiteten i funnene (Jacobsen, 2016). Datainnsamlingsmetodene jeg har brukt er observasjon og intervjuer. Ingen metode gir et helhetlig bilde av virkeligheten. Dersom en

bruker flere metoder og vinklinger på samme fenomen, kan dette gi et mer helhetlig bilde fordi de ulike metodene kan utfylle, kontrollere og kontrastere hverandre (Jacobsen, 2016). Mine to første forskningsspørsmål handler om hvordan det tilrettelegges for ASK og sosiale relasjoner for Mina. Disse to spørsmålene undersøker jeg gjennom observasjon og intervju. Det siste forskningsspørsmålet undersøker de voksnes opplevelser av muligheter og utfordringer gjennom intervju. Her bidro observasjonene til å sikre et grunnlag for å stille relevante spørsmål. For å få svar på alle forskningsspørsmålene bidro triangulering av data fra observasjon og intervjuer til en bredere bakgrunn for analysearbeidet. Uansett om en finner overensstemmelse i data fra ulike kilder eller ikke, gir det grunnlag til refleksjon og bidrar til bedre troverdighet i en undersøkelse (Vedeler, 2000).

5.4 Utvalg

I min kvalitative undersøkelse med singel casestudie, måtte det gjøres et utvalg av barnehage, barn og informanter som kunne representere min problemstilling. Utvalget i observasjon og intervju er personer og situasjoner. Thagaard (2018, s. 54) viser til en utvelgelse kalt «strategisk utvelgelse» som er nøye gjennomtenkt. Personene som velges skal ha egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. I min forskning valgte jeg en barnehage der minst et barn har behov for ASK, som ga et grunnlag for å kunne svare på min problemstilling. Jeg valgte et barn som har en forutsetning for å ha eller ønske om å kunne etablere sosiale relasjoner med andre barn. Jacobsen (2015, s. 182) skriver om et utvalgsriterium som handler om «det typiske» som jeg først tenkte skulle være aktuelt i min forskning. Men å finne den «typiske» barnehagen er ikke mulig, og heller ikke nødvendig med tanke på at dette er casestudie og målet ikke er å generalisere.

Som spesialpedagog har jeg jobbet i mange ulike barnehager der det brukes ASK, og som rådgiver for NAV Hjelpemiddelsentral har jeg også kontakt med ulike barnehager som bruker eller ønsker å komme i gang med ASK. Jeg hadde derfor mange aktuelle kontakter som kunne være informanter, men jeg ønsket samtidig ikke å forske på ansatte i barnehager jeg har hatt direkte kontakt med fra før fordi jeg da allerede har god kjennskap og en forforståelse før intervjuene og observasjonene. Jeg valgte å ta kontakt med en tidligere sjef som hadde oversikt over flere barnehager som kunne være aktuelle. Det var to

barnehager som først sa de ønsket å være med, men som trakk seg da de ikke følte de hadde tid og mulighet til å prioritere å være med i dette prosjektet. Til slutt fikk jeg, via en kollega jeg jobber med i dag, kontakt med en barnehage med et barn med alvorlig grad av CP og med behov for ASK. Jeg kom i kontakt med spesialpedagog i barnehagen som ga meg opplysninger om at barnet, Mina, viser tydelig behov og ønske om å være med de andre barna i barnehagen gjennom blikk, kroppsspråk og lyder. Hun fortalte også at voksne som er nærmest Mina i barnehagen, prøver å tilrettelegge for at Mina skal kunne etablere sosiale relasjoner i barnehagen. Utvalget av informanter falt naturlig på spesialpedagog, samt to pedagogiske ledere, styrer og far som viktige personer i Mina sitt liv på ulikt vis, alle navn er fiktive:

1. «Far» til Mina, som sammen med mor, er den nærmeste og viktigste støttespilleren Mina har og er derfor en viktig del av tilretteleggingen både hjemme og i barnehagen.
2. «Sara» som er spesialpedagog er nærmest Mina i hverdagen. Hun har jobbet som spesialpedagog i barnehagen til Mina i 15 år, og fulgt Mina siden hun startet for litt over tre år siden. Barna som Sara har jobbet med tidligere, har også hatt behov for ASK.
3. «Else» har vært pedagogisk leder på Mina sin avdeling i 11 år
4. «Kaja» er pedagogisk leder på naboavdelingen «Skogstua» der Mina er mye på besøk. På denne avdelingen er det flere jevnaldrende barn som Mina har kontakt med.
5. «Margrethe» er assisterende styrer i barnehagen, og har vært det i snart ett år.

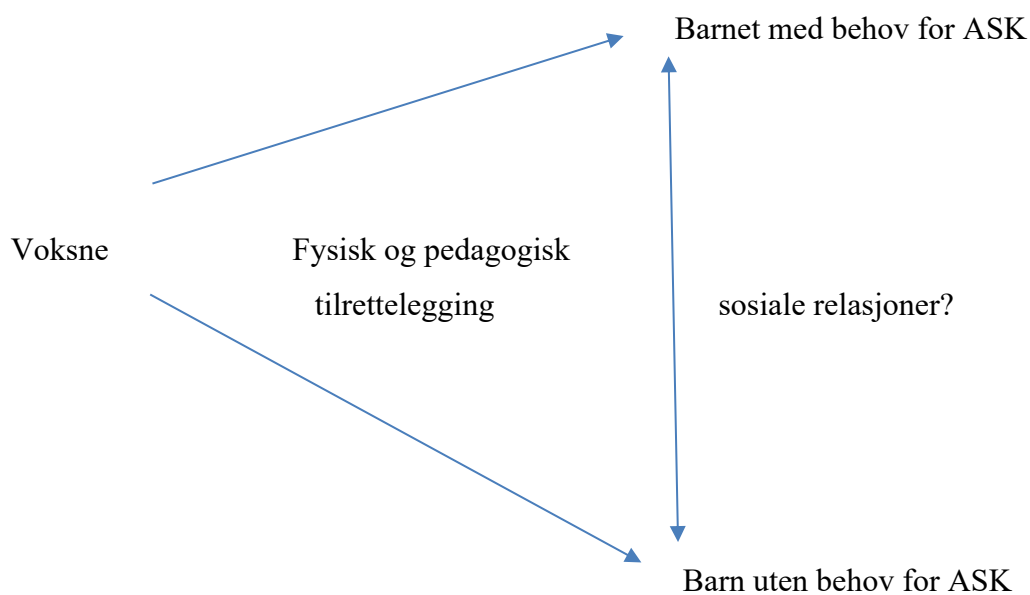
5.5 Observasjon

Observasjon er en metode for å forske på hvordan mennesker forholder seg til hverandre (Jacobsen, 2016). For meg var det viktig å kunne registrere hva de ansatte gjør i barnehagen til Mina for å tilrettelegge for ASK og mulighetene for å etablere sosiale relasjoner med andre barn.

5.5.1 Forberedelser til observasjon

Jeg valgte på forhånd at jeg skulle være i barnehagen fra ca. kl. 09 som er tidspunktet Mina ofte kommer til barnehagen, og frem til kl. 12. Formiddagene i en barnehage er en periode

som ofte innebærer lek, samlingsstund og minst ett måltid. Dette tidspunktet ga meg mulighet til å se både planlagte og mer spontane aktiviteter og overganger, og ikke minst muligheter for å observere voksnes tilrettelegging for barnas samhandling ved bruk av ASK for å etablere sosiale relasjoner. Figuren under er en visuell fremstilling av de voksnes tilrettelegging for ASK og dannet utgangspunktet for hva jeg skulle observere:



Figur 1: Voksnes tilrettelegging for ASK

Jeg laget deretter et observasjonsskjema (se vedlegg 1.) der jeg tok utgangspunkt i de ulike tilretteleggingsfaktorene som jeg ville vite noe om. Skjemaet ga meg en oversikt over observasjonenes tidspunkt, aktivitet, barna og de voksnes plassering, hvem som tar initiativ til kontakt, beskrivelse av samspill, hvilke symboler som var valgt ut og kommunikasjons hjelpemiddelets tilgjengelighet for Mina.

Jeg valgte å være i barnehagen to ganger før jeg gjorde selve observasjonen slik at både barn og voksne skulle bli vant til å se meg, og for at jeg skulle ha tid til å svare på alle barnas spørsmål om hvem jeg var og hva jeg skulle. Det gjorde at jeg under selve observasjonen kunne å konsentrere meg om det jeg faktisk skulle observere, selv om jeg satt i nærheten av

barna i det samme rommet. Det er viktig å få et tillitsfullt forhold til de andre i feltet, slik at de er trygge på observatøren og slik at observatøren stimulerer sin interesse til å forstå samhandlingen i feltet (Thagaard, 2018).

5.5.2 Gjennomføring av observasjon

Ifølge Jacobsen (2016) går det et skille mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon som går fra det å observere helt fra sidelinjen til å være fullstendig deltakende. Jeg satt for det meste på sidelinjen slik at jeg hadde god utsikt til Mina og det som skjedde rundt, mens andre ganger ble jeg invitert inn i aktiviteter av barna selv, noe som gjorde at jeg også ble kjent med barnehagen på en annen måte enn hvis jeg bare hadde vært tilskuer. Det gjorde at jeg både brukte deltakende og ikke-deltakende observasjon. Jeg var til sammen fem dager i barnehagen for å gjøre observasjon. Tre dager ble brukt til observasjon, men en av disse dagene var barnet jeg skulle observere der kun veldig kort tid av dagen. Jeg fikk observert kun ett måltid sammen med en vikar før barnet ble hentet tidlig. Jeg valgte likevel å få med noen beskrivelser fra denne observasjonen til resultatdelen selv om det ikke innebar sosial deltakelse med andre barn.

Under selve observasjonene skrev jeg fortløpende ned observasjonsbeskrivelser rett inn i observasjonsskjemaet for å få ned mest mulig detaljer om korte samspillsekvenser mellom barnet og andre barn. Her fikk jeg ned flere konkrete beskrivelser av det som faktisk skjedde på en side, og så skrev jeg ned noe av min tolkning på den andre siden. Jeg brukte figur 1. og observasjonsskjema (se vedlegg 1) som hjelpemidler til å få ned dybde og detaljer som er vesentlige for forskningstemaet. Observasjonsskjemaet ga muligheter for å få ned detaljerte korte samspillsekvenser mellom Mina og de andre barna. Vedeler (2000, s. 80) deler observasjonsbeskrivelser i «deskriptiv informasjon» og «reflektert informasjon». Deskriptiv informasjon var beskrivelsene jeg skrev inn i observasjonsskjemaet som var faktarettet og presis. Det er utgangspunktet for den reflekterte informasjonen som kommer i etterkant. Den reflekterte informasjonen var mine vurderinger og tolkninger som gjøres på grunnlag av deskriptive informasjonen og i lys av konteksten (Vedeler, 2000). Noe av den reflekterte informasjonen skrev jeg ned underveis i observasjonen, mens det meste skrev jeg ned med en gang i etterkant slik at jeg fikk ned mine middelbare tolkninger ut ifra det jeg akkurat hadde sett.

5.6 Kvalitative intervjuer

Thagaard (2018) hevder at kvalitative intervjuer legger vekt på dybdekunnskapen om andre sine opplevelser og tanker om et spesielt fenomen. Formålet mitt med intervjuer var nettopp å få fylldig og omfattende kunnskap om informantenes opplevelse av tilretteleggingen for Mina sitt behov for ASK og sosiale relasjoner.

5.6.1 Forberedelser til intervjuer

Kvalitative intervjuer kan ha ulike grader av strukturering. Jeg valgte i mitt prosjekt semistrukturerte intervjuer der jeg hadde laget en intervjuguide på forhånd med tema ut ifra forskningsspørsmålene. Kvalitative intervjuer som ikke er for strukturerte har fokuset på den intervjuedes opplevelse av temaet, og er godt egnet når vi vil forstå fenomenene ut fra informantens perspektiv. Dette henger sammen med min fenomenologisk-hermeneutiske tilnærming. For å få tak i relevant informasjon og komme i dybden på informantenes opplevelse av temaet hadde jeg åpne spørsmål med utgangspunkt i forskerspørsmålene mine som tema. Innenfor hvert tema hadde jeg formulert tre hovedspørsmål. Jeg hadde noe oppfølgingsspørsmål som handlet om den voksnes rolle for å kunne utdype informantens kunnskap og erfaringer dersom jeg følte det var nødvendig, og for å ikke glemme forskningens fokus, nemlig de voksnes tilrettelegging. (Se vedlegg 2.)

Før selve utførelsen av intervjuene hadde jeg blitt noe kjent med informantene da jeg hadde vært i barnehagen flere dager i forkant for å bli kjent og for å observere. Alle i barnehagen visste hvorfor jeg var der, og oppgavens tema. Thagaard (2018) hevder at et godt intervju krever at man setter seg inn i informantens situasjon og klarer å stille spørsmål som informanten opplever som relevante.

5.6.2 Gjennomføring av intervjuene

Jeg valgte å ha alle intervjuene i barnehagen, også med far til Mina da det passet han best etter å ha levert henne i barnehagen. Jacobsen (2016) hevder at forskning viser til at konteksten der intervjuene foregår kan påvirke innholdet i intervjuet. Det kunne vært annerledes for mine informanter å komme til et «nøytralt» rom der ingen har kjennskap til

stedet. Barnehagen representerte en naturlig kontekst for alle informantene og et sted de ønsket å bli intervjuet. Intervjuene omhandlet barnehagen som arena og det ble derfor naturlig at intervjuene også skulle foregå her. I barnehagen er det mye som skjer, og selv om informantene hadde satt av tid og rom til intervjuene, ble det noen forstyrrelser av andre voksne, barn og telefoner som ringte. Uansett hvor intervjuer foregår, vil konteksten aldri være nøytral (Jacobsen, 2016).

Alle intervjuene foregikk i barnehagen og tok mellom 40 – 70 minutter. De ble tatt opp med lydopptaker for at jeg skulle være oppmerksom på selve samtalen og øyekontakt med intervjupersonene og ikke trenge å skrive notater ved siden av. Thagaard (2018) påpeker at lydopptak gir den mest fylldige informasjonen. Jeg brukte samme intervjuguide til alle fem intervjuene, selv om det var noen spørsmål som ikke var like relevante for alle. Noen av spørsmålene opplevdes kanskje litt for åpne, og for de som ikke hadde så mye erfaring med ASK trengte de noe mer informasjon om temaet for å få i gang tankeprosessen. Her kunne kanskje en høyere strukturingsgrad av intervjuguiden fungert bedre. Samtidig var det viktig for meg med spørsmål som åpnet opp for at informantene skulle komme med egne erfaringer uten for mye styring av meg, og derfor passet semistrukturering best (Jacobsen, 2016).

Alle informantene viste et stort engasjement for Mina, og de var engasjerte i mange av temaene fra intervjuguiden. Rekkefølgen på spørsmålene ble bestemt underveis ut ifra hva informantene fortalte i intervjuene, og jeg stilte oppfølgingsspørsmål utenom intervjuguiden både fordi det ga en opplevelse av en mer «fri samtale» og fordi det var informasjon jeg syntes var interessant. Det hendte ofte at de allerede hadde svart på spørsmål fra intervjuguiden før jeg hadde fått stilt det. Noen ganger mistet jeg oversikten over hvilke temaer vi hadde vært innom, og måtte derfor stille et spørsmål som det allerede var svart på. Det gjorde også at informantene fikk mulighet til å utdype tanker rundt dette temaet hvis det var ønskelig. Thagaard (2018) skriver at det er viktig å følge med på informantens fortelling, samtidig som at jeg som forsker passer på at de temaene som er viktige for problemstillingen, tas opp i løpet av intervjuet. I etterkant ser jeg at det hadde vært lurt å ta notater underveis i intervjuene, både for å få en oversikt over hvilke temaer som var «mettet» og for å kunne få en oversikt over hvor i intervjuet jeg kunne finne de ulike temaene i etterkant når jeg hørte på lydopptakene (Jacobsen, 2016).

Rekkefølgen av intervjuene ble valgt tilfeldig ut ifra hvem som hadde tid når. Dersom jeg skulle gjort intervjuene om igjen, ville jeg valgt en annerledes rekkefølge. Spesialpedagogen som jeg intervjuet sist ga meg mye nyttig informasjon som det også hadde vært interessant å høre om fra de andre.

5.7 Kvalitativ analyse

Transkribering av både intervjuer og observasjon ble gjort rett i etterkant av utførelsen. Det ga meg veldig mye rådata. Jacobsen (2016, s. 197) sier at det første spørsmålet man da skal stille er: «Hvordan skal vi trekke ut noe fornuftig av denne informasjonsmengden?» Ut ifra den fenomenologiske og hermeneutiske forståelsesrammen plukket jeg ut deler av det den enkelte hadde sagt eller gjort. Det ble en veksling mellom detaljer og helhet, som førte til at man ser de enkelte delene i et nytt lys (Jacobsen, 2016). Selv om både intervjuene og observasjonene på forhånd var basert på temaer fra intervjuguide og observasjonsskjema, ble ikke innholdet av rådataene kategorisert i de samme temaene. Kategoriene som etterhvert kom frem var «fundert fra data», som gjør at analysen er induktiv (Jacobsen, 2016, s. 207).

5.7.1 Innholdsanalyse

Innholdsanalyse baserer seg på å analysere innholdet i intervjuer og observasjoner. Det første jeg gjorde etter transkriberingen var å lese over alt av data. Under intervjuene var de fleste informantene innom alle temaene fra intervjuguiden, men samtalen fløt og det resulterte i at dataene, som før omtalt, var i en helt annen rekkefølge enn de forhåndsbestemte spørsmålene fra intervjuguiden. Jeg startet innholdsanalysen ved å finne meningsbærende enheter på tvers av intervju- og observasjonsdataene. Meningsbærende enheter er en sammenstilling av utsagn og observasjoner som relaterer til samme mening (Graneheim og Lundman, 2004). For å gjøre denne prosessen, er det viktig å notere ned fra hvem eller hvor utsagnet eller observasjonen kommer fra for å ikke miste oversikten (Jacobsen, 2016). Jeg valgte å la de ulike informantene i intervjuene være i ulike farger og observasjonene mine i kursiv for å holde oversikt.

De meningsbærende enhetene ble så kondensert ved at jeg gjorde tekstene kortere uten at meningsinnholdet ble borte. Så satt jeg koder på de meningsbærende enhetene. Kodene beskrev kortfattet innholdet. Enkelte koder ble bare ett ord, mens andre koder ble en setning for at det skulle gi noe mening. I denne prosessen med koding gikk jeg fra å se på det åpenbare innholdet til prøve å kode det mer skjulte innholdet. Det åpenbare innholdet tar utgangspunkt i det synlige og ordrette som informantene sier eller observasjonene som ble gjort, mens det skjulte innholdet skal få frem den mer underliggende meningen i teksten (Graneheim og Lundman, 2004).

Her er noen eksempler fra meningsbærende enhet til kode:

Meningsbærende enhet	Kondensert meningsbærende enhet	Kode
Her i barnehagen er jo de fleste barna veldig vant til at vi har barn med store og sammensatte behov, si at de får det inne med «morsmelka», så det er ikke noe rart for dem. Så jeg tror og mener de forholder seg til Mina på en veldig naturlig måte og tar kontakt på en naturlig måte som barn gjør. Ikke stiller noe rare spørsmål, de er ikke noe redde eller engstelige. De barna som har vært her lenge tar kanskje mest kontakt fordi de er så vant til henne	Barna i barnehagen forholder seg til Mina og tar kontakt med henne på en naturlig måte.	Aksept
Når det blir mye snakking om rutiner og kanskje kjedelige ting, kan jo Mina falle ut. Og det som kan være koselig da for Mina, hvis jeg er så oppmerksom at jeg ser det at hun for eksempel ikke er så interessert i å snakke om klær, så kan jeg bekrefte dette og heller ta frem symboler om noe helt annet, for eksempel familien hennes. Om pappa, og hvis alt er galt da så	Dersom man som voksen er oppmerksom og opplever at Mina ikke er interessert i å snakke om det emnet, kan man bekrefte dette for Mina og eventuelt da finne frem noe mer interessant å snakke om sammen.	Utvisesensitivitet

blir ofte ting veldig koselig igjen. Viktig med fotografier av de man er oppriktig glad i, det gjør noe med unger.		
Ipaden lå veldig tilgjengelig (foran) Mina, men så ikke ut som hun bevisst på noen måte prøvde å rekke bort eller nærme seg den på eget initiativ. Hun så heller ikke på den når Sara prøvde å trykke sammen med Mina. For meg så det ut som hun heller valgte å sprelle med beina som kommunikasjon fremfor å vise interesse for Ipad. (fra reflektert informasjon, observasjon)	Så ut som hun heller valgte å sprelle med beina som kommunikasjon fremfor å vise interesse for Ipad sammen med Sara	Mina velger kroppslig kommunikasjon
Jeg er et positivt menneske så da tenker jeg at teknologien kommer til å bli så bra at jeg kan lese tankene hennes. Siden en bil kan kjøre av seg selv, så burde vel det også kunne gå. Det er også så mye utstyr og teknologi som jeg tror vil hjelpe henne.	Jeg velger å tenke at teknologien kommer til å bli så bra at jeg kan lese tankene hennes.	Fremtidshåp
Men for at hun skal være mer delaktig og være med på det de andre gjør, for eksempel mate dukkene, leke ved bordet, lesing så sitter vi tett. Hvis vi skal sitte på gulvet så sitter hun på fanget eller tett inntil, fordi hun ikke klarer å sitte selv. Man blir ofte veldig tett innpå Mina	I lek med andre barn, så sitter vi tett og hjelpe henne med å være deltakende.	Voksne som en del av kroppen til Mina

Figur 2: Fra meningsbærende enheter til koder

Prosessen videre i innholdsanalyse er å få kodingene over til tema (Graneheim og Lundman, 2014). For å få til dette plasserte jeg kodene sammen ut ifra hva de handlet om og sorterte de inn i underkategorier. Neste trinn var å finne kategorier som underkategoriene passet inn i. Til slutt i analysen var målet å lage temaer ut av kategoriene der jeg samlet kategoriene og

dannet to temaer «det sosiale blikket» og «samarbeid om kunnskap» som kan ses på som en oppsummering av det underliggende budskapet i oppgaven. I tabell 2 (se vedlegg) vises hvordan alle kodene gikk fra koder, sub-kategorier, kategorier og til slutt de to temaene «det sosiale blikket» og «samarbeid om kunnskap».

5.8 Forskningens kvalitet og etiske hensyn

Jeg har under dette forskningsarbeidet hatt et etisk ansvar for å sikre at det utføres på en forsvarlig og god måte. Det er viktig å ivareta etiske hensyn under hele forskningsprosessen, og ved å se på oppgavens validitet og reliabilitet kan man se på kvaliteten og troverdigheten til forskningsprosjektet (Thagaard, 2018).

5.8.1 Godkjenning og samtykkeerklæringer

Før jeg kunne starte mitt forskningsprosjekt, sendte jeg inn meldeskjema til NSD (norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS) for å få godkjenning om gjennomføring av prosjektet, se vedlegg 4. Jeg vurderte i utgangspunktet å bruke videoopptak som en del av datainnsamlingen, men i samarbeid og veiledning av NSD valgte jeg av etiske hensyn å gjøre observasjonene uten å filme. Dette fordi prosjektet mitt omhandler en sårbar gruppe, både barn med behov for ASK og barn uten behov for ASK, og det er i tillegg en stor barnegruppe i denne barnehagen. Jeg ønsket ikke at observasjonene skulle foregå på avskjermede rom der bare de barna med samtykke for å bli filmet var tilstede, men ville heller observere mer naturlige samspillsituasjoner med bruk av feltnotater.

For å kunne starte datainnsamlingen og ivareta informantenes integritet, måtte jeg innhente frivilling og informert samtykke. Jeg innhentet dette skriftlig fra foreldrene til Mina og alle informantene som skulle intervjues. Der var det informasjon om prosjektet og informasjon om at det var mulig å trekke seg fra studien. I tillegg fikk alle foreldre i barnehagen tilsendt et infoskriv om prosjektet der jeg også viste til hva deltakelse ville innebære og at de skulle melde i fra dersom de ikke ønsket at deres barn skulle observeres, se vedlegg 5.

5.8.2 Validitet

Validiteten dreier seg om gyldigheten til de resultatene som kommer frem, og hvordan disse er tolket (Thagaard, 2018). Jeg måtte hele tiden i forskningsprosessen minne meg selv om hva jeg egentlig ønsket å undersøke, men også være åpen for at forskningen kunne ta en annen retning dersom dataene viste noe annet enn mitt utgangspunkt. Det dukket opp mange nye innfallsvinkler og temaer underveis, og jeg var noen ganger fristet til å bytte problemstilling. Jeg holdt likevel på det opprinnelige temaet bortsett fra små forandringer underveis som gikk fra å handle om tilretteleggingen for Mina sine «initiativ til å kommunisere med andre barn i barnehagen» til en mer generell problemstilling som ikke bare omfattet Mina sine initiativ til kommunikasjon, men heller fokuserte på viktigheten av å tilrettelegge for hennes helhetlige kommunikasjon. Jeg gjorde også problemstillingen noe mer konkret ved at jeg brukte muligheten til «sosiale relasjoner med andre barn» fremfor muligheten til «kommunikasjon med andre barn» for å vise til barns behov for sosiale relasjoner som også var noe informantene refererte til som viktig for Mina. Dette ga også grunnlag for å styrke validiteten som handler om i hvilken grad en eller fler metoder undersøker det som er ment å undersøke og om gyldigheten av mine tolkninger er pålitelige i forhold til virkeligheten (Thagaard, 2018). Jeg gjorde vurderinger underveis om det var nødvendig med både observasjon og intervju som metoder, men konkluderte med at dataene ble mer gyldige av en kombinasjon av begge metodene, se del 5.3 Triangulering.

5.8.3 Reliabilitet

Reliabilitet er forskningens pålitelighet. Det handler om hvordan vi viser til utviklingen av data (Thagaard, 2018). Reliabilitet viser også til at forskning skal kunne etterprøves for å sjekke ut påliteligheten (Jacobsen, 2016). Thagaard (2018) hevder at en slik etterprøving er mest aktuelt i kvantitativ forskning fremfor kvalitative. I kvalitativ forskning er reliabiliteten mest knyttet til redegjørelsen av utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Jeg har underveis i min studie vist til hvordan jeg har gjort forarbeid, gjennomføring og etterarbeid av intervjuene og observasjonene. På en slik måte kan leseren følge prosessen og hva som er blitt gjort fra start til slutt. Ved å bruke opptak fra intervju og bruk av video gir det forskeren muligheter til å data som er mer uavhengige av forståelser enn notater (Thagaard, 2018). Jeg brukte lydopptaker og hadde i utgangspunktet tenkt til å filme observasjonene, men på grunn

av etiske hensyn ble det valgt notater i stedet. Transkriberingen av intervjuene ble gjort ordrett fra alle intervjuene slik at det kunne gi meg så presis rådata som mulig.

Som en hermeneutisk forsker vil min posisjon i miljøet jeg studerer alltid ha en påvirkning på resultatet, og i dette miljøet (barnehagen) var et utvalg som en kollega tipset om. Selv om dette er en barnehage og informanter jeg ikke skal ha direkte kontakt med gjennom jobb eller på andre areaer, har de allerede noe kjennskap til min kollega som kan være med å påvirke konteksten. Det er ifølge Thagaard (2018) viktig å reflektere over betydningen av hvordan jeg fremstår for informantene i feltet. Det at min kollega tidligere har hatt et samarbeid der, var noe jeg reflekterte over underveis i forskningen. Dette ble ikke mye snakket om, men nevnt en gang da spesialpedagog fortalte hvor vanskelig det var å få til øyestyring med Mina, og at min kollega hadde vært innom for å veilede de her tidligere. Dette samarbeidet fant ikke sted under forskningsprosessen min, men jeg reflekterte likevel over muligheten for at dette kunne ha en påvirkning for konteksten. Jacobsen (2016) skriver at konteksten i forskning er kompleks og består av ulike samspill i intervjuene og observasjonene. Det finnes derfor «ingen klare svar på hvordan ulike kontekster påvirker resultater» (Jacobsen, 2016, s. 244). Under intervjuene hadde jeg også gjort meg opp en forståelse av og en kjennskap til barnehagen og informantene fordi jeg tidligere hadde vært der på besøk og observert. Da jeg transkriberte intervjuene kunne jeg se at jeg var farget av disse forståelsene på måten jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Likevel har jeg forsøkt under hele forskningsprosessen å være bevisst på å holde meg mest mulig nøytral og undrende til alt som ble sagt og gjort, samtidig som jeg også er innforstått med at vi alle har subjektive tolkninger av situasjoner som igjen skaper ulike oppfatninger og inntrykk.

6. Analyse og funn

I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn fra de fem intervjuene og observasjonene jeg gjorde i barnehagen. Etter å ha gjennomført analysearbeidet der datamaterialet ble kodet, se del 5.3.2, kom jeg frem til kategorier som dette kapitlet er organisert ut ifra. Kategoriene er følgende: - barnets sosiale kompetanse, - en deltaker i fellesskapet, - sammenheng krever samarbeid og ASK kompetanse. Disse kategoriene er igjen delt opp i sub-kategorier som er undertitler i dette kapitlet.

Jeg innleder hver kategori med å vise til hvilke spørsmål fra intervjuguiden funnene er et resultat av, og kort hva kategorien innebærer. Under utvalg i metodekapittelet ble det gitt en presentasjon av informantene, men jeg velger likevel å repetere helt kort her hvilken rolle informantene har når det gjelder Mina:

Sara: spesialpedagog

Else: pedagogisk leder på Mina sin avdeling

Kaja: pedagogisk leder på en annen storbarnsavdeling

Margrethe: styrer i barnehagen

Far til Mina som jeg bare kaller «far».

På slutten av hver kategori kommer det en oppsummering der jeg setter ordene *muligheter*, *utfordringer*, *pedagogisk tilrettelegging* og *fysisk tilrettelegging* i kursiv for å vise til hva som hører til de ulike forskningsspørsmålene. Oppsummeringen vil være utgangspunktet for drøftingskapitlet. Jeg har laget alle disse pedagogiske og fysiske tilretteleggingene, samt begrensinger for denne tilretteleggingen i en tabell, se vedlegg 6.

6.1 Barnets sosiale kompetanse

I intervjuet startet jeg med spørsmålene «hvordan barnet tiltrekker seg oppmerksomhet» og «voksnes tilrettelegging for barnets deltakelse i samspill» som er knyttet til pedagogisk tilrettelegging. Da kom det frem svar som viste til informantenes forståelse av Mina sine selvstendige initiativ i form av hennes kroppsspråk, uttrykk og lyder i samspill med andre.

Det kom også eksempler og beskrivelser av hennes initiativ til turtaking og hennes fokus som handler om ønsket å være sammen med andre barn. Disse sosiale ferdighetene har jeg valgt å kategorisere som «sosiale kompetanse».

6.1.1 Barnets initiativ

Under intervjuene kom det frem beskrivelser av Mina sine initiativ til å vise hva hun ønsker med egne uttrykk. Far beskrev detaljert hvordan han forstår de ulike nyansene av forskjellige lyder og ulik gråt: «En liten stønnelyd kan være at hun kjeder seg. Hvis stønnelyden er litt lenger, betyr det at hun i tillegg til vil ha oppmerksomhet, og lydene blir borte når hun får det som hun vil». Else fortalte også om misfornøyde lyder som blir borte med en gang det kommer barn bort til Mina og gir henne oppmerksomhet. Far beskrev hvordan Mina kan lene overkroppen mot det hun vil ha. For eksempel kan hun lene seg mot fjernkontrollen, for å vise far at hun ønsker å se på TV.

Smil og gråt er de uttrykkene som alle informantene mente det er lett å forstå og respondere på. Kaja sa at barn oftest søker etter Mina sitt smil, og at de gir respons på det. Under observasjon kunne jeg også se at barn påpekte når Mina smiler, og de smilte tilbake og prøvde å sette ord på hva som gjorde henne fornøyd, for eksempel: «Ja denne sangen liker du godt». Jeg kunne ved flere anledninger se at Mina responderte på andres initiativ. Her er et eksempel på hvordan Mina responderer på det Sara spør om, hentet fra en av observasjonene:

Sara spør Mina om hun vil høre på musikk. Sara spreller og lager lyder (m-hm). Sara bekrefter at dette er en respons som betyr «ja». Musikken stopper, og Sara spør om barnet vil ha mer musikk. Sara venter. Om litt spreller Mina, men lager ingen lyd. Sammen trykker de «ja» på Ipaden.

Her tolket Sara sprelling med beina som et ønske fra Mina om mer musikk, og de trykket «ja» på iPaden for å bekrefte. Et annet eksempel der jeg så Sara bruke tolkning og bekreftelse var når Mina trykket eller kom borti et symbol på iPaden helt selv. Da bekreftet Sara det Mina hadde trykket på og sa: «Åh du vil lage pepperkaker til mamma? Da gjør vi det».

Et annet kommunikasjonsjulepemeddel som Sara fortalte de nå bruker mye, er talebrytere: «Her mestrer Mina å ta initiativ selv fordi hun klarer å trykke på bryter så lenge en voksen har plassert de riktig foran henne.» Hun fortalte og jeg så også under observasjonene at talebryterne brukes blant annet til å si: «hei» og «ha det», og jeg så at Mina med voksenstøtte både i form av å samle armene og plassere talebryteren tilgjengelig, så klarer hun å treffe bryteren selv. Talebryteren der det er lest inn «1,2,3», trykket Mina på før hun for eksempel ønsket at et annet barn skal ta bort teppet når de leker «gjemmeleken under teppet». Sara fortalte også om andre episoder der hun vet Mina viser turtaking i samspill med andre barn. Det kan være når noen barn bygger tårn og at hun får lov til å rase det ned. Mina venter tålmodig og er ivrig frem til det kommer et klarsignal om at hun får lov til å rive det ned. Et annet eksempel som Sara viste til, er turtaking under brettspill der hun venter på sin tur i spillet og blir ivrig når det er hennes tur.

6.1.2 Ønsket om å være med andre barn

Da Mina startet i barnehagen lagde Mina få lyder, men Sara og Else viste til at hun nå lager ulike lyder som kommer ekstra godt frem i samspill eller mangel på samspill med andre barn. Alle informantene refererte til at Mina bruker kroppsspråket til å vise at hun ønsker å være sammen eller i nærheten av andre barn. Far fortalte om gleden Mina viser for samvær med andre barn når han snakker om konkrete hendelser med andre barn fra barnehagen, da kommer smilet og lydene frem. Else viste til en nylig episode der Mina tydelig fremmet sitt ønske om å være med andre barn:

Mina gråt og var lei seg da hun så en annen barnegruppe skulle på kino, selv om hun visste at hun selv skulle i svømmehallen denne dagen og det vanligvis er noe hun elsker. Mina har vært på kino før, og ble veldig redd. Men her så vi tydelig at kino med de andre var akkurat det hun ønsket akkurat denne dagen, og da bekreftet vi for henne at vi så at dette ble vanskelig for henne.

Her viste Else til hvor lei seg Mina kan bli om hun ikke får være med de andre. Dette stemmer godt overens med Sara sine refleksjoner rundt hvor lite meningsfulle aktivitetene synes å være for Mina dersom ikke andre barn også deltar. Hun fortalte at opplevelsen av å

være i en gruppe med andre barn er viktig for Mina. Sara sa videre at for å kunne gi Mina disse opplevelsene av å være med andre barn og gjøre noe av de samme tingene, trengs det voksne som tilrettelegger for at hun for eksempel kan leke med de samme materialene, men på sitt eget vis. Hvis de andre barna perler på brett kan hun ha perler i en bolle og kjenne på disse. Kaja, Else og Sara fortalte at Mina viser med lyder og smil at hun liker godt å være i rollelek med andre barn. Da er det ofte Sara som hjelper Mina med å røre i en gryte eller smake på maten som de lager sammen. Dette observerte jeg da Mina satt rundt et bord med andre barn og lekte med plastelina. Hun fikk gjøre det samme som de, men trengte en voksen til å støtte armene slik at hun kunne kjenne på plastelinaen.

I tillegg til gråt, lyder og smil, bruker Mina blikket aktivt til å følge med de andre i rommet. Jeg observerte under en samlingsstund hvor mye hun brukte blikket sitt til å følge med både den som holdt samlingen og barna rundt. Sara fortalte at Mina har en god venn på avdelingen, og hvis Mina kommer først ser hun mot inngangen og venter på at han kommer. Sara sier at hun er sikker på at disse to vennene kan se hverandre inn i øynene og snakke sammen slik som bare de forstår. Far støtter Sara i hennes observasjon av at Minas blick og interesse foreløpig er mer rettet mot andre barn fremfor at hun retter oppmerksomheten mot et kommunikasjonshjelpemiddel. Sara understrekte at dette også er kommunikasjon, at Mina er mer opptatt av det som skjer rundt henne, og at hun velger sosial kontakt på denne måten framfor å søke å kommunisere ved bruk av kommunikasjonshjelpemiddel. Hun fortalte at de jobber mye med å bruke symboler i sosiale aktiviteter med andre barn, og at vi da skal øve sammen med Mina på at det å se på symbolene kan gi henne en «stemme» i leken. Sara sa videre at de nå får det mer til enn før, men fortsatt er Mina mest opptatt av den direkte sosiale kontakten med barn uten bruk av symboler. Jeg kunne under observasjon se at Mina for eksempel heller rettet blikket mot noen andre barn i det Sara viste eller trykket på symboler på iPaden, eller når Sara viste to symbolkort for å få Mina til å velge. Noen ganger kom blikket til Mina tilbake til symbolkortene, og da var Sara rask med å følge med på hvilket symbol blikket til Mina traff.

6.1.3 Oppsummering

Alle informantene trakk frem Mina sin sosiale kompetanse ved at de påpeker hennes sosiale initiativ som å vise andre hva hun ønsker og hennes behov for å være med andre. Dette viser

hun med hjelp av blikk, smil, lyder, bevegelser og bruk av talebryter. Alle informantene bortsett fra Margrethe som er styrer i barnehagen, kommer med eksempler på hendelser og hva Minas initiativ betyr. Særlig far viste til nyansene av blant annet ulike lyder Mina bruker for å oppnå kontakt. Både Else, Kaja, Sara og far viser til hvordan de forstår og responderer på Mina sine uttrykk som gir grunnlaget for å *tilrettelegge pedagogisk*. Men ut ifra funnene er det er kun Sara som spesialpedagog, som aktivt legger *pedagogisk til rette* for at Mina skal ta egne initiativ eller respondere på andres initiativ ved eksempelvis bruk av symbolkort og aktiviteter sammen med andre barn som fremmer turtaking. Sara som spesialpedagog vektlegger også den fysiske tilretteleggingen gjennom å gjøre talebrytere tilgjengelig, holde armen hennes så hun blir delaktig i rollelek og tilpasse lekemateriale. Sara er den som framstår som mest reflektert rundt *muligheten* og viktigheten av å ta utgangspunkt i Minas sosiale kompetanse for å tilrettelegge for ASK og sosiale relasjoner. Når det gjelder *utfordringer* for å tilrettelegge for ASK som støtter sosiale relasjoner, kommer far og Sara sine erfaringer om hvor vanskelig det kan være å bruke kommunikasjonshjelpemidlene når Mina aller helst bare vil ha direkte kontakt og blikket sitt på de andre barna. Det er nettopp ønsket om å være en deltager i felleskapet som er hennes største motivasjon, og som igjen kan være en inngangsport til å øke hennes interesse for å bruke kommunikasjonshjelpemidler enda mer.

6.2 En deltager i felleskapet

Forrige del handlet mye om hvordan Mina viste at hun ønsket å være en del av barnegruppen, og bare litt om hvordan hun faktisk var en deltager i felleskapet. Denne delen handler om akkurat hennes deltagelse i felleskapet og hva som de voksne gjør for å få det til. Hennes deltagelse i felleskapet baserer seg på hvordan de voksne gir Mina muligheter til å kommunisere og være sammen med andre barn, de andre barnas interesse for Mina sine kommunikasjonshjelpemidler og til slutt hvordan barna forholder seg helt naturlig til Mina og inkluderer henne som en del av felleskapet. Funnene fra denne delen bygger på analyse av informantenes beskrivelser og min observasjon av fysisk tilrettelegging; «barnets tilgang til lek og sosialt samvær med andre barn» og «hvordan kommunikasjonen til barnet gjøres funksjonell og tilgjengelig» samt pedagogisk tilrettelegging; «hvordan de andre barna tar initiativ eller responderer på kommunikasjon sammen med Mina».

6.2.1 Muligheter gjennom tilgjengelighet

Det at Mina har mulighet til å være der de andre barna er, er noe alle informantene sier noe om. De gangene jeg observerte og skrev ned observasjonsbeskrivelser var Mina alltid i rom med andre barn, bortsett fra en gang da Sara skiftet bleie. Et av valgene jeg tok som er beskrevet i metodekapittelet var å være der i den perioden hvor hun er mest med andre barn og dermed har flest muligheter til sosiale relasjoner. Fire av de ti observasjonsbeskrivelsene jeg skrev ned var det likevel kun samspill mellom Sara og Mina uten andre barn var involvert. Jeg kunne også se at mye av tiden så det ut for meg som Mina var passiv, og det var særlig tydelig de få gangene Sara måtte ut av avdelingen for å gjøre noe annet. Samspill med et annet barn uten at spesialpedagogen var involvert, observerte jeg kun en gang i løpet av den tiden jeg var i barnehagen.

Margrethe som er styrer i barnehagen, uttalte at Mina trenger, som alle barn, å kunne leke, kommunisere og være i sosiale relasjoner med andre barn. Hun understreket at Mina først og fremst må få være i nærheten av andre barn når hun ønsker det. Far fortalte at han ikke ønsker å begrense Mina sine muligheter, og huset hjemme er tilrettelagt for at Mina skal komme seg rundt overalt med rullestolen. Dersom søsken eller andre barn på besøk skal være med inn på Minas rom og leke med et lekekjøkken der, så skal Mina være med. Dette er en regel hjemme hos Mina. «Noen ganger glemmer de seg, og det er jo ikke så rart når de er barn», sier far.

Else, som er pedagogisk leder på Mina sin avdeling, pekte på viktigheten av den fysiske støtten som Mina trenger:

For at hun skal være mer delaktig i lek med andre barn, må vi sitte tett. Hvis vi skal sitte på gulvet med andre barn, så sitter hun på fanget eller tett inntil, fordi hun ikke klarer å sitte selv.

Dette kunne jeg også se under observasjon i både samlingsstund og i lek på gulvet. Alle gangene var det Sara som var den voksne som satt omsluttet rundt Mina. Sara fortalte at når hun sitter omsluttet rundt Mina, er hun i en rolig og god stilling både for å ha kontakt med andre barn og for bruk av symboler. I denne stillingen kan Mina lettere bruke begge hender og følge oppmerksomt på hva de andre gjør, variere stilling og delta i bevegelsessanger med

hjelp. Far og Else fortalte begge hvordan voksne ofte må være «Mina sine hender, armer og ben». Sara viste meg hvordan hun holder under albuen til Mina når Mina skal nå bort til noe.

Else var opptatt av tilgjengeligheten til symboler på veggen blant annet på badet der Mina skifter bleie. Hun fortalte at noen av symbolene som henger der er fra et annet barn som gikk i barnehagen tidligere. Da jeg var i barnehagen kunne jeg også se noen symboler på rommet der de spiste, men jeg så imidlertid ikke at de ble tatt i bruk. I mine observasjoner var det kun symbolene på badet over stellebordet som jeg så ble brukt av Sara sammen med Mina. Jeg så også hvordan Sara tok med seg iPaden overalt sammen med Mina. Noen ganger lå iPaden rett foran eller på siden av Mina slik at hun hadde mulighet til å se på den og kanskje vise med kroppen at hun ønsket å bruke den, men enkelte ganger var den også bak stolen hennes og ble tatt frem av Sara. I løpet av en observasjon under et måltid, så jeg Sara tok frem iPaden ca. 10 ganger i løpet av 5 minutter. Her trykket de litt sammen på symboler som omhandlet mat. Sara fortalte at symbolene på iPaden velger hun ut ifra de situasjonene som Mina er i. Liker/like ikke er sosiale ord som hun for eksempel benytter når de snakker om leker, og som er et godt utgangspunkt for samtale med alle barn rundt Mina.

Minas plassering i forhold til de andre barna, var noe Sara snakket mye om. Hun påpekte viktigheten av at de voksne ikke setter Mina bak de andre barna, men heller foran eller på siden fordi det er vanskelig for Mina å snu seg. Sara sa at Mina har et ganske godt syn så hun får med seg mye, men ikke det som er bak. Hun benyttet eksemplet når Mina står i ståskallet sitt og det skjer mye bak henne, er det viktig at ståskallet blir snudd den veien Mina ønsker å følge med. Sara viste også til viktigheten av at de voksne følger med på hvor Mina har fokuset sitt og gjør det lettere for henne ved å snu dit hun ser. Under observasjon så jeg at Mina satt i enden av et bord ved siden av Sara og et annet barn. Da var det ingenting som foregikk bak henne, og hun var da plassert slik som beskrevet av Sara.

Sara fortalte at Mina må stå og sitte i ulike hjelpemidler hver dag og at hun ofte da kommer i feil posisjon i forhold til de andre barna som ikke sitter i ro. Sara beskriver hvordan de ulike hjelpemidlene passer til ulike aktiviteter:

X:panda stolen fungerer bra når Mina får mat eller med på andre bordaktiviteter sammen med andre barn. Da er det lettere å følge blikket til Mina og gi målrettet hjelp.

Ståskall gir også god stabilitet, begge hender fri og god oversikt, men her må Mina anstrenge seg for å holde hodet oppe som kan vanskeliggjøre kommunikasjon.

6.2.2 Lek og interesse for kommunikasjonshjelpemidler

Både Sara, Else og Margrethe fortalte at de andre barna er veldig opptatte av Mina sin iPad. «Det er viktig å la de andre barna få lov til å utforske og la de få trykke på iPaden. IPaden er på en måte en del av Mina», fortalte Sara. Jeg kunne under observasjon se at flere av barna strømmet til når iPaden var i bruk. Her et eksempel fra observasjon der pedagogisk leder Kaja på slutten av samlingsstunden spør barna hvilken stasjon/aktivitet de ønsker å delta i nå. Mina er med i denne samlingsstunden og Sara velger å ta frem iPaden selv om Mina ikke direkte blir spurt av Kaja hvilken aktivitet hun ønsker å være med på:

Sara tar frem iPaden til Mina og det kommer fort 5-6 barn som setter seg. Disse barna har allerede valgt en aktivitet og skal egentlig gå til denne aktiviteten. Når Mina sammen med Sara trykker på «modelleire» smiler et annet barn til Mina og sier: Det skal jeg og!

Dette eksemplet viser barnas interesse for iPaden, og denne jenta viste glede av å skulle gjøre noe felles med Mina. Sara fortalte at mange av temaene på iPaden er interessante for de andre barna også, og gir muligheter for å kommunisere sammen. Hun fortalte at hun velger ut symbolene ut ifra de ulike situasjonene som Mina befinner seg i, og at hun har tatt med sosiale ord som «liker» eller «liker ikke». Dette ble nevnt som et eksempel som kan være et utgangspunkt for en samtale om hvilke leker de liker eller ikke liker. Sara fortalte også at det Mina liker best å se på og snakke om på iPaden, er bildene av familien sin.

De andre barna responderer på talesyntesen til iPaden, og det kunne jeg særlig se under observasjon da talesyntesen sa barnets navn. Da kom dette barnet straks bort til Mina og Sara. I denne observasjonen er iPaden med i gjemsellek, og viser hvordan Mina får sin stemme med i leken.

Mina og Sara har ansiktet mot veggen og Sara teller. Når tellingen er ferdig ser de rundt seg og prøver å finne de andre barna. Sara håndleder Mina til å trykke på

symbolet med en jente på iPaden (som sier navnet hennes høyt) og Mina ser straks bort der hvor hun vet jenta har gjemt seg. Mina får skryt for at hun klarte å finne jenta.

Istedenfor at Sara sa navnet på barnet som Mina ser på, trykket hun heller på iPaden som blir Mina sin stemme i leken. Else og Sara viste til at de også bruker talebrytere i lek og samhandling med andre barn. Sara hevdet at talebrytere er lett for alle å bruke, også de voksne. Else fortalte at talebryterne har vært en del brukt i det siste av de voksne, og som et resultat av det bruker også barna det mer. Hun fortalte videre at når barna skal ut av avdelingen, kan de for eksempel finne på å trykke på talebryteren med «ha det» til Mina på eget initiativ.

6.2.3 Aksept

Kaja som er pedagogisk leder på avdelingen for de store barna, fortalte om hvordan de andre barna forholder seg helt naturlig til Mina fordi de er så vant med henne. Dette gjelder særlig de barna som har vært i barnehagen lengst. Sara beskrev også hvordan de andre barna tar direkte kontakt med Mina og finner svar i øynene, smilet eller mimikken til Mina. Hun hevdet at «mange inkluderer henne som en del av fellesskapet og sier de kjenner Mina og at Mina er vennen min». Hun fortalte at de mindre barna foreløpig synes å være mer nysgjerrig og opptatt av å ta henne i ansiktet og ta på skinnene hennes. Styrer, Margrethe, fortalte også om hvordan mange av barna i en trivselsundersøkelse betegnet Mina som en nær venn og viktig del av deres hverdag. Da jeg observerte Mina kunne jeg se at flere barn tok kontakt med Mina. Dette eksempelet viser hvordan Mina blir inkludert i pepperkakebakingen til en annen jente:

En jente forteller Mina at hun har laget pepperkaker og viser henne den ene pepperkaken. Sara sier ingenting. Mina gir ingen tydelig respons heller, men jenta viser fortsatt frem pepperkaken og legger den i hånden til Mina så hun får kjenne på den. Når jenta snur seg og skal fortsette med sitt, trykker Sara sammen med Mina på «bake pepperkaker» på iPaden. Den andre jenta nikker og smiler, og fortsetter med pepperkakebakingen for seg selv.

Her viser jenta og Sara hvordan Mina blir invitert inn i en felles aktivitet. Et annet illustrerende eksempel på hvordan et barn forholder seg helt naturlig til Mina er under en plastelinaaktivitet:

Sara sier til Mina at «jeg tror vi trenger en kniv, og vi må spørre om vi kan låne det av noen». De trykker sammen på bilde av et barn. Dette barnet ser opp og gir kniven sin i hånden til Mina som Sara holder oppe

Dette eksempelet viser til et barn som både responderte på sitt navn via iPaden og legger kniven som Mina trenger til å dele opp plastelina med i Mina sin hånd og ikke den voksnes. Margrethe nevnte en faktor som er viktig når det kommer til et inkluderende fellesskap, og det er å ikke gjøre Mina og den som jobber nærmest med henne til noe spesielt. Margrethe fortalte at avdelingen Mina går på ligger i enden av barnehagen, og det er viktig å ikke tenke at dette er en egen «liten øy», men en like viktig og naturlig del av barnehagen som alt annet.

6.2.4 Oppsummering

Tilgjengelighet er en viktig del av den *fysiske tilretteleggingen*, og funnene viser at barnet har tilgang til samvær med de andre barna i barnehagen, men at tilgang i seg selv nødvendigvis ikke betyr at det blir et samspill. Pedagogisk leder Else og far fortalte hvordan de voksne bruker seg selv for å gi Mina *muligheter* til å være deltakende med andre barn. Men det er bare Sara som kom med refleksjoner og tanker rundt hvordan hun plasserer Mina i forhold til de andre barna, og hva som må tenkes gjennom når Mina må stå eller sitte i de ulike hjelpemidlene for å gi *muligheter* til lek og kommunikasjon med de andre barna. Sara formidlet også hvordan dette kan være en *utfordring* fordi barna hele tiden er i bevegelse, mens Mina må sitte eller stå i sine hjelpemidler. En del av den *pedagogiske tilretteleggingen* handler om å bruke kommunikasjonshjelpemiddelet mest mulig og tilpasse det til Mina. Funnene viser at det er Sara som både bruker og gjør tilpasninger på iPaden, slik at den både motiverer Mina og de andre barna til å bruke den. Det at Sara tar ansvar for å ha iPaden tilgjengelig for Mina, gjør at de andre barna strømmer til og viser interesse for Mina gjennom iPaden.

Funnene viser at hyppig tilgang til både andre barn og kommunikasjons hjelpemidler, bidrar til aksept og mulighet for sosiale relasjoner fordi man blir vant til å forholde seg og kommunisere med Mina ut ifra hvem hun er. Mina er en naturlig del av hverdagen til de fleste i barnehagen. De andre barna inviterer henne til å bli en del av felleskapet, og med hjelp av Sara sine tilpasninger får Mina nettopp *muligheter* til å bli det. Funnene viser imidlertid ingen eksempler på hvordan andre enn Sara som spesialpedagog, legger til rette både pedagogisk og fysisk for å benytte kommunikasjons hjelpemidlene. Heller ikke er det funn som tilsier en plan for progresjon når det kommer til kommunikasjon og deltagelse for Mina. Dette viser neste del mer tydelig.

6.3 Sammenheng krever samarbeid

Samarbeid var en faktor som kom frem knyttet til intervju spørsmål som handlet om muligheter og utfordringer informantene opplevde når det kom til «kartlegging, kompetanse og tid». Holdninger og det å utvise sensitivitet er kategorier som kom fram i analysen både i intervju spørsmål knyttet til den fysiske tilretteleggingen som «barnets tilgang til lek og sosialt samvær med andre barn» og spørsmål om pedagogiske tilretteleggingen; «hvordan andre barn tar initiativ eller responderer på kommunikasjon sammen med Mina». Det var spesielt oppfølgingsspørsmålet om den voksnes rolle som gjorde at holdninger og sensitivitet kom frem som viktige faktorer, og som igjen er et resultat av et samarbeid rundt og med barnet.

6.3.1 Samarbeid med foreldre og innad i barnehagen

Det var ingen spørsmål knyttet direkte til samarbeid i intervjuguiden, men samarbeid i barnehagen og foreldre kom frem fra flere av informantene som viktige faktorer for å fremme ASK og sosiale relasjoner. Styrer, Margrethe, var den som snakket mest om viktigheten av å få med og inkludere foreldre slik at de blir sett og får informasjon og oppfølging tilpasset sitt behov. Far er fornøyd med informasjonsflyten mellom hjem og barnehage. Den får han ved henting og levering, og han ser ikke behovet for avtalte møter knyttet til mål og tiltak om Mina sin kommunikasjon og sosiale relasjoner. Far fortalte at personalet i barnehagen og han prioriterer å ta opp ting ved henting dersom det er noe

spesielt som trengs å snakke om. I hjemmet så beskrev far at mor har syntes at ting rundt Mina har vært vanskelig, slik at han har måttet være den sterke og optimistiske.

I sekken til Mina er det en «dagbok» som far snakket varmt om. I denne skriver barnehagen hver dag, og der står det blant annet beskrivelser av hva Mina har gjort i løpet av barnehagedagen, og om det er noe spesielt foreldrene må huske på. Far fortalte at Mina blir kjempeglad når foreldrene leser hva som står og for eksempel sier: «så gøy at du fikk danset til den sangen. Det likte du nok». Far bekreftet også det Sara fortalte at de i barnehagen tolker lydene «Ehm, ehm, ehm» som «ja» og at foreldrene tolker det på samme måte.

Sara fortalte om en perm full av ark med symboler som hun har laget for at hun og de andre ansatte i barnehagen kan bruke denne sammen med Mina. Dette er de samme symbolene som Mina har på iPaden sin og talebryterne, og Sara fortalte at det for noen kanskje kan være lettere å bruke symboler på papir fremfor teknologi. Sara har også laget en slik perm til foreldrene. Far nevnte ikke noe om denne permen, men fortalte at de ikke har tid til å bruke symbolkommunikasjon i hjemmet fordi de blant annet har en liten en som farter rundt og trykker på alt.

Når Mina en gang i uka er på en aldersinndelt gruppe på en annen avdeling, er det som regel Kaja som styrer samlingene. Kaja formidlet at samlingsstundene ikke er tilrettelagt for akkurat Mina, men at det er rom for at Sara som kjenner Mina godt, kan komme med tilbakemeldinger på hva Mina trenger. Kaja opplevde at Sara er god til å si ifra om hva Mina sine behov er. Kaja, som pedagogisk leder på «Skogstua» og Margrethe, som styrer er de eneste som ikke tilhører avdelingen som Mina går på, og de formidlet at de skulle ønske at de hadde mer innsikt i hvordan de arbeider på Mina sin avdeling. Kaja fortalte at det er planer om at hennes avdeling skal være med på noen av avdelingsmøtene til avdelingen til Mina, slik at de kan dele informasjon og reflektere mer sammen.

Når det kommer til samarbeid om kartlegging, planer og evaluering for Mina, fortalte Sara at det er mye opp til den enkelte hva de legger i det. Det bekreftet også Else som pedagogisk leder på Minas avdeling, at man styrer planene sine veldig selv, og innrømmer at de på avdelingen burde vært flinkere til å dele planer og evaluere underveis. Sara er den som sitter med planene til Mina stort sett alene i dag, og planen hennes består av blant annet hvordan Mina deltar i det sosiale livet i barnehagen i dag og hva voksne kan gjøre for å tilrettelegge

for dette. I intervjuet med Else fikk jeg innsyn i denne planen. Denne inneholdt mye tekst med en beskrivelse av Mina sin dag og Mina sine måter å være deltagende på og hvordan hjelpe og støtte henne i barnehagen. Sara fortalte at hun har ordnet det klart slik at plan for måltidet skal henge der hvor Mina spiser og voksne er sammen med henne. Det er også viktig, ifølge Sara, med en god dialog mellom voksne rundt det enkelte barnet. Sara fortalte at hun svarer på spørsmål, forteller og viser hva hun gjør med Mina. I forhold til samarbeid med eksterne instanser fortalte Else at det har vært noe samarbeid med NAV Hjelpemiddelsentral og PP-tjenesten, men at det ikke foreligger noe samarbeid med andre instanser omkring Mina akkurat nå, og at de er heldige som har den store ASK kompetansen som ligger hos Sara.

6.3.2 Holdninger

Far var opptatt av at de som foreldre ikke skal isolere seg. Margrethe bekrefter at Mina sine foreldre, til forskjell fra andre foreldre som har barn med behov, er svært delaktige foreldre. Far fortalte om episoder innad i familien der noen fra den eldre generasjonen har sagt «god bedring» til Mina. Han var opptatt av å presisere at hun ikke er syk, selv om hun er noe annerledes enn andre barn.

Sara pekte på at det er forskjell på hvordan barna og de voksne tar kontakt med Mina. Barna henvendte seg tidligere mer til Sara og stilte spørsmål, men de som nå kjenner Mina godt gjør ikke det lenger. De voksne derimot tar oftest kontakt med Sara eller den voksne som er sammen med Mina. Både Margrethe og Kaja fortalte om at dette er et av målet de jobber med fremover nå. Kaja sier:

Under møtet for hele personalgruppa tok vi opp at voksne skulle henvende seg direkte til Mina og ikke via den voksne, fordi Mina ikke kan snakke for seg selv på samme måte som de andre barna. Og så kan jo den voksne som er med, avgjøre om han eller hun skal si noe som helst. Dette er en utfordring å huske på, og har nok blitt glemt fordi man jo ikke får et svar av Mina på samme måte som med andre barn

Sara snakket også mye om de voksne som rollemodeller for de andre barna. Hun påpekte at det var viktig at Mina blir sett, møtt og får mulighet til å kommunisere ut ifra sine forutsetninger, selv om det kan være vanskelig å huske på.

6.3.3 Utvise sensitivitet for Minas tegn

Det er Sara som er mest sammen med Mina i barnehagen, og alle informantene sa at hun kjenner Mina sine signaler godt. Da jeg nevnte en episode under observasjonen som omhandlet Minas manglende oppmerksomhet mot iPaden, bemerket Sara at da skulle hun ønske at hun hadde vært mer fokusert på Mina: «Dersom man opplever at Mina ikke er interessert i å snakke om det emnet, kan man bekrefte dette for Mina og eventuelt da finne noe mer interessant å snakke om». Sara delte også sine tanker rundt det å bruke god tid når man bruker ASK med Mina og vente på et en form for tegn som kan forsterkes: «Det letteste da er å gå rett til handlingen, men for Mina og andre barn er det viktig å gå via ansiktet eller kroppsspråket for å forstå hva barnet ønsker». Sara fortalte at dette hadde vært lettere med et barn som hadde vært mer uttrykksfullt enn Mina. Men hun påpekte at det uansett er omgivelsene sitt ansvar å tilrettelegge for Mina sine behov og forstå hennes uttrykk. I forbindelse med omgivelsenes ansvar så understreket Margrethe: «Det er ikke vi voksne som skal ha det behagelig på jobb, men se hva barnet trenger». Både Margrethe og Else påpekte at Minas behov også er å få nok hvile. «Det er jo en del av tilretteleggingen det og», sier Else.

Else og Sara beskrev at Mina har spenninger i kroppen som de prøver å dempe. Else sa: «Spenningen kan enten være av glede eller av forventninger, eller at hun ikke har det så greit. Så vi må jo se hva spenningene betyr og jobbe ut ifra det». Sara nevnte også andre ganger under intervjuet at det er viktig å følge med på Mina. For eksempel «å følge blikket til Mina for å kunne gi henne målrettet hjelp» og «snu Mina mot der hun ønsker å følge med, og ikke la det være noe som skjer bak henne». Under observasjon kunne jeg også se at Sara ventet med å se Mina vise noe form for respons, og at hun svarte på Mina sine responser slik hun tolket dem. Jeg kunne også se barn som gjorde det, men de var raskere med å prøve en annen strategi dersom de ikke fikk respons med en gang. Her er et eksempel på et barn som tar kontakt med Mina og som ikke gir opp selv om han ikke får den responsen han håper på først:

En gutt prøver å få oppmerksomheten til Mina ved å lage morsomme grimaser, virker først litt skuffet over at han ikke får den responsen (smil) som han håpet på. Men så lager gutten noen tullelyder og da lager Mina noen lyder tilbake.

6.3.4 Oppsummering

Funnene viser at samarbeid, holdninger og ferdigheter i å utvise sensitivitet er viktige faktorer for å skape en sammenheng for Mina. Sammenheng igjen gir Mina sin kommunikasjon mer mening og muligheter for en progresjon. Sammenheng for Mina kan bety at kommunikasjonen hun bruker er lik og gjennomførbar på alle arenaer hun befinner seg på. Sara legger blant annet *pedagogisk til rette* for dette ved å lage to permer med symboler på papir, de samme som Mina kjenner igjen fra iPaden og talebryterne. En perm til bruk i barnehagen og en til bruk i familien. Her ligger *muligheten* til å skape sammenheng og helhet for Mina. *Utfordringen* er imidlertid at ingen andre enn Sara selv faktisk bruker denne i praksis. Det samme gjelder bruk av iPaden som hun mener er tilgjengelig for alle, men kun blir brukt av henne som spesialpedagog. Her viser funn fra forrige del, «Muligheter gjennom tilgjengelighet», at barna heldigvis er interesserte og delaktige. Funn tyder på at de voksne i barnehagen har et potensiale i å samarbeide og tilegne seg kunnskap om Mina sin kommunikasjon. Det er heller ingen eksterne samarbeidsinstanser inne i bildet nå som kan være med å påvirke det helhetlige arbeidet rundt Mina. Funn indikerer at det er rom for å ta opp og dele refleksjoner rundt Minas behov, men at det for det meste er tilfeldig når dette skjer.

Utvise sensitivitet kom også frem som en viktig faktor for å gi barnet *muligheter* for å kommunisere. Sara viste til hvordan hun både venter og forventer at det skal komme et signal fra Mina som hun kan forsterke. Jeg kunne også se hvordan hun la *pedagogisk til rette* ved å være oppmerksom på Mina og tilrettela for kontakt med andre barn ved å *fysisk* plassere Mina mot de andre barna. Både Margrethe og Else påpeker at tilrettelegging for Mina sitt behov for å hvile, kan gjøre hun mer uthvilt til å blant annet å kommunisere med andre. Alle formene for å utvise sensitivitet krever et samarbeid med barnet fordi man hele tiden må være oppmerksom på hva barnet prøver å signalisere og gi uttrykk for. Å utvise sensitivitet er også en viktig del av ASK kompetansen som jeg går nærmere inn på i neste

del. Sammenheng for Mina kan også handle om at det er samsvar mellom hva hun uttrykker og hva det responderes på av miljøet rundt. Da er det avgjørende hvem som sitter på ASK kompetansen og forståelsen av barnets alternative kommunikasjon.

6.4 ASK kompetanse

Med ASK kompetanse her mener jeg hvem som sitter på kunnskapen om barnets alternative kommunikasjon, og hvordan det er planlagt at ASK kompetansen skal prioriteres fremover i barnehagen. Disse funnene fikk jeg da jeg stilte spørsmålene som omhandlet muligheter og utfordringer knyttet til «kartlegging, kompetanse og tid» for tilrettelegging. I tillegg er noen av resultatene fra del 5.4.1 både fra spørsmål som omhandler pedagogisk tilrettelegging: «hvordan barnet tiltrekker seg oppmerksomhet» og fysisk tilrettelegging: «hvordan barnet betjener kommunikasjonsformen sin».

6.4.1 «Eksperten» på barnets kommunikasjon

Far fortalte at foreldrene og de nærmeste forstår Mina og hennes signaler, men at det er vanskelig for de utenfra å tolke hennes kommunikasjon. Jeg har tidligere i dette kapitlet vist til funn som viser at det er Sara som er mest sammen med Mina i barnehagen, og blir løftet fram som den som har god forståelse og kunnskap om akkurat Mina sine behov. Av den grunn blir hun omtalt som «eksperten på ASK» av Else som er pedagogisk leder på avdelingen til Mina. Kaja som er pedagogisk leder på «Skogstua», fortalte at de ikke har noen på hennes avdeling som bruker ASK, og at hun derfor har lite erfaring med det. Sara fortalte på sin side at hennes oppfatning var at det brukes noe ASK i barnehagen, men at det primært er hun som bruker ASK med Mina. Hun ytret ønske om enda mer interesse, kompetanse og bruk av ASK: «Jeg tenker at man skal ikke basere ASK på en person, for ASK er et system. Det er noe som skal gjelde oss alle. Mer tydelig enn vi har klart å få til nå». Margrethe, styrer i barnehagen, fortalte at hun heller ikke kan mye om ASK, men at hun er veldig glad for at de har en i barnehagen som har mye kunnskap om akkurat ASK, selv om det samtidig er sårbart at det finnes bare en med denne kompetansen. Med sårbart mente hun da jeg stilte oppfølgingsspørsmål, at det kan være vanskelig for andre å ta over, men

også fordi det er vanskelig å gi slipp og overlate ansvaret til andre når kompetansen ikke er der.

Sara fortalte at det er hun som redigerer og tilpasser iPaden til Mina. Hun legger inn ordforrådet, som for eksempel under temasider om ulik lek, handler det først om valg av hvilken lek Mina ønsker, så kan hun bekrefte med «ja, det vil jeg» eller «nei, jeg vil leke med noe annet». Det er også en link til følelser som kan være følelser knyttet til aktiviteter eller følelser generelt. «iPaden blir brukt hver dag både for å hjelpe Mina til å uttrykke seg og for å forsterke hennes begrepsinnlæring», fortalte Sara. Dette kunne også jeg se under observasjon. Sara hadde alltid med seg iPaden sammen med Mina og trykket på den før de for eksempel skulle til en aktivitet. Sara var også den som snakket mest om Mina sin betjening av kommunikasjons hjelpemidler. Hun kalte betjeningen som Mina bruker sammen med henne på iPaden for «hånd under hånd». Dette var noe jeg ville Sara skulle forklare nærmere, og hun beskrev da at hun legger hånden hennes under Mina sin og viser hvordan Mina sin hånd da er åpen i motsetning til hva den pleier å være. Sara fortalte at hun selv er såpass passiv med hånden slik at hun føler det er Mina som velger symbolet, men påpeker også det blir mye tolkning. Da Kaja snakket om Mina sin betjening av iPaden formidlet hun sin oppfattelse om at det ikke er Mina som bruker den selv, men at hun trenger mye hjelp fra Sara.

På bakgrunn av at håndmotorikken til Mina gjør det vanskelig å treffe, så fortalte Sara at Mina også bruker blikket til å velge mellom symbolkort. Dette kunne jeg se under observasjonen også. Øyestyling av talemaskin er også et mål som barnehagen og foreldrene ønsker å få til, og det skal trenes på øyestyling mot to symboler hver dag i barnehagen. Under mine observasjoner så jeg ikke at øyestyling var i bruk. Far og Sara fortalte at øyestyling er utfordrende å få til fordi Mina ønsker å ha blikket sitt på de andre barna og ikke ønsker å sitte fastspent i samme stilling og vinkel mot talemaskinen. Men både far og Sara fortalte at gleden til Mina er stor de gangene Mina får det til.

6.4.2 Prioritering

Alle informantene i barnehagen formidlet at ASK ikke har blitt prioritert av hele personalet, slik de mente det kanskje burde. Ingen nevnte noe om at ikke kommunikasjons hjelpemidlene

til Mina blir brukt av foreldrene selv om de har med iPaden hjem hver helg og har symboler hjemme som Sara har laget. Både Else, Sara og Margrethe fortalte at nå fremover skal det brukes mer konkret tid på ASK, og Sara nevnte at ASK e-læringen fra Statped kan være et fint utgangspunkt. Sara sa at et av problemene for å få til denne kompetansehevingen, er at det har vært en del sykmeldinger som har gjort at møtetiden på avdelingen har blitt redusert.

Når det kommer til prioritering nevnte også Sara ønsket om å få utredet Mina kognitivt nå det siste halvåret før skolestart. Det som Sara omtaler som den «foreløpige kognitive utredningen» er at hun, foreldrene, PP-rådgiver og tidligere kollega som har mye erfaring innenfor samme type funksjonsvansker, opplever alle at Mina forstår mye. Sara: «Det er ut ifra observasjon og vår kjennskap til barnet at vi har gjort denne kartleggingen, og ut ifra hennes kroppsspråk og blikk». En annen prioritering som ble nevnt av Sara når det kommer til Mina sin kommunikasjonsutvikling, er signalet om å uttrykke «nei». «Nei» signaliserer hun i dag med mye protester og stiv kropp. Sara sitt mål for Mina dette siste halvåret i barnehagen, er å få til et mer klart og konsist uttrykk for «nei» som gjør at Mina slipper å uttrykke seg så sterkt kroppslig.

Margrethe viste til at det er mye som tar tid rundt Mina. Det er mye trening, fysiske tilrettelegginger og andre ting som barnet må gjennom i løpet av dagen, og opp i dette er det viktig å prioritere sosiale relasjoner mellom barna, mente hun. Sara understreket også viktigheten av at alle barn skal få kommunisere, lære og få være sosiale sammen med andre barn der et godt samspill med trygge voksne utgjør et viktig grunnlag. Det som framgår i mine observasjoner er imidlertid at det her henvises mer til barnehagens visjoner enn konkrete planer for hvordan disse prioriteringene gjøres konkret rundt Mina. Far synes gjennom det han formidlet, å være mer rettet mot muligheter i fremtiden enn prioriteringer her og nå, selv om han uttrykte at alt som letter hverdagen og kommunikasjon med Mina, er av den største betydning:

Jeg har et håp om at teknologien kommer til å bli så bra at jeg kan lese tankene hennes. Siden en bil kan kjøre av seg selv, så burde vel det også kunne gå. Jeg er for alt som kan gjøre hverdagen lettere og hun kan kommunisere bedre. Hvis hun en dag klarer øyestyring blir vi kjempeglade. Et skritt for henne, er verdens største skritt for oss

Sara viser også til noen håp om fremtiden og det er Mina sine muligheter for bruk av kommunikasjonshjelpemidler som øyestyring når hun begynner på skolen. Hun mener at det kommer til å bli lettere da alle sitter fast ved hver sin pult og det ikke foregår lek overalt slik det gjør i barnehagen.

6.4.3 Oppsummering

Funnene viser at ASK kompetansen i barnehagen og rundt Mina baserer seg hovedsakelig på Sara. Dette gir Sara stor innflytelse over Minas kommunikasjon da hun er helt avhengig av tilrettelegging for å kunne uttrykke seg. Sara er både den som *pedagogisk tilrettelegger* for hva innholdet på symbolkommunikasjonen skal handle om, og hun er den som *fysisk tilrettelegger* for at Mina skal betjene kommunikasjonshjelpemidlene sine. En *utfordring* som styrer Margrethe påpekte er sårbarheten når bare en sitter med kompetansen.

Det er mange gode tanker og visjoner for hvorfor det er viktig å prioritere ASK og sosiale relasjoner, men det er ingen konkret plan for hvordan ASK kompetansen kan utvikles og deles i barnehagen. Alle informantene viste til at de er glade for Sara som gir Mina *muligheter* til å uttrykke seg, men samtidig viser også funnene at informantene påpekte *utfordringer* når det kommer til mangel på tid og konkrete tiltak.

Far sine håp for fremtiden er motstridende med tanke på manglende bruk av teknologiske kommunikasjonshjelpemidler hjemme. Far uttrykte at dersom Mina for eksempel får til øyestyring vil det være «et skritt for henne, men verdens største skritt for foreldrene». Disse skrittene kommer imidlertid ikke av seg selv, og Mina trenger voksne som prioriterer å ta disse skrittene sammen med Mina.

7. Drøfting

I analysen kom det frem funn som både inneholder pedagogiske og fysiske tilrettelegginger innenfor de ulike kategoriene: 1. «Barnets sosiale kompetanse», 2. «En deltaker i felleskapet», 3. «Sammenheng krever samarbeid» og 4. «ASK kompetanse». Jeg ønsker i drøftingen å løfte funnene i disse fire kategoriene videre i lys av rammeplanens føringer for ASK, kunnskapsstatus på fagfeltet og den teoretiske forståelsesrammen. Temaene for drøfting i dette kapitlet er blitt til: 1. «Nærmeste utviklingssone» 2. «Barnet lærer i samspill med andre» 3. «Helhet og sammenheng» og 4. «ASK kompetanse gir barnet en stemme». Her vil jeg drøfte muligheter eller begrensninger for pedagogiske og fysiske tilretteleggingene som muliggjør etablering av sosiale relasjoner, slik at jeg at drøftingen til sammen blir en besvarelse av min problemstilling:

Hvordan tilrettelegges det for kommunikasjon for barn med behov for ASK slik at de kan etablere sosiale relasjoner med andre barn i barnehagen?

7.1 Nærmeste utviklingssone

Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) legger føringer for at en av barnehagens viktige oppgave er å legge til rette for et språkmiljø der hvert enkelt barn får god nok språklig støtte til å uttrykke egne tanker, meninger og følelser. Det forutsetter at personalet i barnehagen kjenner og forstår Mina og hennes alternative kommunikasjon for å kunne møte henne der hun er, som gir grunnlaget for en utvikling gjennom den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 2001). Da trengs det voksne som tilrettelegger og benytter seg av de mulighetene som er tilstede for at Mina skal kunne bli i stand til å inngå i sosiale relasjoner med andre barn.

7.1.1 Forståelse av Mina sine tegn som grunnlag for den pedagogiske tilretteleggingen

Mina sin sosiale kompetanse er noe som blir fremhevet av alle som en verdifull egenskap. Sosial kompetanse er en av fire deler i Light (1989) sin beskrivelse av

kommunikasjonskompetansen: lingvistisk, operasjonell, sosial og strategisk kompetanse. Den sosiale kompetansen er en viktig faktor for Minas kommunikasjon fordi den handler om hennes evne til å ta kontakt og samhandle med andre på sin måte (Light, 1989).

Ikke-hjulpert kommunikasjon er den kommunikasjonsformen Mina bruker mest i dag som er Mina sitt eget kroppsspråk og lyder. Kommunikasjonen er ikke- hjulpert fordi det er hennes egne initiativ til kommunikasjon (Tetzchner og Martinsen, 2018) i form av ulike blikk, smil, bevegelser og lyder som bare de nærmeste forstår. Heretter i drøftingen vil jeg kalle denne ikke-hjulpne kommunikasjonen for Mina sine tegn. Både far og Sara tolker og bekrefter Mina sine tegn, og en slik bekreftende kommunikasjon kan ifølge Bae (1996) gi barnet en opplevelse av trygghet. Å kunne bekrefte tegnene er ikke like lett for andre, som for eksempel Kaja som jobber på en annen avdeling. Hun er likevel mye i nærheten av Mina og er på den måten en potensiell kommunikasjonspartner.

Far og spesialpedagog Sara har meninger om Mina sine tegn og hva Mina forstår i dag. Disse tolkningene kunne vært utgangspunkt for en kartlegging av Minas signaler; hvilke uttrykk og selvstendige initiativ hun tar, hvordan disse utføres og hvordan miljøet forstår og responderer. Det er fagfolk sin oppgave å sikre at signalene blir forstått av flest mulig i omgivelsene (Tetzchner og Martinsen, 2018). En helhetlig oversikt over Mina sine tegn kan gjøre at barnet får en progresjon fordi det er flere som forstår hva hun vil si, som igjen vil gi Mina mer motivasjon til å bruke og utvikle tegnene i sin kommunikasjon.

Med en slik oversikt over Mina sine tegn vil det være lettere for miljøet å vite hva barnets «aktuelle nivå» er (Vygotsky, 2001). Sonen mellom det aktuelle nivået og det potensielle nivået er «sonen for nærmeste utvikling», og her er Mina avhengig av støttespillere. Det vil derfor være viktig å kartlegge barnets ressurser og utfordringer for å kunne gi akkurat nok støtte. I lys av den nærmeste utviklingssonen kan det barnet får til med hjelp nå, være et steg mot å klare det selvstendig etter hvert (Vygotsky, 2001). Da er det viktig å ikke ha for lave forventninger til barnet eller for høye ambisjoner, og finne den rette balansen mellom støtte og forventninger (Næss, 2018).

7.1.2 Voksnes forventninger til Mina sin kommunikasjon

Forståelse for Mina sine tegn kan, som nevnt i forrige del, gjøre at flere blir delaktige i kommunikasjon med Mina. Det kan igjen føre til at kommunikasjonen går fra å være lineær til å være mer sirkulær (Næss, 2015) fordi Mina vil få flere kommunikasjonspartnere å spille på som kjenner hennes tegn og kan bekrefte disse. Det vil skape en mer dialogisk kommunikasjon. Mina sine tegn er Mina sin eneste selvstendige kommunikasjon i dag, og det er dessverre ofte slik at mennesker i barnets omgivelser ikke kjenner til den alternative kommunikasjonsformen til barnet (Tetzchner og Martinsen, 2018). Manglende kunnskap og voksne som ikke er oppmerksomme på barnets signaler, gir lite utvikling for kommunikasjon og samspill med andre barn.

Sara venter og forventer et signal fra Mina når hun for eksempel holder symboler foran henne. Når hun ser at Mina til slutt fester blikket sitt på et av symbolene, så gir hun Mina en bekreftelse som både kan gi Mina en opplevelse av trygghet (Bae, 1996) og føre den alternative kommunikasjonen et steg videre (Tetzchner og Martinsen, 2018). Sara er tålmodig, motivert og interessert og gjør det hun kan for å lete etter og forstå signaler, slik som kommunikasjonspartner bør gjøre (Næss, 2015).

Det kan virke som ikke alle voksne i barnehagen har forventninger om at Mina skal kommunisere. De er ikke like oppmerksomme på Mina sin kommunikasjon, og henvender seg til den voksne som er sammen med Mina istedenfor. Østvik (2008) viser til at mennesker i språkmiljøet til barn som bruker ASK trenger å starte med seg selv og reflektere rundt hvilke forventninger man egentlig har til den man kommuniserer med. Da kan man bli mer observant på seg selv som kommunikasjonspartner og se hva som kan endres. Næss (2015) påpeker også hvordan blant annet konteksten og erfaringer påvirker hvordan barnet blir forstått, og er med på å avgjøre om barnet har bevisste intensjoner med kommunikasjonen sin eller ikke.

En utfordring som kan knyttes til voksnes forventninger til Mina sin kommunikasjon, er mangelen på kunnskap om språkforståelsen hennes. Ifølge Sara og foreldrene har Mina god språkforståelse, og det kan derfor være et stort gap mellom det hun ønsker å formidle og det hun får til å formidle. Mina sin kognisjon og språkforståelse er ikke blitt utredet enda, noe som er vanskelig og dessverre vanlig for barn med så store bevegelse- og talevansker som

Mina (Gosling, 2016). Det er derfor umulig å vite nøyaktig hvor stort gapet mellom hva hun ønsker å formidle og hva hun får til å formidle er. Men så lenge det er et gap, uavhengig av hvor stort gapet er, er det nok til at hun tilhører uttrykksmiddelgruppen (Tetzchner og Martinsen, 2018). For de som tilhører uttrykksmiddelgruppen er det ikke opplæring i språket som er målet, fordi barnet har språket inne i seg. Det er opplæring i hvordan anvende og uttrykke det de forstår som skal være målet (Tetzchner og Martinsen, 2018). Derfor er det avgjørende at de voksne utvider Mina sin kommunikasjon og samspillmuligheter med andre barn og voksne. Dette kan gjøres ved at voksne og barn i barnehagen kjenner til kommunikasjonen, og bruker en forventningsfull tilnærming slik at Mina ønsker å kommunisere videre.

7.1.3 Mina sitt sosiale blikk - en mulighet eller utfordring?

Tidlig i denne oppgaven har det kommet klart frem hvor sosial kompetent Mina er og hvordan de voksnes forståelse av Mina sin sosiale interesse vises gjennom hennes bruk av blikket mot og med de andre barna.

Sara prøver også å jobbe med at Minas blikk kan brukes til kommunikasjon gjennom øyepeking. Dette har vært litt vanskelig å få til da Mina først og fremst ønsker å se på barn som er rundt henne fremfor symboler. Sargent m.fl. (2013) påpeker at det utfordrende å bruke øyepeking som kommunikasjon der man aktivt foretar valg og for å fortelle noe. Når Mina ser på noe, kan det lett bli tolket som at hun bevisst «peker på» noe, uten at en med sikkerhet vet dette. Det er ingen form for skanning av ulike symboler med bruk av øyepekingen enda, men Sara mener at det foreløpig holder for Mina å velge mellom to symboler ved å bruke blikket. Bekreftelsen skjer med en lyd som hun og foreldrene tolker som et «ja». Sara legger til rette ved å bruke motiverende aktiviteter med andre barn, som et støttende stillas (Skodvin, 2001) på vei til å få til øyepeking. Sara venter til Mina har sett på symbolet før hun får tilgang til leken. En annen fysisk tilrettelegging Sara gjør, er å være i en slik posisjon som gjør det mulig å følge med på blikket til Mina, noe som er avgjørende for å få til øyepeking (Tetzchner og Martinsen, 2018). Her ser Sara muligheter for å tilrettelegge for bruk av øyepeking for at Mina skal ha muligheter til å kommunisere mer selvstendig. Dette viser til hvordan Mina sitt sosiale blikk kan utvikles og gjøre henne enda mer deltakende i lek, dersom hun har en voksen som kan støtte henne i den «nærmeste

utviklingssonen» (Vygotzky, 2001). Dersom hun får flere erfaringer med kommunikasjon og lek på denne måten, vil hun kanskje kunne nyttiggjøre seg av denne kunnskapen og det støttende stillaset kan tas bort (Skodvin, 2001).

Siden øyepeking er noe Mina delvis viser interesse og noe mestring med støtte nå, kan også elektronisk øyestyring være en mulighet til en selvstendig kommunikasjon for barn med store motoriske vansker (Thunberg, 2015). Dette er noe som det trenes på i barnehagen, men er enda mer utfordrende å få til enn øyepekingen. Her handler det ikke bare om at Mina sin sosiale interesse og blick er rettet mot de andre barna, men også fysiske utfordringer når det kommer til utgangsstilling og manglende hodekontroll. I tillegg til at innlæringen av øyestyringen er tidkrevende og krever visuell oppmerksomhet og motivasjon. Mina ønsker ikke å sitte fastspent i samme stilling og vinkel for å se mot talemaskinen. Det kan virke som barnehagen synes dette er for vanskelig å tilrettelegge for nå, og Sara påpeker at den direkte blikkontakten Mina har med de andre barna, er noe de i barnehagen ser på som verdifullt og at dette defineres også som viktig kommunikasjon. Likevel kan ikke denne kommunikasjonen vise tydelige initiativ og respons for andre enn Mina sine nærmeste. Det kan derfor diskuteres om Minas sitt sosiale blick i dag er et redskap for å direkte uttrykke egne tanker, meninger og følelser slik som rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) mener alle barn skal få erfaring med gjennom språket sitt. Det krever også at de aller nærmeste er oppmerksomme og tolker blickene for at det skal gi mening i samspillet (Tetzchner og Martinsen, 2018), noe som kan være utfordrende å få til i en barnehage som er en arena der mye lyd og bevegelse ofte fanger oppmerksomheten. Likevel er det viktig og verdifullt for Mina at spesialpedagog Sara og de andre benytter seg av denne kommunikasjonsformen gjennom blicket mot de andre barna, samtidig som de legger til rette for en utvikling slik de gjør med å trene på bruk av øyepeking og øyestyring sammen med Mina. Det er nettopp ønsket om å være en deltager i felleskapet som er hennes største motivasjon, og som igjen kan være en inngangsport til å øke hennes interesse for å bruke kommunikasjonsmidler enda mer.

Sara forteller at de gangene Mina har fått til øyestyring er gleden stor. Jeg vet ikke hvor mange ganger Mina og Sara har fått det til, og jeg fikk heller ikke sett bruk av øyestyring i observasjonen. Men det som er sikkert er at Mina trenger mange slike mestringsopplevelser og hun trenger voksne som planlegger aktiviteter og lek som er motiverende (Kunnskapsdepartementet, 2017) med symbolkommunikasjon med bruk av øyestyring.

Symbolkommunikasjon med øyepeking, øyestyling eller andre betjeningsløsninger må øves på for at Mina skal forstå hensikten med å kommunisere slik og hvilke fordeler det kan gi henne i samspill med andre barn. Det kan også kreve at de voksne tilrettelegger fysisk slik at øyestylingen foregår i et rom uten forstyrrende elementer, men gjerne med et barn som både kan gjøre aktiviteten mer motiverende for Mina samtidig som at dette barnet blir en kommunikasjonspartner som forstår den alternative kommunikasjonsformen. Nettopp fordi det er slik at «aktiviteter blir først meningsfulle når det er andre barn sammen med Mina», som Sara påpekte under intervjuet. Dette kan være et barn som Ytterhus (2002) kaller sosial entreprenør som klarer å opprettholde lekens sosiale flyt selv med barn som trenger mye støtte for å delta. Slike barn er gjerne med på å inkludere barn med nedsatt funksjonsevne i lek, og de er også gjerne populære lekekamerater blant flere barn. Ut ifra funnene vises det til at barnehagen har slike barn som inkluderer Mina som en del av felleskapet, og til og med omtaler Mina som sin venn. Da kan disse barna være mulige sosiale entreprenører for Mina som motiverer Mina til å ta utvikle sin alternative kommunikasjon, så hun igjen får flere muligheter til å være mer deltakende med barn og får flere muligheter til å etablere sosiale relasjoner. Sosiale entreprenører kan knyttes til Vygotsky (2001) sin nærmeste utviklingszone, og viser at også en annen mer kompetent person også kan være et barn.

7.2 Barnet lærer i samspill med andre

Mina sin interesse er å være i nærheten og i samspill med andre barn. Det krever kreative voksne som kan tilrettelegge for kommunikasjon og samspill der Mina er deltakende. Å være i samspill med andre barn gir muligheter for å etablere sosiale relasjoner som igjen gir grunnlag for et godt selvbilde og mulighetene for å mer læring (Schibbye og Løvlie, 2017).

7.2.1 Møteplasser som gir muligheter for etablering av sosiale relasjoner

Gode møteplasser handler om å gjøre nærhet og samspill med andre barn tilgjengelig. Mina er sammen med andre barn store deler av dagen, men samvær i seg selv trenger ikke føre til sosialt samspill eller etablering av relasjoner. I følge Ytterhus (2002) kan samvær i noen tilfeller føre til ensomhet, mangel på tilhørighet og utstøting. Det er bare Mina selv som kan definere hva samvær betyr for henne, men det kan se ut til at Mina trives godt med å være i

nærheten av andre barn selv om hun ikke alltid er i aktivt samspill med noen. Mina viser med blikk hvor hun vil plasseres, og det er gjerne nærme de andre barna. Da er den voksnes oppmerksomhet på blikket til Mina en viktig faktor for den fysiske tilretteleggingen. Dette kan bidra til at hun ikke bare blir tilskuer til lek fra avstand, slik som ofte barn med atypisk utvikling kan bli (Tetzchner og Martinsen, 2018).

Det å være i samme rom som andre barn er en forutsetning for at sosiale relasjoner skal kunne etableres. Barn med CP må ofte gjennom mye motorisk trening gjennom en dag (Sjøvik, 2014) og faren for å bli skjermet fra de andre barna ligger der. Heldigvis er de voksne i barnehagen til Mina gode til å tilrettelegge slik at Mina får være der de andre er selv om hun skal gjøre øvelser eller være i ulike posisjonshjelpemidler. Når hun benytter disse hjelpemidlene, så kan det derimot være en utfordring å komme i riktig høyde i forhold til de andre barna. Det ideelle for Mina hadde vært å være der hvor de andre barna er, men hennes fysiske behov er også viktige og det blir et gap mellom ønsker og behov.

Brænde og Halvorsen (2003) påpeker at barn som har mulighet til å bevege seg er gjerne høyt og lavt. Det kan være en utfordring å hele tiden flytte Mina etter de andre barna når hun også må stå eller sitte i ulike posisjonshjelpemidler. Sara forteller også at man helst ikke skal plassere Mina slik at det er barn bak henne fordi hun ikke klarer å snu seg. Det blir et gap mellom ideell posisjon i forhold til de andre barna og hvordan det er i praksis med barn som er i mye bevegelse og Minas bevegelsesvansker. Det er forhold i miljøet som gjør at dette gapet kan minskes eller økes (Tøssebro, 2013). For å minske noe av dette gapet kan det å plassere Mina i riktig posisjon mot de andre barna være en avgjørende fysisk tilrettelegging for at hun kommer i kontakt med andre barn. Mina kan også være med på bordaktiviteter sammen med de andre barna ved at hun enten sitter i x-panda stolen eller bak frem på lav barnestol. Da kan den voksne sitte bak og støtte albueleddet slik at hendene hennes når frem til bordaktiviteten. Dersom bordaktiviteten eller leken er morsom for de andre barna også, er det større sjanse for at barn blir sittende eller værende i den samme leken som Mina over tid.

Mina og en gutt på avdelingen har en fast møteplass hver morgen. Sara kaller denne gutten for Minas venn og forteller om gleden Mina viser når han endelig kommer om morgningen. Ved å bruke begrepet venn definerer Sara et komplekst fenomen som ifølge Mørland (2015) er en likeverdig relasjon som bare de inne i vennerelasjonen kan forstå. Derfor er vennebegrepet her mer usikkert, men gleden Mina viser ved å se denne gutten er derimot

reell. Ytterhus (2002) påpeker at det er viktig å skille mellom barnets faktiske opplevelse av deltakelse og tilhørighet og miljøets forståelse av barnets opplevelse. Alle relasjoner kan være viktig uansett hvilken merkelapp man gir relasjonen, og barnehagen skal være en møteplass der barn tiltrekkes spontant av hverandres samspill som igjen muligheten for å danne eller videreutvikle etablerte relasjoner (Williams, 2018). Ved at Mina får vente på denne gutten, vise glede for å se han og være sammen med han er en enkel, men likevel viktig fysisk tilrettelegging de voksne gjør.

7.2.2 Kommunikasjonshjelpemidler som medierende artefakt

Saljö (2001) beskriver hvordan vi lever i en sosiokulturell verden der vi har tilgang til det Vygotsky kaller medierende artefakter eller verktøy som gjør at vi kan nå lenger enn våre biologiske forutsetninger. Talebrytere og iPad som medierende artefakter skal i utgangspunktet brukes for å muliggjøre kommunikasjon for Mina. Sara viser hvordan hun legger fysisk til rette ved å ha med kommunikasjonshjelpemidlene overalt der hvor Mina er, og bruker det sammen med Mina og de andre barna. For at en barnehage skal være et miljø hvor barn med behov for ASK er inkludert, er det avgjørende at både voksne og barn bruker den alternative kommunikasjonsformen (Tetzchner og Martinsen, 2018). Det vises i analysekapittelet hvordan talebrytere brukes ved at Mina trykker selvstendig og har sin stemme med i leken. Bruk av iPaden i dag fungerer kanskje mer som et medierende artefakt for lek og sosialt samspill mellom barna enn som et funksjonelt kommunikasjonshjelpemiddel for Mina siden hun ikke betjener denne selv (se del 7.4.1) Fysisk tilgjengelighet og bruk av iPaden er viktige tilrettelegginger som Sara gjør. Dette fører til stor interesse for iPaden for de andre barna også, som gir et felles fokus og forståelse med utgangspunkt i Mina sin hverdag. Felles fokus og forståelse skaper en aksept som kan bidra til å utvikle den relasjonelle forståelsen og kan være med på å minske gapet mellom Mina sine forutsetninger og omgivelsenes forventninger (Tøssebro, 2013). Mina sine forutsetninger er preget av hennes bevegelsesvansker som er hennes primære funksjonshemming, og da er slike tilrettelegginger som skaper aksept med på å ikke skape større sekundære funksjonshemninger (Vygotsky, 1993).

Sara gjør Mina sin kommunikasjon «hjulpert» fordi hun bestemmer og tilpasser ordforrådet i de ulike kommunikasjonshjelpemidlene som er valgt ut til Mina (Tetzchner og Martinsen,

2018). Det hviler et stort ansvar på Sara her fordi hun bestemmer på forhånd hva barnet skal få snakke om (Stadkleiv, 2015). Men det er likevel en viktig tilpasning fordi hun muliggjør kommunikasjon og samhandling med andre barn ut ifra aktiviteter som hun vet er motiverende for både Mina og de andre barna. Sara passer på å ha sosiale ord som for eksempel «liker» og «liker ikke» på iPaden når det kommer til ulike leker fordi det er noe alle barn kan samles om.

7.2.3 Tilpasning av lek fremmer det relasjonelle perspektivet

Sara bruker seg selv i leken Mina har med andre barn, og hun legger opp aktiviteter for å fremme Mina sine initiativ og turtaking. Barn med behov for ASK har ofte utydelige initiativ (Karlsen m.fl., 2015). I analysekapittelet viste jeg til bruk av talebrytere som fremmer Mina sitt initiativ i lek. Sara støtter for at Mina selv kan påvirke handlinger i lek med stemmen fra talebryteren, uten at Mina selv gjennomfører handlingen som hun ikke har motoriske muligheter til å få til. Her benytter Sara seg av Mina sin sosiale, operasjonelle og lingvistiske kompetanse (Light, 1989). Mina får vist at hun selv kan ta initiativ som en del av den sosiale kompetansen. Den operasjonelle kompetansen hennes vises i form av hvordan hun gjør det og til slutt at hun språklig forstår sammenhengen mellom talen og handlingen som en del av den lingvistiske kompetansen.

Funn viser at Mina trenger voksne som støtter både fysisk og pedagogisk for å kunne delta i lek med andre. Den fysiske tilretteleggingen er der hvor den voksne «er en del av kroppen til Mina», ved at man sitter omsluttet rundt Mina og støtter armene hennes slik at hun både kan bruke hendene til å ta på leker og trykke på kommunikasjonshjelpemidler. En del av den pedagogiske tilretteleggingen kan være å planlegge aktiviteter slik at de blir motiverende, men også legge vekt på at Mina skal kunne mestre mye alene, slik at hun for eksempel kan rase ned klossene når det andre barnet sier det er klart eller finne det andre barnet med blikket under gjemsellek. Dette er også viktig for å kunne utvikle leken og gi rom for at barnas relasjoner skal kunne utvikles uten mer voksenkontakt enn nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hvis de andre barna perler, så pleier for eksempel Mina å ha perler i en boks som hun kjenner på. Her får Mina muligheten til å føle seg som en del av barnegruppen ved å leke med samme materiale, men på sitt eget selvstendige vis.

Sara gir Mina tilgang til ulike aktiviteter og lek med andre barn. Det kan bidra til å skape en relasjonell forståelse hos de andre barna fordi de selv er med på å inkludere Mina i lek og aktiviteter ved å tilpasse aktivitetene for Mina. Tilpasningene som gjøres viser at voksne sammen med barn kan finne måter å kommunisere og leke sammen på ut ifra Mina sine interesser og forutsetninger, og bidrar til kreativitet og empati. Dette gir Mina glede og opplevelse av å være en viktig del av felleskapet som igjen fører til muligheter for mer læring og flere sosiale relasjoner med andre barn. Det er nemlig slik som Sjøvik (2014) påpeker at barn lærer av voksne, men det er relasjoner med andre barn som er mest motiverende for læring. Sosiale relasjoner med andre barn kan være en betydningsfull effekt som følge av tilrettelegginger for ASK, og ved å ta i bruk den relasjonelle forståelsen. Den sosiokulturelle forståelsen av kommunikasjon: «å gjøre noe felles» (Bø og Helle, 2001) er godt beskrivende for Mina sine muligheter til å kommunisere og lek gjennom felles aktiviteter her.

7.3 Helhet og sammenheng

Barn får viktige erfaringer med ordenes mening når det brukes i praksis, og med et godt språkmiljø legger rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) opp til at alle barn skal få bruke språket sitt som et kommunikasjonsmiddel eller redskap for å uttrykke seg. Her referer rammeplanen til talespråket som kommunikasjonsmiddelet i seg selv, men for Mina handler det om å bruke kommunikasjonshjelpemiddel for å få frem sitt språk. Det krever mye av både henne og omgivelsene rundt for å få dette til. Mina er først og fremst avhengig av oppmerksomme kommunikasjonspartnere som skaper et språkmiljø som er meningsfull og sammenhengende for Mina.

7.3.1 Snakke *med* Mina

Det er en stor forskjell på å snakke *om*, *til* eller *med* andre mennesker. Interessen for å snakke med og ikke om Mina er den tilretteleggingen som personalet nå fokuserer på, og som inngår som en del av samarbeidet innad i personalgruppa. En grunn for at voksne har valgt å ikke ta direkte kontakt med Mina, kan ha vært manglende forventninger om respons, slik som Østvik (2008) påpeker kan være en barriere i språkmiljøet til den som bruker ASK.

Det kan også handle om «frykten for det ukjente» fordi de ikke vet hva slags respons Mina gir, på bakgrunn av manglende kunnskap og forståelse av den alternative kommunikasjonen hennes. Det er lettere å kommunisere med barn som bruker talespråk, men det betyr ikke at barn som ikke har denne muligheten skal overses. Light (1989) viser at det er ofte de talespråklige som dominerer kommunikasjonen, og for å bryte noe av dette mønsteret er det viktig med sensitive voksne som legger til rette for at Mina skal kunne kommunisere om det hun ønsker å snakke om når hun vil. Akkurat her må voksne lære seg strategien å vente på barnets initiativ som kan føre til at Mina får en bekreftelse på at det hun ønsker å si er betydningsfullt (Karlsen m. fl., 2015).

Dersom voksne gjennom holdningsarbeid endrer praksis og forholder seg mer til hennes alternative kommunikasjon ut ifra et relasjonelt perspektiv (Tøssebro, 2013), kan det gi flere muligheter til å kommunisere *med* andre og være i sosiale samspill. Det kan igjen redusere utvikling av sekundære vansker (Vygotsky, 1993). Det kan også gjøre at det blir lettere for andre å ta over for Sara og støtte Mina når Sara er borte, og det gir et grunnlag for å kunne samarbeide om kommunikasjonen og mulighetene for relasjonene til Mina.

7.3.2 Foreldredeltakelse

Det vises i analysekapitlet at foreldrene er deltakende og engasjerte i det som skjer rundt Mina hjemme og i barnehagen. De tilrettelegger godt hjemme for å ikke la Mina sine fysiske begrensninger hindre henne å være med på aktiviteter. Når det kommer til ASK, er ikke tilretteleggingen like mye tilstede. Hjemme fokuserer de på Mina sin kommunikasjon gjennom hennes tegn fordi de mener at de forstår henne godt nok på denne måten, men de bruker ikke symboler.

Far sine håp for fremtiden er motstridende med tanke på manglende bruk av kommunikasjonshjelpemidler hjemme. Han håper på at Mina skal få til øyestyring eller at det kommer et helt nytt hjelpemiddel som kan lese tankene hennes. Det er viktig for han å være optimistisk og håpe på at Mina kommer et skritt lenger frem i hennes muligheter til å bli forstått og få kommunisere. Men Mina sin alternative kommunikasjon er ikke noe som

kommer av seg selv. Mina trenger voksne som prioriterer å ta disse skrittene sammen med henne for at hun etter hvert skal klare å mestre det mer alene (Vygotsky 2001).

Vygotsky (2001) hevder at begrepsutvikling skjer når barnet mestrer begrepene i bruk gjennom erfaring og støtte fra en annen. Mina og andre barn trenger å ha tilgang til å prøve ut og utforske et ordforråd mer enn de språklige ferdighetene i dag egentlig tillater, slik at man har noe å strekke seg etter. Begrepsutviklingen gjennom ASK skjer når Mina mestrer gjennom erfaring og støtte fra andre som tar i bruk ASK, og legger til rette for en progresjon. Det holder ikke da at bare barnehagen bruker ASK. Hjemme har de ikke tid til å bruke symbolkommunikasjon med Mina. Det er så mye annet som tar fokus. ASK er for dem en del av en omfattende, strevsom, tidkrevende men også givende hverdag, og det er viktig å ha respekt for dette. Denne respekten virker det som Mina sin barnehage har for foreldrene. De påpeker foreldrenes engasjement og hvor bra de tilrettelegger fysisk for Mina hjemme. Samtidig bør også barnehagen kunne overbevise foreldre om hvor viktig kommunikasjon er og at det bør stå høyt oppe på prioriteringslista.

Barnehagen skal også vise foreldrene hvor høyt de bør prioritere ASK med Mina, slik at foreldre og barnehage sammen kan samarbeide for å gi Mina de beste forutsetningene for mestring og læring gjennom tilrettelegging for bruk av ASK. Næss (2018) hevder at en av de voksnes oppgave er å starte med å vise at «dette tror jeg du får til» til barnet som trenger ASK. Det kan kanskje være enda bedre for voksne i barnehagen å starte med å fortelle seg selv at «dette skal jeg få til». Slik blir de gode rollemodeller som gjør at Mina selv skal ha troen på egne muligheter. Foreldre bør også være en del av samarbeid om ASK-kartlegging og kommunikasjonsplaner, og inkluderes som betydningsfulle og aktive kommunikasjonspartnere for Mina.

7.4 ASK kompetanse gir barnet en stemme

Mina som tilhører uttrykksmiddelgruppen (Tetzchner og Martinsen, 2018) har nok mye hun ønsker å formidle som ikke er mulig i dag. Hennes primære funksjonshemming CP gjør at hennes kommunikasjon i utgangspunktet er begrenset. Det er opp til hennes kommunikasjonspartnere i de ulike miljøene hun befinner seg i, å tilrettelegge slik at hun får

frem sin egen stemme som gjør at hun lettere kan samhandle med andre og påvirke sin egen hverdag.

7.4.1 Hvem er barnets stemme?

Funnene mine viser til avhengigheten barnehagen har til Sara sin kunnskap om Mina og ASK. Dette gir Sara stor innflytelse over barnets kommunikasjon da Mina er helt avhengig av tilrettelegging for å kunne uttrykke seg. Sara er den som har ansvaret for kommunikasjonshjelpemidlene og legger inn ordforrådet og derfor bestemmer hva Mina skal snakke om (Stadkleiv, 2015). Det er også Sara som legger til rette for når og hvordan Mina sin kommunikasjon er tilgjengelig.

Hvordan den gjøres tilgjengelig er kanskje den vanskeligste tilretteleggingen her fordi hånd og fingerbetjening er vanskelig for Mina å utføre motorisk. Betjeningen som brukes mest i dag er det Sara kaller «hånd under hånd». Det er vanskelig å vite om det egentlig er Mina som velger symbolet eller Sara. Dette blir en tolkning fra Sara sin side der hun hjelper til å flytte hånden til Mina bort til det symbolet som Sara tror Mina ønsker å trykke på. Dette blir en form for fasilitert kommunikasjon (Brænde og Halvorsen, 2003). Selv om Sara opplever at hun er passiv med hånden, så forteller hun også selv at denne formen for betjening krever mye tolkning. Med tolkning kan man aldri vite helt sikkert hva barnet kommuniserer, og det er her alle kommunikasjonspartnere til Mina blir hennes stemme. Dersom Mina hadde hatt tilgang til mer «ikke-avhengig» kommunikasjon ville hun ikke vært avhengig av andres tolkning (Tetzchner og Martinsen, 2018) og Mina hadde fått sin egen stemme. Når pedagogisk leder Kaja snakker om bruk av iPaden sier hun også at det ikke ser ut som Mina bruker denne selv, men er avhengig av mye hjelp fra Sara. Denne betjeningen gir ikke mulighet for stillasbygging fordi Sara ikke etter hvert kan ta vekk stillaset (Skodvin, 2001) som er hennes egen hånd. Bruken av talebrytere derimot er noe som gir Mina en egen stemme fordi hun selv klarer å betjene dette mer selv.

7.4.2 Hvem tar, og hvem har ansvaret for ASK?

Denne oppgaven har handlet mye om hvordan Sara tar ansvaret for å tilrettelegge for Minas kommunikasjon og lek i barnehagen, men ikke hva som må til for at det skal bli mer

samarbeid for å tilegne seg nødvendig kunnskap og kompetanse om ASK for barn med atypisk kommunikasjon. Ut ifra intervjuene mine med styrer og de to pedagogiske lederne kom ikke dette tydelig frem, men rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) påpeker at både pedagogisk leder og styrer har ansvar for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen. Det innebærer også pedagogiske og fysiske tilrettelegginger for ASK. Styrer har ansvaret for å lede og følge opp, mens pedagogisk leder har ansvar for å iverksette og lede blant annet planlegging, vurderinger og utviklingsarbeid i barnehagen og ikke minst sørge for at alle som jobber i barnehagen blir involvert i dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kaja som er styrer i barnehagen til Mina sier at ASK og sosiale relasjoner er noe som skal bli prioritert, men det mangler foreløpig en plan på hvordan dette skal gjøres. Barnehagen lener seg foreløpig på Sara sin kunnskap. Det er viktig, ifølge Tetzchner og Martinsen (2018), å sette opp hvem som er ansvarlige for de ulike tiltakene i en kommunikasjonsplan. Planer bør innebære en ansvarliggjøring av voksnes tilrettelegging for selvstendighet og mestring for Mina, og her er kvaliteten på voksens stillasbygging avgjørende for om stillaset etter hvert kan tas bort slik at barnet får det til på egenhånd (Skodvin, 2001).

7.4.3 Kompetansedeling

Det virker som praksisen barnehagen har når det kommer til kunnskapsdeling, er å ta opp ting «der og da», istedenfor å legge det inn i en konkret plan som de samarbeider om. Sara forteller selv at hun svarer på spørsmål og både forteller og viser hva hun gjør sammen med Mina. Selv om sikkert mye nyttig informasjon blir delt på denne måten, sikrer ikke dette en god plan om progresjon slik som rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) viser til. Sara har en plan som beskriver Mina sine behov og måter å være deltakende på og hvordan dette kan tilrettelegges for, men som ikke er aktiv i bruk av andre enn Sara. Stadkleiv (2015) påpeker at det er viktig å få med hvordan ASK brukes i dag i en kartlegging, og hvordan få kommunikasjonshjelpemiddelet til å bli en selvfølge i barnets hverdag. Tetzchner og Martinsen (2018) påpeker da det store ansvaret til barnehagens miljø, og det viser igjen viktigheten av et godt samarbeid for å få til en helhetlig plan og gjennomføring og evalueringer underveis. Ved å samarbeid om et helhetlig og levende dokument som ikke bare ligger i en hylle, kan alle voksne rundt barnet bli inkludert og bli bevisste på sin egen og barnets kommunikasjonskompetanse som finnes i dag. Det kan føre til mer interesse og

motivasjon for kommunikasjon hos både barnet og miljøet rundt, som igjen kan bidra til en utvikling (Tetzchner og Martinsen, 2018)

7.5 Muligheter for sosiale relasjoner

Med den vide definisjonen på sosiale relasjoner som innebærer alt fra et kortvarig samspill til gode vennskap, viser min undersøkelse at Mina har flere sosiale relasjoner både med og uten de voksnes direkte tilrettelegging. Mange av tilretteleggingene som gjøres i barnehagen i dag går mest på tilgjengeliggjøring av den sosiale samhandlingen med bruk av kroppsspråket, fremfor symbolkommunikasjon. Kroppsspråket, eller Mina sine tegn som jeg har valgt å kalle det, utgjør Mina sin alternative kommunikasjon i dag. At dette vektlegges i barnehagen bidrar til å bygge Minas sosiale kompetanse og gi henne mulighet til å delta i felleskapet i barnehagen på sine egne premisser. Likevel hadde det også vært interessant å se mer av hvordan symbolkommunikasjon kunne blitt tilrettelagt for og brukt enda mer i samhandling med Mina. Mina sine tegn er en viktig del av kommunikasjonen, men ved mer bruk av symbolkommunikasjon i tillegg kunne kommunikasjonen utviklet seg mer fra å for eksempel handle om «her og nå» til «før eller senere» eller til en mer sirkulær kommunikasjon med flere turtakinger.

I barnehagen til Mina er de opptatte av sosiale relasjoner mellom barna og de tilrettelegger for at Mina skal kunne være mest mulig sammen med de andre slik hun ønsker. Mina sin kommunikasjon som skaper sosiale relasjoner i dag er slik som Sara beskriver: «Mina og vennen kan se hverandre i øynene og snakke sammen». Med en kommunikasjonsplan og helhetlig samarbeid om utvikling av betjening av symbolkommunikasjon som Mina etterhvert kunne mestret, kunne gitt henne enda flere muligheter til kommunikasjonsutvikling. Dette ville igjen kunne ført til flere muligheter til sosiale relasjoner og igjen en kommunikasjonsutvikling. Dette viser at verken kommunikasjon og sosiale relasjoner er noe som kan studeres alene, fordi de er så avhengige og påvirket av hverandre. Kommunikasjon kan skape sosiale relasjoner og sosiale relasjoner kan skape kommunikasjon, og til sammen blir det et verdifullt sosialt samspill. Det viktige her er at både kommunikasjon og sosiale relasjoner vil skape mening, innhold og forståelse for den enkelte. Det vil kunne gi et samhold som gir en følelse av å være betydningsfulle for hverandre (Williams, 2018).

8. Avslutning

Underveis i denne forskningen har jeg kommet nærmere svarene på mine forskningsspørsmål som danner et grunnlag for å besvare min problemstilling: *Hvordan kan barnehagen støtte barn med behov for ASK og deres kommunikasjon slik at de får mulighet for å etablere sosiale relasjoner med andre barn?* De to første forskningsspørsmålene mine omhandlet pedagogisk og fysisk tilrettelegging for barn med behov for ASK for å gi de muligheter til å etablere sosiale relasjoner med andre barn. Det har vært vanskelig å skille mellom hva som er pedagogisk tilrettelegging og hva som er fysisk tilrettelegging fordi de påvirker og utfyller hverandre. Fysiske tilrettelegginger som tilgjengeliggjøring av kommunikasjon, krever også pedagogisk tilrettelegging fordi kommunikasjonen må tilpasses den enkelte. Å gjøre kommunikasjon tilgjengelig og funksjonell til barn med store bevegelsesvansker, krever ikke bare at de er i nærheten eller sammen med andre barn. Det krever også mye fysisk tilrettelegging i form av å støtte kroppen fysisk slik at symbolkommunikasjon gjennom for eksempel blikket blir mulig. Pedagogisk tilretteleggingen vil igjen være avgjørende for å gjøre kommunikasjon motiverende i samspill med andre barn. Til sammen vil disse tilretteleggingene gjøre det mulig å etablere sosiale relasjoner med andre barn.

Det jeg sitter igjen med etter å ha gjennomført denne forskningen, er hvor betydningsfullt og avgjørende det er med tilrettelegging uavhengig om det er pedagogisk eller fysisk tilrettelegging. Det kan for barnehager være utfordrende å bygge opp et godt språkmiljø som inkluderer barn som bruker ASK. Det krever at barnehagen har kunnskap om hva som er et godt språkmiljø for de som bruker ASK, kunnskap om kartlegging og opplæring i bruk av ASK. Når barnet med behov for ASK i tillegg har store bevegelsesvansker, kommer det ekstra utfordringer. Det er likevel ingen gyldig grunn til å ikke utføre tilretteleggingen. Barnehagen skal være en møteplass som har rom for ulikheter og tilrettelegge for at alle skal få kommunisere hva de ønsker, når de vil og til hvem de vil.

Det siste forskningsspørsmålet spør om hvilke muligheter og utfordringer ansatte i barnehagen opplever for å kunne tilrettelegge for ASK som gir muligheter for sosiale relasjoner med andre barn. Barnehagen til Mina uttrykker positive holdninger når det kommer til tanker og visjoner om hvorfor det er viktig å prioritere ASK. Det viser seg at Mina sin barnehage har et utviklingspotensial når det kommer til samarbeid, helhetlig og

systematisk arbeid for ASK med Mina. Det er nettopp innsikt i dette utviklingspotensialet som gir mulighet til å skape endringer og utvikling. Det finnes ingen konkret og helhetlig plan for hvordan ASK skal fremmes i barnehagen og i hjemmet. Barnehagen har intensjon om å prioritere kompetanse og kunnskap om ASK i tiden fremover.

Foreldrene og Sara mener at Mina har mye språk inne i seg, og de mener hun har potensialet til å utvikle et mer funksjonelt språk om hun hadde fått muligheten til det. Ansatte i barnehagen har en stor og viktig jobb med å være til stede, oppmerksomme og forventningsfulle til Mina sin kommunikasjon her og nå, og samtidig legge planer og tilrettelegge for kommunikasjon og sosiale relasjoner fremover. Funnene viser at planlegging, tilrettelegging og ansvarliggjøring er utfordrende. Derfor synes jeg det kunne vært interessant å forske mer på nettopp disse aspektene. Da ville det vært naturlig å se på samarbeidet med andre instanser, og ikke minst sett på hvem som egentlig er ansvarlige for både implementeringen, tilretteleggingen og oppfølgingen av ASK for barn med store bevegelsesvansker.

I en barnehage er det nødvendig å se på helheten og ikke bare kommunikasjon og sosiale relasjoner som to uavhengige elementer. Dersom noe må forandres, er det de voksne som har ansvaret for å endre sin strategi. Det skal legges til rette for det relasjonelle perspektivet der målet er å minske gapet mellom Mina sine forutsetninger og barnehagens krav og forventninger. Da kan man ikke bare se på barnets kommunikasjonskompetanse slik som Light (1989) fremstiller den nokså individrettet, men på helheten i Mina sitt språkmiljø der voksne som kommunikasjonspartnere er de som har ansvaret for å vise interesse, bruke og legge til rette for bruk av ASK med Mina i samspill med andre barn. Voksne i barnehagen skal være gode rollemodeller og vise alle barna i barnehagen hvordan ASK skal prioriteres. Mina har et behov og en rettighet til å benytte seg av ASK i samspill med andre barn.

Mina sin synlige funksjonshemning er først og fremst hennes manglende muligheter til å bevege seg, og det kan det være lettere å huske å tilrettelegge for. Men det er minst like viktig å tilrettelegge for hennes kommunikasjonsmuligheter, og det bør gjøres ved å synliggjøre viktigheten av ASK. Det kan gjøres ved å få symboler opp synlig og tilgjengelig på veggene, samarbeid for at alle i barnehagen aktivt skal bruke symbolkommunikasjon og ikke minst se etter muligheter for alternative betjeningsformer som Mina på sikt kan mestre å kommunisere mer selvstendig. Vygotsky (1978) sitt sosiokulturelle perspektiv på læring,

forteller oss at læring skjer gjennom språk og samhandling. Denne oppgaven viser at Mina sin alternative kommunikasjon skjer gjennom samhandling, og denne kommunikasjonen gjennom samspill kan føre til mer tilgang til samhandling. Det er en sirkulær prosess, der elementene læring, kommunikasjon og samhandling er avhengige av hverandre. Dette skaper igjen grunnlaget og mulighetene for etablering av sosiale relasjoner.

Litteraturliste

Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.

Barnehageloven (2005) Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1

Brænde, E. og Halvorsen, A.K. (2003). *Fra vilje til uttrykk: Metodikk for utprøving av betjeningsutsyr for barn med omfattende motoriske vansker*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Bø, I. Helle, L. (2008) *PEDAGOGISK ORDBOK. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget: Oslo.

Coleman, A., Weir, K. A., Ware, R. S., & Boyd, R. N. (2013). Relationship Between Communication Skills and Gross Motor Function in Preschool-Aged Children With Cerebral Palsy. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94(11), 2210-2217. [https://www.archives-pmr.org/article/S0003-9993\(13\)00286-4/abstract](https://www.archives-pmr.org/article/S0003-9993(13)00286-4/abstract)

Dysthe, O. (2001) *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt Forlag, Oslo.

Utdanningsdirektoratet (2018) Fysisk tilrettelegging for barn med behov for ASK <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/fysisk-tilrettelegging/>

Utdanningsdirektoratet (2018) Pedagogisk tilrettelegging for barn med behov for ASK <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/pedagogisk-tilrettelegging/>

Eide, H., & Eide, T. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Gyldendal.

Gall, M.D., Gall, J.P. og Borg W.R. (2007) *Educational Research. An introduction*. New York: Longman Publishers.

Graneheim, U. H., og Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112. doi:10.1016/j.nedt.2003.10.001

Greve, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I: Øksnes, M. & Greve, A. (2015). Barndom i barnehagen. Vennskap. Oslo: Cappelen Damm AS.

Gosling, A. S. (2016). Recent advances in the neuroimaging and neuropsychology of cerebral palsy <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21622965.2015.1074914>

Jacobsen, D. I. (2016) *Hvordan gjennomføre undersøkelsen?* Oslo: Cappelen Damm

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

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

Light, J. C., Parsons, A. R., & Drager, K. (2002). "There`s More to Life than Cookies" Developing Interactions for Social Closeness with beginning Communicators Who Use AAC. In J. Reichle, D. R. Beukelman & J. C. Light (Eds.), *Exemplary Practices for Beginning Communicators Implications for AAC* (pp. 187-201). Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.

Light, J. C. (1989). Toward a Definition of Communicative competence for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137 - 143

Mørland, B. (2015). Leken og vennskapets betydning. I: Torgauten, T. I. (red.). *Helt med! I samme fellesskap uavhengig av funksjonsevne*. (s. 187-197). Oslo: Gyldendal Akademisk

Norsk Helseinformatikk (2018). <https://nhi.no/sykdommer/barn/nervesystemet/cerebral-parese/?page=1>

Næss, K-A. B. og Karlsen, A. V. (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget

Næss, K-A. B (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. I: Næss, K-A. B. og Karlsen, A. V. (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget

Næss, K-A. B. (2018) *Slik kan vi hjelpe barn som mangler talespråk*
<https://forskning.no/pedagogiske-fag-sprak-universitetet-i-oslo/slik-kan-vi-hjelpe-barn-som-mangler-talesprak/285010>

Sargent, J., Clarke, M., Price, K., Griffiths, T., og Swettenham, J. (2013). *Use of eyepointing by children with cerebral palsy: what are we looking at?* *International Journal of Language & Communication Disorders*, 477 - 485. <http://dx.doi.org/10.1111/1460-6984.12026>

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk forlag, Oslo.

Schibbye, A.-L. og Løvlie, E. (2017). *Du og barnet – om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sjøvik, P. (2014). *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skodvin, A. (2001). Innledning. I: Vygotskij, L.S. (2001), *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Skogdal, S. (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I: Næss, K-A.B. (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget.

Stadkleiv, K. (2015). Kartlegging. I: Næss, K-A.B. (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget

Strandberg, L. (2015) *Vygotskij, barna og den lange læringsreisen*. Oslo: Cappelen Damm.

Tangen, R. (2012) *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk- en introduksjon*. I Befring, E. og Tangen, R. *Spesialpedagogikk*. Oslo: Akademisk Forlag.

Tetzchner, S. V., & Martinsen, H. (2018). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Akademisk Gyldendal.

Tetzchner, S. V. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi. Typisk og atypisk utvikling*. Oslo: Akademisk Gyldendal.

Thunberg, G. (2015). *Kommunikasjonshjelpemiddel*. I: Næss, K-A. B. og Karlsen, A. V. (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tøssebro, J. (2013) *Hva er funksjonshemming?* Oslo: Universitetsforlaget.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning I pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Vygotsky, L. (1978) *Mind in society*. London: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1993). *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 2: The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. Translated and with an introduction by Jane E. Knox and Carol B. Stevens. Editors of the English translation: R. W. Rieber and A. S. Carton, NY: Plenum Press.

Vygotsky, L. (2000) *Tenking og tale*. Revidert og redigert av Alex Kozuling. Oversatt av Tore-Jarl Bielenberg og Margareth Toften Roster. Oslo: Gyldendal Akademisk

Williams, P. (2018). *Barnehagen: Barns læring i fellesskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ytterhus, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Østvik, J. (2008) <http://www.kunnskapsbanken.net/sprakmiljo-tanker-om-prinsipielle-og-praktiske-sider/>

Vedlegg 1: Observasjonsskjema med et eksempel

Tid	Aktivitet	Barnas og voksnes fysiske plassering	Hvem tar initiativ til kontakt og beskrivelse av samspill	Hvilke utvalgte symboler	Type hjelpemiddel og plassering
10.20-10.22	Plastelina på Skogstua	Sara sitter bak Mina på en barnestol som er bak frem. De andre barna (6 stk) sitter rundt bordet	Sara spør Mina: «Hvem skal vi lage til nå?», og setter Mina enda litt nærmere bordet mens hun støtter hendene slik at de er nærme iPaden. Barnet treffer på symbolet/bildet av «mamma» (jeg vet ikke om hun treffer riktig på det hun mener) Sara svarer: «Å, du vil lage til mamma. Da gjør vi det!»	Bilder av familien	På bordet, rett foran Mina (i et stativ)

Vedlegg 2: Intervjuguide

1. Litt om deg selv, pedagogisk bakgrunn og rolle ovenfor barnet som bruker ASK

2. Pedagogisk tilrettelegging for sosial relasjonsbygging

- Hvordan tiltrekker barnet seg oppmerksomhet? Hvordan støtter voksne barnets kommunikasjon slik at denne oppmerksomheten kan bidra til å etablere sosiale relasjoner?
- Når du ser barnet i samspill sammen med andre barn, hvordan deltar barnet da? Hvordan tilrettelegger den voksne for å støtte barnets kommunikasjon i dette samspillet?
- Hvordan tar andre barn initiativ eller responderer på kommunikasjon med barnet? Hvordan tilrettelegger de voksne slik at det blir mulig for barnet å respondere på andre barns initiativ til kontakt?

3. Fysisk tilrettelegging for sosial relasjonsbygging

- Hvordan er barnets tilgang til lek og sosialt samvær med andre barn? Hvordan tilrettelegges det fysisk for kommunikasjon som støtter barnet i etablering av sosiale relasjoner?
- Hvordan er kommunikasjonen funksjonell og tilgjengelig for barnet slik hun sitter, står eller ligger? Hvordan tilrettelegges det fysisk for tilgjengelighet og funksjonalitet i de ulike situasjonene?
- Hvordan betjener barnet kommunikasjonshjelpemiddelet på egenhånd?

4. Barnehagens opplevelse av muligheter og utfordringer knyttet til ASK og sosial relasjonsbygging

- Hvordan kartlegges behovet for ASK?
- Har du fått opplæring og/eller kurs knyttet til ASK?
- Hvor mye tid har du knyttet til ASK relaterte oppgaver?
- Hvordan benyttes ASK for å støtte barnet i å etablere sosiale relasjoner med jevnaldrende?

Vedlegg 3: Fra koder til tema i innholdsanalysen

Kode	Sub-kategori	Kategori	Tema
1. selvstendighet 2. turtaking	Barnets initiativ		
3. felles fokus med andre barn 4. Mina velger kroppslig kommunikasjon 5. Opplevelsen av å være med i en gruppe med andre barn	Ønsket om være med andre barn	Barnets sosiale kompetanse	
6. «Voksne som en del kroppen til Mina» 7. Være sammen med andre i bevegelseshjelpemidlene 8. Barnets plassering i forhold til de andre barna 9. ASK hjelpemidlene sin plassering i forhold til barnet	Muligheter gjennom tilgjengelighet		Det sosiale blikket
10. Kommunikasjon med andre barn via kommunikasjonshjelpemidler 11. De andre barnas engasjement og interesse for Mina sin Ipad	Lek og interesse for kommunikasjonshjelpemidler	En deltaker i felleskapet	
12. Barnas direkte henvendelse til Mina 13. Som en naturlig del av barnegruppen	Aksept		
14. Samarbeid innad i bhg 15. Samarbeid bhg-hjem	Samarbeid med foreldre og innad i barnehagen		
16. Foreldredeltagelse 17. Henvendelse via voksne istedenfor direkte til Mina	Holdninger	Sammenheng krever samarbeid	
18. Voksnes oppmerksomhet mot barnet 19. Se barnets behov	Utvide sensitivitet		Samarbeid om kunnskap
20. Basere ASK på en person 21. Kroppsspråk som bare de nærmeste forstår 22. Minas eller voksnes betjening av hennes ASK hjelpemidler	«Eksperten» på barnets kommunikasjon		
23. Tid 24. Mangel på konkrete tiltak rundt ASK 25. Visjoner 26. Fremtidshåp	prioriteringer	ASK kompetanse	

Vedlegg 4: NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Alternativ og supplerende kommunikasjon i barnehagen

Referansenummer

623067

Registrert

24.07.2019 av Berit Marie Olsen - 050731@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eli Marie Killi , EliMarie.Killi@statped.no, tlf: 41475851

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Berit Marie Olsen, bmo_85@hotmail.com, tlf: 98490980

Prosjektperiode

24.07.2019 - 05.05.2020

Status

06.11.2019 - Vurdert

06.11.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 06.11.19 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 05.05.20.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 5: 3 ulike informasjonsskriv og samtykkeerklæringer

1. Vil du delta i forskningsprosjektet

”ASK og sosiale relasjoner i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan det tilrettelegges for at barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) selv skal kunne ta initiativ til å kommunisere med andre barn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet skal være med på å gi beskrivelse av hvilke faktorer i barnehagen som kan påvirke et barn med behov for ASK sine sosiale relasjoner med andre barn. Forskningsspørsmålene omhandler tilretteleggingen de voksne gjør for å fremme barnets initiativ til å kommunisere med andre barn.

Utvalget vil bestå av ansatte i barnehagen der både intervjuer og observasjon er metoder for datainnsamling. Utvalget for observasjon vil både bestå av voksne og barn i barnehagen. Forskningsprosjektet skal brukes til en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å invitere deg til et intervju og som en del av observasjonen jeg skal gjøre på avdelingen.

Du er blitt valgt ut fordi du jobber i barnehage og har kjennskap til ASK

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et semistrukturert kvalitativt intervju på ca 45 min. Det vil bli tatt lydopptak og notater underveis i intervjuet. Her stilles det åpne spørsmål som omhandler din erfaring med barn som bruker ASK i barnehagen og deres kommunikasjon og relasjoner til andre barn. Det er blitt innhentet samtykke til at det kan gis opplysninger om voksnes tilrettelegging for samhandling og kommunikasjon til barnet som har behov for ASK i din barnehage.

Prosjektet innebærer også observasjon som metode for å samle inn data om tilretteleggingen rundt barnet som bruker ASK og hvordan det kan påvirke barnets initiativ til å ta kontakt med andre barn. Det vil bli skrevet feltnotater under observasjonen.

Foreldre til hvert enkelt barn i barnehagen som blir observert vil få informasjon om hva deltakelse til observasjonen innebærer, og kan ta kontakt dersom de ikke ønsker at sitt barn skal være en del av observasjonen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun studenten og hennes veileder, Eli Marie Killi som vil ha tilgang til prosjektoppgaven underveis. Opplysninger vil bli lagret sikkert ved at student benytter høgskolen i Innlandet sine dataløsninger basert på Feide-innlogging. Deltakerne i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Da vil lydopptak slettes og de anonymiserte transkriberte notatene fra intervjuet og observasjonen slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
få slettet personopplysninger om deg,
få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Høgskolen i Innlandet ved Eli Marie Killi, elimarie.killi@statped.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju
at det vil bli tatt lydopptak under intervjuet
å være deltaker i en observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

2. Vil du delta i forskningsprosjektet

”ASK og sosiale relasjoner i barnehagen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan det tilrettelegges for at barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) selv skal kunne ta initiativ til å kommunisere med andre barn. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet skal være med på å gi beskrivelse av hvilke faktorer i barnehagen som kan påvirke et barn med behov for ASK sine sosiale relasjoner med andre barn. Forskningsspørsmålene omhandler tilretteleggingen for barnets initiativ til å kommunisere med andre barn.

Utvalget vil bestå av ansatte i barnehagen der både intervjuer og observasjon er metoder for datainnsamling. Utvalget for observasjon vil både bestå av voksne og barn i barnehagen.

Forskningsprosjektet skal brukes til en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlige for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi ditt barn bruker ASK og er barn på avdeling i en barnehage der jeg skal gjøre intervju av de ansatte og observere voksnes tilrettelegging for barn som bruker ASK.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet innebærer observasjon og intervju som metode for å samle inn data om tilretteleggingen rundt barnet som bruker ASK og hvordan det kan påvirke barnets initiativ til å ta kontakt med andre barn. Ditt barn vil være med i observasjonen og det vil bli tatt

feltnotater under observasjonen. De ansatte vil under intervjuet kunne uttale seg om opplysninger om ditt barn dersom du samtykker til det. Opplysningene vil kun omhandle voksens tilrettelegging for ditt barns kommunikasjon og samspill.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger at ditt barn skal delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis du ikke vil at barnet ditt skal delta eller senere velger å trekke deg. Barnets deltakelse er alltid frivillig, selv om foreldrene samtykker. Det vil gi tilpasset informasjon om prosjektet til barnet i samarbeid med spesialpedagog og/eller andre i barnehagen som kjenner barnet godt slik at barnet når som helst har mulighet til å trekke seg fra prosjektet dersom det er ønskelig.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun studenten og hennes veileder, Eli Marie Killi som vil ha tilgang til prosjektoppgaven underveis. Opplysninger vil bli lagret sikkert ved at student benytter høgskolen i Innlandet sine dataløsninger basert på Feide-innlogging.

Deltakerne i dette prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Da vil de anonymiserte transkriberte notatene fra observasjonen slettes.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Høgskolen i Innlandet ved Eli Marie Killi, elimarie.killi@statped.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

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

at mitt barn kan være deltaker i en observasjon
at de ansatte kan gi opplysninger om mitt barn som omhandler kommunikasjon og samhandling

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3. Informasjon om forskningsprosjektet

”ASK og sosiale relasjoner i barnehagen”?

Dette er et informasjonsbrev til deg om et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan det tilrettelegges i barnehagen for at barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) skal få muligheter for å kommunisere og være i samspill andre barn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål

Prosjektet skal være med på å gi beskrivelse av hvilke faktorer i barnehagen som kan påvirke et barn med behov for ASK sine sosiale relasjoner med andre barn. Forskningsspørsmålene omhandler tilretteleggingen og kjennetegn på barnets initiativ til å kommunisere med andre barn.

Utvalget vil bestå av ansatte i barnehagen der både intervjuer og observasjon er metoder for datainnsamling. Intervju er bare av barnehageansatte. Utvalget for observasjon vil både bestå av voksne og barn i barnehagen.

Forskningsprosjektet skal brukes til en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlige for prosjektet.

Hva innebærer det å delta?

Prosjektet innebærer observasjon som metode for å samle inn data om tilretteleggingen rundt barnet som bruker ASK og hvordan det kan påvirke barnets initiativ til å ta kontakt med andre barn. Det vil bli tatt feltnotater under observasjonen, men disse notatene vil ikke bli skrevet ned på noen måte som identifiserer ditt barn på individnivå. Du får dette informasjonsbrevet fordi ditt barn går i en barnehage der et eller flere barn bruker ASK og ditt barn vi da kanskje være tilstede under observasjon som brukes i prosjektet. Dersom du ikke ønsker det er det viktig at du melder i fra til barnehagen eller student slik at observasjonen foregår når ditt barn ikke er i samme rom.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Høgskolen i Innlandet ved Eli Marie Killi, elimarie.killi@statped.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Berit Marie Olsen

Vedlegg 6: Pedagogiske og fysiske tilrettelegginger som gjøres for Mina, samt begrensninger for tilretteleggingen

Fysiske tilrettelegginger for ASK som gir muligheter for Mina å etablere sosiale relasjoner med andre barn	Pedagogiske tilrettelegginger for ASK som gir muligheter for Mina å etablere sosiale relasjoner med andre barn	Hva begrenser tilretteleggingen?
Være i samme rom som andre barn	Vente og lete etter Mina sine initiativ og respons	Voksne i barnehagen som ikke forstår og bruker barnets naturlige kommunikasjonsform
Bli plassert i riktig posisjon i forhold til andre barn. Ikke plassere hun med ryggen til andre barn	Tolke Mina sine tegn og respondere. Gjøre henne mer observant på sin egen kommunikasjon	Mina ønsker kroppslig kommunikasjon fremfor å bruke kommunikasjonshjelpemidler
Voksne som «er en del av kroppen hennes»	Bruke symboler i aktiviteter sammen med andre barn	Mina sine store bevegelsesvansker og ufrivillige bevegelser gjør at betjening av kommunikasjonshjelpemidler er utfordrende
Støtte kroppen, armer og hender hvis nødvendig slik at Mina kan bruke hendene i lek og kommunikasjon	Oppmuntre Mina til å bruke blikket til å kommunisere gjennom symboler som er motiverende for henne.	Mina sine tegn i dag forstår foreldrene godt i dag, og det er derfor ikke behov for mer bruk av ASK hjemme
Plassere kommunikasjonshjelpemidlene i riktig posisjon for Mina	Gjøre kommunikasjonshjelpemidlene motiverende ved å bruke de i lek med andre barn	Andre barn i bevegelse gjør det vanskelig for Mina å både fokusere på kommunikasjonshjelpemidlene og være i riktig posisjon i forhold til de andre barna
Være sammen med de andre barna selv om hun gjør treningsøvelser eller er i posisjonshjelpemidler	Like symboler på de ulike kommunikasjonshjelpemidlene (på papir, talebrytere og iPad) som gjør symbolene mer forståelige for Mina og de andre barna.	Utsagn som: «Det blir lettere på skolen der barna sitter mer i ro på hver sin pult» gjør at ASK ikke blir prioritert her og nå i barnehagen.

Ha tilgjengelige symboler tilpasset Mina på veggene i rommene som Mina befinner seg i.	Ha en perm med alle symbolene til Mina som er enkle å ta ut	Mangel på forventninger til kommunikasjon
Ha med kommunikasjonshjelpemidler overalt sammen med Mina	Samsvar mellom Mina sin kommunikasjon i barnehagen og i hjemmet	
	Ta med iPaden hjem i helgene	
	Snakke sammen ved levere- og hentesituasjoner om hvilke meningsbærende lyder Mina har nå	
	Planlegge aktiviteter med bruk av ASK sammen med andre barn	
	Bruke kommunikasjonshjelpemiddelene mest mulig med Mina og andre barn.	
	Tilpasse leken og lekemateriale slik at Mina kan leke med det samme som de andre	
	Bruke blikket til Mina for å vite hvor hun vil være og hva hun vil gjøre	