

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Liv Kari Brustad

Masteroppgave i tilpasset opplæring

Funksjonell og inkluderende bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon - ASK.

En kvalitativ studie av tilrettelegging for språklig deltakelse når elever i videregående skole bruker ASK i sin kommunikasjon.

«Ta meg på alvor, snakk med meg, still meg spørsmål og hold munn når jeg snakker»

Master i tilpasset opplæring

2022

Innhold

INNHold	2
FORORD	7
SAMMENDRAG	8
ABSTRACT	9
1. INNLEDNING	10
1.1 STUDIENS TEMA	10
1.2 STUDIENS AKTUALITET	11
1.2.1 <i>Rammeverk</i>	11
1.3 HISTORISK BLIKK PÅ BRUK AV ASK.....	13
1.3.1 <i>Tidligere forskning</i>	14
1.4 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL	16
1.5 TEORETISK RAMME	16
1.6 REFLEKSJON OVER EGEN FORFORSTÅELSE	17
1.7 OPPGAVENS OPPBYGNING	17
2. TEORETISKE PERSPEKTIVER	19
2.1 SPRÅK	19
2.1.1 <i>Språkvansker</i>	19
2.1.2 <i>Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)</i>	20
2.1.3 <i>Kommunikasjon</i>	21
2.1.4 <i>Kommunikasjon ved bruk av ASK</i>	22
2.2 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV	23
2.2.1 <i>Inkludering</i>	24
2.2.2 <i>Kommunikasjonspartneres betydning</i>	25
2.3 SOSIAL-KOGNITIVT PERSPEKTIV	26

2.3.1	<i>Mestringstro</i>	26
2.4	SYSTEMPERSPEKTIV.....	29
2.5	SPRÅKMILJØ.....	29
2.5.1	<i>Samarbeid</i>	31
3.	METODE	33
3.1	VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING.....	33
3.2	FORSKNINGSDESIGN.....	34
3.3	INTERVJU SOM METODE.....	35
3.4	GODKJENNING AV STUDIET.....	36
3.5	INTERVJUGUIDE.....	36
3.6	UTVALG AV INFORMANTER.....	37
3.6.1	<i>Elevene</i>	38
3.6.2	<i>Foreldre</i>	38
3.6.3	<i>Lærere</i>	39
3.6.4	<i>Bolig</i>	39
3.6.5	<i>Datagrunnlag</i>	39
3.6.6	<i>Rekruttering av informanter</i>	39
3.7	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	40
3.8	TRANSKRIBERING.....	41
3.9	TROVERDIGHET, TRANSPARENS, PÅLITELIGHET OG BEKREFTBARHET.....	42
3.10	ETISKE REFLEKSJONER.....	43
4.	PRESENTASJON AV FUNN	45
4.1	PRESENTASJON AV FUNN FRA ELEVINTERVJUENE.....	45
4.1.1	<i>Elevens opplevelse av behov for støtte</i>	46

4.1.2	<i>Elevenes opplevelse av å kunne si det en ønsker</i>	46
4.1.3	<i>Valgmuligheter</i>	47
4.1.4	<i>Å bli forstått</i>	47
4.1.5	<i>Tilstrekkelig tid</i>	48
4.1.6	<i>Opplevelsen av å styre samtaleemne</i>	48
4.1.7	<i>Opplevelsen av å få svar</i>	49
4.1.8	<i>Opplevelsen av å bli lyttet til</i>	50
4.1.9	<i>Tilgang til ASK</i>	50
4.1.10	<i>Elevenes opplevelse av hva som skal til for å delta i samtaler</i>	51
4.2	PRESENTASJON AV FUNN FRA DE INVOLVERTE KOMMUNIKASJONSPARTNERE.....	51
4.3	FORVENTNING TIL EGEN ROLLE.....	52
4.3.1	<i>Foreldres tanker om egen rolle</i>	52
4.3.2	<i>Læreres tanker om egen rolle</i>	52
4.3.3	<i>Boligens tanker om egen rolle</i>	54
4.3.4	<i>Oppsummering av de ulike arenaers opplevelse av egen rolle</i>	55
4.4	KOMPETANSE.....	55
4.4.1	<i>Foreldres opplevelse av kompetansens betydning når ASK er nødvendig</i>	56
4.4.2	<i>Læreres opplevelse av kompetansens betydning når ASK er nødvendig</i>	57
4.4.3	<i>Boligen sin opplevelse av kompetansens betydning når ASK er nødvendig</i>	58
4.4.4	<i>Oppsummering av informantenes opplevelse av kompetansens betydning</i>	60
4.5	SAMARBEID.....	60
4.5.1	<i>Foreldres erfaring og opplevelse av samarbeid</i>	61
4.5.2	<i>Læreres erfaring og opplevelse av samarbeid</i>	63
4.5.3	<i>Bolig sin erfaring og opplevelse av samarbeid</i>	67

4.5.4	<i>Oppsummering av de involvertes opplevelse av samarbeid om ASK</i>	67
4.6	DE INVOLVERTE SIN OPPLEVELSE AV HVA SOM SKAL TIL FOR BRUK AV ASK	68
4.6.1	<i>Foreldres opplevelse av hva som fungerer i hverdagen</i>	68
4.6.2	<i>Læreres opplevelse av hva som fungerer i tilrettelegging for bruk av ASK</i>	69
4.6.3	<i>Boligens opplevelse av hva som fungerer i tilrettelegging for bruk av ASK</i>	73
4.7	OPPSUMMERING AV FUNN	73
5.	DRØFTING AV PROBLEMSTILLING VED HJELP AV FUNN OG TEORI	75
5.1	DRØFTING AV ELEVENES OPPLEVELSE AV SPRÅKLIG FELLESSKAP.....	75
5.1.1	<i>Drøfting av sammenhengen mellom et inkluderende fellesskap og mestringstro</i>	76
5.1.2	<i>Drøfting av sammenheng mellom inkluderende fellesskap og kompetanse</i>	79
5.2	DRØFTING AV ELEVENES OPPLEVELSE AV SPRÅKLIGE DELTAKELSE.....	82
5.2.1	<i>Drøfting av sammenheng mellom inkluderende deltakelse og behovet for å bli forstått</i>	82
5.2.2	<i>Drøfting av sammenhengen mellom inkluderende deltakelse og samarbeid</i>	89
5.3	DRØFTING AV ELEVENS OPPLEVELSE AV MEDBESTEMMELSE	91
5.4	DRØFTING AV ELEVENS OPPLEVELSE AV UTBYTTE AV ASK.....	94
6.	AVSLUTNING	99
	LITTERATURLISTE	101
	VEDLEGG	106
	<i>Vedlegg 1: Godkjenning av studiet</i>	106
	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elevene</i>	108
	<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv til de involverte</i>	111
	<i>Vedlegg 4: Intervjuguide elever</i>	114
	<i>Vedlegg 5: Intervjuguide til de involverte</i>	119

TABELLER

Tabell 1 Elevenes behov for støtte.....	47
Tabell 2 Opplever du å få sagt det du ønsker?.....	48
Tabell 3 Opplever du å bli gitt valgmuligheter?.....	48
Tabell 4 Opplever du å bli forstått?.....	49
Tabell 5 Opplever du å bli gitt nok tid til å få sagt det du vil?.....	49
Tabell 6 Opplever du at du selv bestemmer hva du skal snakke om?.....	50
Tabell 7 Opplever du at andre bestemmer hva dere skal snakke om?.....	50
Tabell 8 Opplever du å få svar på det du spør om?.....	51
Tabell 9 Opplever du å bli lyttet til?.....	51
Tabell 10 Opplever du at du har tilgang til din kommunikasjonsform?.....	52

Forord

Så er arbeidet med denne masteroppgaven ved sin veis ende. Det har vært en lærerik og spennende prosess, der hele følelsesregisteret har vært representert underveis. Mest av alt sitter jeg nå med en opplevelse av takknemlighet for hva denne prosessen har påvirket meg som person og profesjonsutøver.

Det er mange som har bidratt til at denne prosessen har latt seg gjennomføre. Først og fremst, vil jeg rette en stor takk til elevene som lot seg intervju. Deres stemme skal høres på lik linje som alle andres, så fortsett å fortelle verden hva deres trenger for å kunne uttrykke dere. Så vil jeg takke alle foreldre, lærere og den ansatte i bolig, som har gitt av sin tid til å dele sine erfaringer. De betraktninger dere har delt har bidratt til å løfte blikket mitt.

Takk til familien min. Torkil, du har alltid motivert meg til å ta fatt på nye utfordringer. Det å starte en masterstudie ved siden av full jobb var intet unntak. Eskil og Maiken, dere har vist mammaen deres tålmodighet når helger og ferier har blitt brukt til å skrive. Så vil jeg takke Margrethe, Ståle og Kristin for hjelpen til å lese og stille spørsmål til innholdet underveis. Til øvrig familie, venner og kollegaer, jeg har satt stor pris på alle oppmuntringer underveis. Det har betydd mye. Sist, men ikke minst, en stor takk til min veileder Sigrun Sønsthagen for ditt engasjement i våre møter. Du har hele veien hatt tro på meg og denne masteroppgaven. Ditt engasjement har bidratt til å gi meg energi til å holde effektiviteten i arbeidet hele veien frem mot mål. Med det vil jeg avslutte med et sitat fra den ene eleven jeg intervjuet, som vi alle må ta med oss i møte med mennesker.

«Språk er makt. Språk er livet»

(Elev 2)

Hamar, 16. 01. 2022

Liv Kari Brustad

Sammendrag

Tittel: Funksjonell og inkluderende bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon - ASK.

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av elevers opplevelse av å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Gjennom elevenes erfaringer skal denne masteroppgaven gi kunnskap om hvilke faktorer som oppleves å fremme språklig deltakelse i samhandling med talende kommunikasjonspartnere som eleven møter i sin hverdag.

Kommunikasjonspartnere i denne studien er foreldre, lærere og ansatt i bolig. De ulike rollene har gjennom intervjuer delt sine erfaringer og opplevelser av tilrettelegging for bruk av ASK. Sammen med elevenes betraktninger, gir erfaringen til de ulike kommunikasjonspartnere en betydningsfull innsikt som har gitt denne studien et bredt perspektiv på avgjørende faktorer for å oppnå en funksjonell og inkluderende bruk av ASK. Studiens teoretiske forankring har holdepunkter til perspektiver innenfor det sosiokulturelle med hovedvekt på inkludering, sosial-kognitivt hvor utvikling av mestringstro står sentralt og system som peker på ulike språkmiljø og samarbeid mellom de ulike systemer. Sammen har de ulike perspektiver gitt besvarelsen av problemstillingen et bredt teoretisk grunnlag.

Hensikten med denne studien er å sette søkelys på faktorer av betydning for språklig deltakelse, der elevenes perspektiv belyser bruk av ASK på ulike arenaer i hverdagen. Kommunikasjonspartnere i denne studien svarer fra sitt perspektiv om deres opplevelse av tilrettelegging for bruk av ASK. Drøftingen tar utgangspunkt i elevens perspektiv, gjennom ulike inkluderingsfaktorer, for å understreke betydningen av brukerens opplevelse av å kunne bruke sine uttrykksformer gjennom ASK.

De tendenser som denne studien avdekker har klar sammenheng til de inkluderende faktorene, fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Først og fremst viser disse faktorene til elevenes behov for bevisste og kompetente personer i sine omgivelser, som tar elevene på alvor, snakker med og ikke til, stiller spørsmål som gir elevene mulighet til å gi et fullverdig svar og venter til elevene har uttrykt seg ferdig. I tillegg utgjør samspillet mellom elev og involverte kommunikasjonspartnere en signifikant betydning for elevenes språklige muligheter. En praksis der samspillet kjennetegnes av positive forventning og bevissthet for de inkluderende faktorene, vil legge grunnlag for språklig fungering på alle livets arenaer.

Abstract

Title: Functional and inclusive use of augmentative and alternative communication – AAC.

This master thesis is a quantitative study of experiences of using augmentative and alternative communication (AAC). Through the pupils' experiences, this thesis will provide knowledge about which factors are perceived to promote linguistic participation in interaction with speaking communication partners that the pupils encounter in his/her everyday life.

Communication partners in this study are parents, teachers and employees in the pupils' own housing. Through interviews, the various roles have shared their experiences of facilitating the use of AAC. Together with the pupils' considerations, the experience of the various communication partners provides a significant insight that has given this study a wide range of perspective on factors to achieve functional and inclusive use of AAC. The theoretical foundation of this study has perspectives within the social culture with an emphasis on inclusion, social-cognitive development of coping beliefs and systems that point to different linguistic environments and collaboration between the different systems. Together, the difference perspectives have given the thesis a wide theoretical basis.

The purpose of this study is to highlight factors of importance for linguistic participation, where the pupils' perspective sheds lights on the use of AAC in different activities in the everyday life. Communication partners in this study respond from their perspective through their adherence of facilitation of the use of AAC. The discussion is based on the pupils' perspective, through various inclusive factors to emphasise the importance of the users' experience of being able to use their way of expression themselves through AAC.

The findings uncovered by this study are clearly related to the inclusive factors: fellowship, participation, co-determination, and benefits. First and foremost, these factors refer to the pupils' need for conscious and competent people in their surroundings, who take them seriously, ask them questions that allow them to give a full-fledged answer and wait until they are finished responding. In addition, the interaction between the pupil and the communication partners involved is significant for the pupils' linguistic possibilities. A practice where the interaction is characterised by positive expectations and awareness of the inclusive factors will establish the foundation for linguistic functioning in all areas of life.

1. Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere tema for studien, dens aktualitet og målsetting. Studiens problemstilling blir presentert. Videre redegjøres for valg av teoretisk ramme. Egen forforståelse omtales kort før oppgavens oppbygning presenteres til slutt i kapittelet.

1.1 Studiens tema

Tema i denne studien er språklig deltakelse ved bruk av ASK. Jeg ønsker å undersøke blant elever i videregående opplæring, som har sitt bosted i egen bolig eller bor hjemme med daglig bistand fra brukerstyrt assistent. Jeg ønsker å sette søkelys på hva som bidrar til at elever får mulighet til å være likeverdige deltakere i samspill med andre. For elever som benytter ASK ønsker jeg å undersøke hvordan kommunikasjonspartnere, som foreldre, lærere og ansatt i bolig, tilrettelegger for funksjonell og inkluderende bruk av ASK sammen med andre.

Det er nyttig for meg som profesjonsutøver å få økt kunnskap og forståelse for dette fenomenet. Det vil lære meg noe om hvordan jeg, og det øvrige miljøet rundt eleven, kan påvirke til funksjonell og inkluderende bruk av ASK. Derfor vil jeg utforske hvilke mulige faktorer som virker utløsende for språklig deltakelse, og som oppleves av elevene å etablere språklige muligheter.

Jeg ønsker å fordype meg på et område som jeg møter i min rolle som lærer i videregående skole, i møte med elever som kommuniserer med ASK. Jeg ble øyeblikkelig inspirert da jeg første gang møtte en elev med behov for å etablere en funksjonell måte å kommunisere på.

De siste ti årene har jeg møtt flere elever som helt eller delvis mangler tale. Når jeg ser tilbake på arbeidet jeg gjorde med de første elevene er jeg ikke imponert over tilretteleggingen for språklig deltakelse. Jeg manglet kunnskap og fomlet i ulike forsøk på å etablere en kommunikasjonsform som fungerte. Ofte manglet arbeidet tålmodighet og systematikk. Min erfaring gjenspeiler funn fra tidligere forskning som indikerer barrierer i bruk av ASK, som konsekvens av manglende kompetanse og et fraværende samarbeid mellom skole og hjem (Aldabas, 2019, s. 1023). I dag har jeg bedre innsikt og forståelse for fagfeltet. Samtidig ser jeg fremdeles utfordrende sider ved praksis som jeg ønsker å undersøke nærmere. Manglende involvering av omgivelsene er et område jeg opplever må bli bedre for at personer rundt eleven får den samme ASK- kompetansen som eleven selv

besitter, som ifølge Lund & Light (2007, s. 327), vil ha direkte innvirkning på språklig deltakelse. Det er bakgrunnen for studiens involvering av foreldre, lærere og ansatt i bolig.

1.2 Studiens aktualitet

I denne delen viser jeg til relevant rammeverk, historisk blick på bruk av ASK og tidligere forskning for å belyse studiens aktualitet. Det viser seg at språk, og særlig dens funksjon, har fått økt oppmerksomhet den senere tid. Studiens aktualitet utspiller seg fra internasjonale og nasjonale føringer som er nedfelt i rammeverk fra myndighetene og i lovverket.

1.2.1 Rammeverk

I 1994 ble det samlet 300 representanter fra i alt 92 land med et formål om å utarbeide et sett av felles prinsipper for å sikre en skole for alle. Resultatet ble til det vi kjenner som Salamanca-erklæringen, som også Norge har undertegnet. Essensen i dette dokumentet, er å legge til rette for at alle mennesker skal ha lik mulighet og tilgang til læring og utvikling, gjennom en inkluderende praksis (UNESCO, 1994, s. 11). Av interesse for denne studien har inkludering fått en sentral rolle, ettersom funn peker på ulike inkluderingsfaktorer som grunnleggende prinsipper for bruk av ASK. I tillegg vil jeg nevne punktet som fremhever parallelle tiltak i helse- og omsorgssektoren som vil støtte og gi økt effekt av de tiltak som settes inn i skolesammenheng (UNESCO, 1994, s. 19). Denne erklæringen gir forpliktelse, både internasjonalt og nasjonalt, til å følge opp de prinsipper som skal ivareta mangfoldet ved å støtte læring og individuelle behov. Dette harmonerer med neste rammeverk, der omgivelsene har en sentral rolle for å imøtekomme et inkluderende samfunn (World Health Organization, 2001).

World Health Organization sin internasjonale klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse (ICF) er et rammeverk som beskriver menneskers helseutfordringer av fungering og hindringer. Rammeverket har et sosiokulturelt perspektiv der omgivelsene spiller en avgjørende rolle for inkludering, og vil derfor ha en sentral posisjon i denne studien. Omgivelsene rommer de fysiske, sosiale og holdningsrelaterte faktorer som har påvirkning på menneskers muligheter til selvstendig deltakelse i eget liv. Universelle utforminger og tilpasning i menneskers omgivelser vil ta bort elementer som hindrer deltakelse og øke muligheter for selvstendighet (World Health Organization, 2001). Dette kan ses i direkte sammenheng med nasjonale rammeverk som presenteres videre.

St.meld. nr. 23 (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s.17) med tittel *Språk bygger broer – språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne* påpeker at språklig utvikling og grad av mestring varierer. Å sette søkelys på språkstimulering står sterkt, og her har skolen fått i oppgave å legge til rette for utvikling av muntlig kompetanse. Det innebærer muligheten til å øve seg i samhandling med andre. Da språket er en forutsetning for aktiv deltagelse i eget liv, og i samfunnet ellers, må søkelys på språklig fellesskap stå sterkt (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 35). Skolen skal altså være en arena der elevene skal oppleve å kunne bruke og utvikle sitt muntlige språk sammen med andre.

Tenkningen rundt behovet for innsats for språklig utvikling, og dens betydning, følges opp i St. meld. nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 83). Nå med et eget kapittel der ASK blir omtalt. Det fremmes her betydning av tilstrekkelig kompetanse til å møte og videreutvikle språkkompetansen til elever som bruker ASK. Av særlig interesse blir også betydningen av høy tverrfaglig kompetanse nevnt (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 85). Dette peker på fagområdets økende oppmerksomhet, som vi kan se videre i lovfestet bruk av ASK.

Norge viser forpliktelse til ICF med lovfestet rettighet til bruk av ASK i opplæringen, samt opplæring i egen kommunikasjonsform, der det er nødvendig (Opplæringslova, 2012, § 3-13). Loven innebærer tilgang til ASK og tilegnelse av kompetanse på bruken av det. Dette gjenspeiler ICF sin tenkning om tilrettelegging for menneskers mulighet til deltakelse og selvstendighet i eget liv. Nedenfor skal vi se på en annen relevant lovgivning som vil virke inn når bruk av ASK uteblir.

Diskrimineringslovens formål er å fremme likeverd og like muligheter, som forutsetter tilgjengelighet og tilrettelegging (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017, §1). Loven tar sikte på å bygge ned samfunnsskapt barrierer som kan føre til utenforskap. Av særlig interesse merker jeg meg § 8 *Indirekte forskjellsbehandling*, som retter søkelys mot blant annet praksis, handlinger eller unnløstelse som gir personer en svakere posisjon enn andre. Sett i lys av denne studien vil en praksis som hindrer bruk av ASK være direkte brudd på Likestillings- og diskrimineringsloven (2017, §8). I tillegg til eksisterende rettigheter er det uttrykt ytterligere behov for å sikre tiltak for bruk av ASK.

I 2019 leverte International Society for Augmentative and Alternative Communication Norge (ISAAC, 2019) høringsuttalelse der det argumenteres for å lovfeste ASK som et eget

minoritetsspråk. Det argumenteres på bakgrunn av manglende tilrettelegging i miljøet til personer som bruker ASK, behov for å sikre rett til å bruke sin uttrykksform og mulighet til å styrke tiltak som skal fremme bruk og kunnskap til å sikre at alle arenaer er språkarenaer. St.meld. nr. 18 (s. 84) omtaler muligheten for å definere ASK som et eget språk med skepsis, da kompleksiteten og hver persons særtrekk kan variere stort. Det som likevel gjør høringsuttalelsen aktuell for denne studien er ASK- brukeres opplevelse av manglende tilrettelegging for bruk av ASK. Høringsuttalelsen kan ses som et bidrag mot videre oppmerksomhet rettet mot språkvansker og behovet for å legge til rette for inkluderende språkmiljøer.

St. meld. nr. 6 (2019-2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, belyser konsekvensen av manglende språklige mestringsopplevelser. Når inkluderende språkmiljøer uteblir, vil det bidra til at elever med språkvansker ofte faller utenfor fellesskapet. Derfor vil utvikling av begrepsforståelse og ordforråd ha betydning for mestring her og nå, og senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 28). Det kan videre se ut som at flere sektorer har sett behovet for å sette søkelys på tilrettelegging for at alle skal kunne uttrykke seg.

Veileder fra helsedirektoratet (2021) har til hensikt å fremme gode helse- og omsorgstjenester til personer med utviklingshemming. Det inkluderer tilrettelegging for bruk av ASK. Veilederen løfter for det første frem behovet for ansattes kompetanse i ASK, samt innsikt i de spesifikke uttrykksmåter brukeren besitter. For det andre poengteres behovet for at kommunikasjonsverktøy er tilgjengelig i enhver situasjon. Da denne studien baserer seg på informantenes erfaringer kan det antas at denne veilederen som er relativt ny ikke har rukket å befestes seg. Det skulle vært interessant og utført studien igjen om noen år for å se om erfaringene fra bolig har endret seg.

1.3 Historisk blick på bruk av ASK

Historisk sett har ASK vært anvendt så langt tilbake som til middelalderen med tegninger, maling og håndtegn. Både døve og personer med kognitiv skade som forårsaket språkvansker skal, ifølge dokumentasjon, ha anvendt håndtegn i kommunikasjon på 1800-tallet. Senere på 1920 til 1940-tallet arbeidet selskapet Bell Telephone Labs med utviklingen av språkforståelse og talesyntese som har bidratt til utvikling av teknologi innenfor ASK (Lloyd, et al., 1997, s. 18,19).

I løpet av 1970-årene ble ASK etablert som et fagområde som arbeidet for å utvikle metoder, materiell og utbedring av tekniske hjelpemidler med hensikt å gi mulighet til å kommunisere. Utfordringene som ble registrert i fagmiljøet viste behov for å forbedre teknologien slik at talemaskiner går raskere å bruke. Samtidig tydeliggjøres behov for kommunikasjonspartneres tålmodighet og kunnskap til å gi tilstrekkelig tid til at formidling kan skje, og at den blir så fullstendig som mulig (Lloyd, et al., 1997, s. 23).

Muligheten skulle gis til personer som helt eller delvis manglet taleevne, som ikke kunne trenes opp med hjelp av logoped eller annen språklig terapi. Bakgrunnen for denne avgrensningen var en antagelse av at ASK kunne hindre eller stagnere utviklingen av talefunksjonen. Nyere kunnskap mener at ASK ikke hemmer utviklingen, men snarere ses på som et verktøy som støtter språklig og kommunikativ utvikling (Beukelman og Light, 2020 s. 5). Slik sett kan det forstås som et paradigmeskifte der perspektivet er vendt fra tale til kommunikasjon. Dreiningen kom da forskere begynte å forstå kommunikasjonens funksjon og hensikt i et bredere perspektiv. En slik tenkning gav inspirasjon til videre utvikling av forståelsen for ASK (Lloyd, et al, 1997, s. 22; Light & McNaughten, 2014, s. 2). En person som utvikler begrenset eller uklar tale kan for eksempel med støtte av ASK klare å uttrykke seg funksjonelt, og oppleve å være inkludert, i samspill med andre (Martinsen, Nordeng & von Tetzchner, 1985, s. 207).

1.3.1 Tidligere forskning

I denne delen vil jeg presentere forskning som har blitt brukt til å knytte denne studien inn i en større sammenheng, samt vise ASK som forskningsfelt. Jeg vil presentere flere forskningsstudier som ser på bruk av ASK. Den første undersøker hva som kjennetegner kommunikasjon mellom ung ASK-bruker og talende. Den andre er en oppfølgende studie som ser på kjennetegn av tendenser ved bruk av ASK når brukeren er ung voksen. Den tredje forskningen undersøker effekten av kommunikasjonspartners evne til å muliggjøre bruk av ASK. Den fjerde forskningen retter seg mot læreres opplevelse av muligheter og barrierer ved bruk av ASK.

Light (1989, s. 137) presiserer at det alltid vil gjelde noen grunnleggende forskjeller mellom kommunikasjons partnere der den ene er talende og den andre bruker ASK. Blant annet vises en klar tendens av at den talende part opptrer mer dominerende ovenfor en som bruker ASK. Årsaken kan relateres til manglende kommunikasjonskompetanse hos ASK-brukeren som forhindrer muligheten til å fortelle en vits, spørre en fremmed om veien eller småprate om

dagsaktuelle saker. Light (1989, s. 139) peker på behovet for å etablere kunnskap og ferdigheter for en ASK-bruker å kunne fungere i sine omgivelser.

Lund & Light (2007) har også sett på det deltakende forholdet mellom ASK-brukere og deres kommunikasjonspartnere i nære omgivelser. Det som skiller denne studien fra andre er utvalget av ASK-brukerne som her har benyttet ASK siden skolestart og er nå unge voksne. Studien peker på resultater som viser at deltakelsen har økt betraktelig, som betyr at det asymmetriske forholdet ikke lenger er så markant, da ASK-brukeren i større grad er språklig deltakende (Lund & Light, 2007, s.6).

Den tredje forskningen som her presenteres ser på effekten av kommunikasjonspartneres evne til å muliggjøre bruk av ASK, gjennom bevisst bruk av individuelle brukerveiledninger. Disse har til hensikt å støtte kommunikasjonspartnere i måten de kan legge til rette for best mulig utbytte av ASK (Kent-Walsh, Murza, Malani & Binger, 2015, s. 280). Deres forskning viser signifikant effekt ved bruk av ASK der kommunikasjonspartnere evner å modellere bruk, gi tilstrekkelig tid for ASK-brukeren til å respondere og stille åpne spørsmål. Avslutningsvis pekes det på behov for videre forskning på bruk av ASK med ulike type kommunikasjonspartnere, som representerer ulike miljøer, som skole og fritid. Forskingen under peker på konsekvensen av manglende støtte i samarbeid (Kent-Walsh, et al., 2015, s. 282).

Rashed Aldabas (2019) har gjort en studie av læreres opplevelse av muligheter og barrierer ved bruk av ASK. Forskingen viser blant annet læreres opplevelse av barrierer skapt av manglende kompetanse og fravær av miljømessig tilrettelegging, som samarbeid mellom skole og hjem. Studien peker hovedsaklig på et behov for å ansvarliggjøre miljøet rundt eleven for å muliggjøre bruk av ASK.

Det uttalte behovet for å se nærmere på miljøet og kommunikasjonspartneres betydning er nettopp det denne masteroppgaven ønsker å gjøre ved å undersøke hva foreldre, lærere og ansatt i bolig betyr for elevens bruk av ASK. Det som gjør denne studien unik er at den søker svar, først og fremst, gjennom elevenes erfaringer.

1.4 Problemstilling og forsknings spørsmål

Problemstillingen i denne studien er:

Hvilke faktorer kan bidra til at ASK blir en funksjonell og inkluderende kommunikasjonsform på alle livets arenaer?

Denne problemstillingen har jeg forsøkt å besvare gjennom kvalitativ metode der intervju er brukt til å innhente informantenes opplevelse av bruk av ASK. For å kunne besvare studiens problemstilling har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan er elevens opplevelse av å bruke ASK?
 - Hva opplever du er ditt behov for å klare å utrykke deg?
 - Hva erfarer du av kompetanse på din ASK?
 - Hva erfarer du av språklige muligheter på ulike arenaer?
- Hvordan er de involverte sin opplevelse av tilrettelegging for bruk av ASK?
 - Hvordan opplever du din egen rolle?
 - Hvordan opplever du din kompetanse på ASK?
 - Hvordan opplever du samarbeid rundt elever med behov for ASK?
 - Hvilke faktorer opplever du muliggjør bruk av ASK?

1.5 Teoretisk ramme

Den teoretiske rammen i denne studien består av flere perspektiver, som må ses i sammenheng. Først ut presenterer jeg i korte trekk teori knyttet til språk, som er av særlig betydning for denne studien. Det blir gjort rede for språkvansker, ASK, kommunikasjon og kommunikasjon ved bruk av ASK. Så blir det sosiokulturelle perspektivet presentert, der ulike faktorer utgjør en ramme for hvordan inkludering kan forstås.

Haug (2017, s. 56) omtaler de inkluderende faktorer, fellesskap, deltakelse, medbestemmelse og utbytte, som i denne masteroppgaven vil utgjøre strukturen gjennom kapittelet der problemstillingen blir drøftet. Bakgrunnen for valget av nettopp disse faktorene ble gjort etter analyse av funn, som da viste en klar sammenheng mellom funn og de ulike faktorer for inkludering. Herunder omtales også kommunikasjonspartneres betydning, da de ser ut til å ha en signifikant rolle. Videre omtaler det sosial-kognitive perspektivet mestringsstro (Bandura, 1997), der fokuset rettes mot elevens mulighet til å utvikle forventning til egen språklighet står sentralt.

Ut ifra ICF (World Health Organization, 2001) er dette perspektivet essensielt med tanke på elevens mulighet til å utvikle seg til å bli en selvstendig deltaker i eget liv.

Systemperspektivet er brukt for å danne et grunnlag for å se på betydningen av samspillet mellom de ulike arenaer eleven beveger seg mellom. I den sammenheng blir samarbeid løftet frem som en sentral faktor. Bakgrunnen for at jeg mener dette perspektivet er relevant er studiens hensikt av å se på elevenes mulighet for bruk av ASK på ulike arenaer.

1.6 Refleksjon over egen forforståelse

Min formelle utdanning som pedagog med videreutdanning i spesialpedagogikk danner et menneskesyn som er tuftet på prinsipper av respekt, likeverd og medborgerskap. Etter ti år med arbeidserfaring i videregående skole, har store deler av denne tiden vært knyttet til elever med utviklingshemming. Elevene jeg har jobbet med har i ulik grad vært i stand til å uttrykke seg gjennom talespråk. Fra ingen tale, der et alternativt kommunikasjonssystem tar over for talen, til en kombinasjon av tale og støtte til tale blir brukt, for å kunne uttrykke seg og delta i samhandling med andre.

Som kontaktlærer til elever med utviklingshemming har jeg erfaring fra å være en del av ansvarsgrupper som samarbeider om saker som gjelder elever. Slike ansvarsgrupper består av foresatte, koordinator, lærer, avlastning, bolig og mulig andre fagpersoner, som fysioterapeut. Temaer som blir tatt opp i dette samarbeidet er trivsel og utvikling på de ulike arenaer, som hjemme, på skolen og i bolig. Der elever har behov for ASK er min erfaring at samspill og språklig deltakelse er et naturlig tema i møter, men at det eksisterer varierende evne til tilretteleggelse for ønsket praksis. Dette har for meg bidratt til å skape en særlig interesse for å øke min kunnskap, som jeg igjen vil dele videre, slik at flere kan bidra til at ASK skal fungere best mulig, når som helst og hvor som helst.

1.7 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er utformet i totalt seks kapitler, med flere underkapitler. Hvert kapittel starter med en kort beskrivelse av innhold. Kapittel 1 er et innledningskapittel som gjør rede for oppgavens tema og studiens aktualitet. Videre presenteres studiens problemstilling og forskerspørsmål, samt en kort beskrivelse av det teoretiske rammeverket. Kapittelet avrundes med refleksjon over egen forforståelse og oppgavens oppbygning.

Kapittel 2 beskriver studiens teoretiske grunnlag. Det starter med en kort redegjørelse av språk, og går videre inn på språkvansker, ASK, kommunikasjon og kommunikasjon ved bruk av

ASK, som er relevant i denne sammenheng. Studien er videre forankret gjennom tre ulike perspektiver; det sosiokulturelle perspektivet, det sosial-kognitive perspektivet og systemperspektivet.

Kapittel 3 presenterer studiens metode. Problemstillingens utforming har gitt føringer for videre valg av vitenskapsteoretisk tilnærming og metode. Et kvalitativt design, med en fenomenologisk tilnærming, ble et naturlig valg da jeg har vært opptatt av å få frem elevenes, foreldrenes, lærernes og ansatt i bolig sine personlige erfaringer ved bruk av ASK.

Kapittel 4 blir funn etter intervju av studiens informanter presentert. Elevenes uttalelser av deres opplevelser ved bruk av ASK presenteres først, gjennom skjemaer som gjenspeiler de spørreskjemaene de selv besvarte ut ifra i intervjuet. Deretter blir det gjennom direkte sitater, gjort rede for foreldrenes, lærernes og den ansatte i bolig sine opplevelser av tilrettelegging for bruk av ASK.

Kapittel 5 drøftes funn som belyser ulike faktorer som ser ut til å påvirke bruk av ASK. Elevenes stemme forankres gjennom utvalgt teori, der inkluderingsfaktorer bidrar til å utgjøre strukturen i kapittelet. Denne delen av oppgaven har til hensikt å svare på problemstillingen.

Kapittel 6 er det avsluttende kapittelet hvor jeg oppsummerer om oppgavens problemstilling er besvart og hvilke faktorer som ser ut til å være av betydning for elevens mulighet for bruk av ASK på ulike arenaer.

2. Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil jeg presentere relevant teori som i drøftingen skal bidra til å svare på studiens problemstilling. Først presenteres teori knyttet til språk. Det som her er vurdert relevant for denne studien er språkvansker, ASK, kommunikasjon og kommunikasjon ved bruk av ASK. Teorien utfolder seg videre fra tre perspektiver: det sosiokulturelle perspektivet, det sosial kognitive perspektivet og systemperspektivet. Innenfor det sosiokulturelle perspektiver rettes fokus mot inkludering og de faktorer som skal sikre like muligheter. Inkluderingsfaktorene er fellesskap, deltakelse, medbestemmelse og utbytte (Haug, 2017, s. 56). Disse utgjør strukturen gjennom drøftingsdelen. Videre omtales kommunikasjonspartnerens betydning. Det sosial-kognitive perspektivet omhandler her utvikling av mestringstro. Avslutningsvis presenteres kort språkmiljø og samarbeid gjennom en forståelse av et systemperspektiv.

2.1 Språk

Språket består av unike systemer av symboler som verbale uttrykk, gester og tegn. Disse symbolene bruker mennesker til å kommunisere med (Lyngseth, 2020, s. 25). Man kan derfor si at språket er et verktøy til å uttrykke tanker og følelser. Vygotsky hevder mestring av språket er veien inn for å mestre sine omgivelser (Vygotsky, 1978, s. 25). For de som kommuniserer med ASK er det alternative og/eller supplerende kommunikasjonsformer som erstatter eller kompenserer helt eller delvis for manglende tale, og utgjør deres språklige funksjon. Når barnet oppdager at det er sammenheng mellom symboler og meningen bak, er en oppdagelse av stor betydning for å etablere forståelse for at språket har en funksjon (Vygotsky, 1978, s. 23).

2.1.1 Språkvansker

1-2 prosent regnes og ha alvorlig språkvansker. Noen av disse har problemer med talespråket, det å produsere språklydene og uttrykke seg muntlig (von Tetzchner, 2012, s. 446). En direkte konsekvens av å ha språkvansker er utfordringer knyttet til å delta i samhandling med andre (Lyngseth, 2020, s. 36).

Språkvansker er komplekst og krever involvering av fagpersoner med kompetanse og forståelse på feltet. I denne studien er fokuset rettet mot språkvansker knyttet til en biomedisinsk tilstand som avviker fra normalen (Lyngseth, 2020, s. 38). Personer med utviklingshemming befinner seg i denne kategorien og vil ha økt risiko for avvik i

utviklingen av talespråket (von Tetzchner, 2012, s. 451). De det gjelder vil profitere på opplæring og utvikling av språklige ferdigheter gjennom ASK. I noen tilfeller kan det vise seg at talespråket påvirkes positivt gjennom bruk av ASK. Enkelt forklart: “..språk fremmer språk, uansett hvilken form den har” (von Tetzchner, 2012, s. 451).

2.1.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

American Speech- Language- Hearing Association definerer alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) på denne måten:

Augmentative and alternative communication systems attempt to compensate and facilitate, temporarily or permanently, for the impairment and disability patterns of individuals with severe expressive and/ or language comprehension disorders.

Augmentative and alternative communication may be required for individuals demonstrating impairments in gestural, spoken, and/or written modalities (ASHA, 1993).

Personer som helt eller delvis mangler talen vil ha behov for alternative og/eller supplerende kommunikasjonsformer for å kunne uttrykke seg. De som mangler talespråket helt, eller har så utydelig tale at en ikke kan gjøre seg forstått, vil ha behov for en alternativ kommunikasjonsform. De som delvis mangler talen eller har en noe utydelig tale vil ha behov for en supplerende kommunikasjonsform. Hva som inngår i ASK er alt som kan hjelpe en person til å uttrykke seg (Andresen, 2020, s. 184). Eksempler på ASK er håndtegn, bilder, konkrete, kommunikasjonsbøker, talemaskiner og kroppslige uttrykk av handlinger og gester (Lloyd, et al., 1997, s. 1).

Mennesker er forskjellige og derfor vil behovet innenfor ASK også være ulik. Det skilles mellom hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon. Hjulpet kommunikasjon vil si språklige former som ligger utenfor den som skal bruke det. Det kan være kommunikasjonsbok, digitale snakkemaskiner, bilder og andre kommunikasjons hjelpemidler. Ikke-hjulpet kommunikasjon omhandler all formidling som personen selv produserer. Det kan være håndtegn, gester og handlinger med et meningsinnhold (Lloyd, et al., 1997, s. 1; von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8).

Videre kategoriserer von Tetzchner og Martinsen (2002, s. 66) tre ulike behovsgrupper av ASK. Disse er uttrykksmiddelgruppen, støttespråkgruppen og språkalternativgruppen.

Støttespråkgruppen deles videre inn i to undergrupper: utviklingsgruppen og situasjonsgruppen.

Uttrykksmiddelgruppen kjennetegnes ved å ha større språklig forståelse enn hva en klarer å uttrykke gjennom talespråket. Personer i denne gruppen vil i et livsløpsperspektiv ha behov for en alternativ kommunikasjonsform for å kunne uttrykke seg (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). Eleveinformantene som har deltatt i denne studien tilhører denne gruppen.

Personer i støttespråkgruppen er det særlig situasjonsgruppen som er relevant for denne studien. Situasjonsgruppen inkluderer personer med artikulasjonsvansker som gjør det vanskelig for andre å forstå hva de sier, og vil derfor ha utbytte av et supplerende kommunikasjonsmiddel for å kunne gjøre seg forstått (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 67).

Den siste gruppen er språkalternativgruppen der personer anvender alternative kommunikasjonsformer både for å forstå hva andre mener og for selv å gjøre seg forstått. Da disse har lav eller ingen forståelse for talespråket er de helt avhengig av personer rundt seg med kompetanse på deres kommunikasjonsform (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 68).

2.1.3 Kommunikasjon

Kommunikasjon er en menneskelig og en fundamental ferdighet som er avgjørende for menneskets utvikling sett fra et sosiokulturelt perspektiv (Vygotsky, 1978, s. 25; von Tetzchner, 2012, s. 400). Dette harmonerer med begrepets opprinnelse fra det latinske begrepet *communicare* som oversettes til å dele (Kraggerud & Tosterud, 1998, s. 125) Å dele er en handling som forutsetter samhandling mellom to eller flere mennesker. Utviklingen av kommunikative ferdigheter skjer innenfor en sosial og relasjonell ramme, da det viser seg at barn mestrer sine omgivelser gjennom språklige uttrykk (Vygotsky, 1978, s. 25).

von Tetzchner (2012, s. 400) plasserer kommunikasjon i kjernen av språket. For å være i stand til å kommunisere er det noen elementer som må være på plass for å lykkes. Enten kommunikasjonen skjer gjennom verbalt språk, non-verbalt eller via et hjelpemiddel, må man være i stand til å forstå meningen i kommunikasjonens egenart (Vygotsky, 1978, s. 23). I denne sammenheng vil kunnskap om den spesifikke ASK ha betydning for om eleven vil mestre sitt eget språk og om de involverte vil forstå og bruke elevens kommunikasjonsform.

En annen sentral faktor for å lykkes i kommunikasjon mellom mennesker er evnen til felles oppmerksomhet. Det dreier seg om å fange andres oppmerksomhet med det som ønskes formidles. En må også være i stand til å la seg fange av det andre forsøker å formidle til oss. Når oppmerksomheten er samlet på noe felles kan mennesker dele sine tanker, følelser, meninger, opplevelser, ønsker og behov med hverandre. I en kommunikativ deling forutsettes gjensidighet og en intensjon som ligger til grunn (von Tetzchner, 2012, s. 402). Det vil si, evne til å tolke hverandres signaler og tilpasse seg dem, for felles forståelse (Lyngseth, 2020, s. 191). Når barn med utviklingsforstyrrelser eller språkvansker har problemer med etablering av felles oppmerksomhet er det nettopp dette området som må trenes på (Lyngseth, 2020, s. 192; von Tetzchner, 2012, s. 403).

2.1.4 Kommunikasjon ved bruk av ASK

For å lykkes i kommunikasjon må språket være funksjonelt tilpasset og tilgjengelig for personer med behov for ASK (Andresen, 2020, s. 184). Personer som har språk- og kommunikasjonsvansker vil, ifølge Lloyd, et al. (1997, s. 1) ha særlig nytte av å anvende symbolske gester i sin kommunikasjon. En slik form for kommunikasjon vil aldri bli like omfattende som talespråket, men det viser seg at personer som helt eller delvis mangler talefunksjonen vil kunne utvikle et funksjonelt repertoar av meningsbærende gester. Beukelman & Mirendas (2005, s. 214) gir forståelse for betydningen av å lære sine funksjonelle kommunikasjonsferdigheter, samt tilrettelegge for at de blir brukt i dagliglivets aktiviteter og rutiner.

I denne oppgaven er fokuset rettet mot elever med en signifikant vanske knyttet til talespråket som kan knyttes til årsak i en utviklingshemming. Elevenes omgivelser har en sentral rolle for å finne frem til en kommunikasjonsform som er funksjonell og best egnet (Andresen, 2020, s. 184).

Det råder liten tvil over de positive sidene ved ASK. Beukelman & Mirenda (2005, s. 8) fremhever sider som mulighet til å la seg engasjere i samhandling og delta i aktiviteter de selv har valgt. von Tetzchner og Martinsen (2002, s. 3) omtaler vellykket bruk av ASK slik: Å gi mennesker en måte å kommunisere på, er å gi dem økt kontroll over eget liv, mer selvrespekt og større mulighet for å føle seg som likeverdige samfunnsborgere. Videre presiseres flere positive konsekvenser, som: “..økt deltakelse i familiens, lokalmiljøets og samfunnets aktiviteter” (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 3). For mennesker med betydelig utviklingshemming vil fraværet av et funksjonelt språk bety at andre vil kunne

mene noe om noe å ta avgjørelser på deres vegne. Dette vil, ifølge von Tetzchner og Martinsen (2002, s. 3) kunne føre til frustrasjon, passivitet og ingen mulighet til å utvikle kommunikative ferdigheter. Derfor vil både arbeidet med å finne frem til en funksjonell kommunikasjonsform og tilse at den er tilgjengelig til enhver tid ha stor betydning for elevens livskvalitet. Hensikten med ASK forstås i denne studien som et fenomen med hensikt om å aktivisere elevens mulighet til samhandling i fellesskap med andre mennesker, i alle situasjoner.

Bjørge Sveum (1991, s. 3) omtaler uheldige sider som kan oppstå ved bruk av ASK. For det første vil det kunne oppstå en-veis kommunikasjon der den talende parten står for innholdet i samtalen og ikke forventer respons av den som bruker ASK. Lærere som foretrekker stille og rolige elever i undervisning, der læreren har fritt rom til å kunne styre det totale innholdet i undervisning er et eksempel på en-veis kommunikasjon (Beukeman & Miranda, 2005, s. 363). Denne formen for kommunikasjon har ingen gjensidighet. For det andre vil det kunne eksistere et begrensende vokabular for den som benytter ASK (Sveum, 1991, s. 3). Det krever en bevissthet fra den talende parten for å unngå uheldige og ekskluderende bruk av ASK. For det første må kommunikasjonen veksle mellom å formidle og lytte, for å sikre gjensidighet. For det andre må kommunikasjonen inneholde ord som gjør uttrykket forståelig for mottakeren. For det andre bør kommunikasjonen inneholde en kombinasjon av verbal og non-verbal form, da det non-verbale underbygger det verbale. En vennlig tone underbygger uttrykket "jeg er glad". Et smil forteller "jeg liker". En skarp stemme uttrykker "jeg er sint". En fremoverlent holdning sier "jeg er interessert i det du forteller". Dette er alle eksempler på non-verbal kommunikasjon som både kan lette forståelsen for betydningen av den verbale formidlingen og gjøre kommunikasjonen mer engasjerende og levende for personer som kommuniserer med ASK.

2.2 Sosiokulturelt perspektiv

Lev Vygotsky (1896-1934) har gjennom sine studier av menneskers utvikling bidratt til å etablere en forståelse som må ses i et sosiokulturelt perspektiv, der språket har en sentral betydning (Vygotsky, 1978, s. 6). En slik forståelse hevder at læring og utvikling må ses som prosesser ut ifra det sosiale og kulturelle livet en person deltar i (Wittek, 2004, s. 51). Et slikt overordnet perspektiv passer godt til denne studien, da kommunikasjon mellom mennesker er det det handler om. Roger Säljö (2001, s. 13) belyser hvordan de kognitive prosesser påvirkes av den kunnskapen omgivelsene besitter. Vi tolker informasjon og handling i

sosiale samspill når vi bearbeider omverdenen gjennom de sentrale begrepene *redskap* og *verktøy*. Dette er begreper som representerer de ressurser vi har til å tolke våre omgivelser. Et slikt perspektiv vil derfor være relevant når jeg skal se på kommunikasjon mellom mennesker der den ene parten bruker ASK. For at språklig deltakelse skal finne sted, gjelder forutsetningen om at brukere av ASK gis mulighet til å delta i et likeverdig sosialt samspill som er tilpasset deres kommunikative redskap og verktøy (Karlsen & Næss, 2018, s. 6).

2.2.1 Inkludering

Inkludering er et begrep som rommer et grunnleggende prinsipp som er befestet i flere internasjonale og nasjonale rammeverk. Salamanca-erklæringen har i stor grad bidratt til en felles internasjonal forståelse for betydningen av å praktisere en inkluderende tilnærming til læring og utvikling (UNESCO, 1994). De nasjonale føringer gir en helhetlig tenkning for å sikre tilrettelegging som muliggjør bruk av ASK i samtaler. En inkluderende praksis gjenspeiler et miljø som ser alle som komplekse individer og tilrettelegger for læring og utvikling ut ifra den enkeltes forutsetninger og behov (Ekins & Grimes, 2009, s.1) En slik beskrivelse kan naturlig ses i sammenheng med Vygotsky sin beskrivelse av den proksimale utviklingszone. Ut ifra en slik forståelse plasseres utviklingssonen der hvor oppgaver kan mestres med tilpasset støtte ut ifra forutsetninger og behov (Vygotsky, 1978, s. 85). Dette viser at Vygotsky var opptatt av en inkluderende praksis hvor man gir støtte og lærer av hverandre.

Inkludering i denne studien knyttes til elevens opplevelse av mulighet til å bidra inn i ulike fellesskap med sin kommunikasjonsform. Haug (2020, s. 304) løfter frem tilrettelegging for et likeverdig fellesskap, forstått i en bred tilnærming, som en sentral del av forståelsen for inkludering. Det fordrer tilrettelegging for deltakelse i det sosiale og kulturelle livet eleven deltar i (Ekins & Grimes, 2009, s. 74). For å oppnå opplevelsen av naturlig inkludering må det ligge en forståelse for at alle ulikheter er en naturlig del av mangfoldet, som behov for ASK (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 177).

Peder Haug (2020, s. 304) kategoriserer inkludering i to perspektiver. Det ene er det individfokuserte perspektiver, som blant annet er opptatt av elevens plassering, i eller utenfor læringsfellesskapet. Det andre perspektivet forstår inkludering gjennom et sosiokulturelt perspektiv der flere faktorer utgjør en bred tilnærming som involverer miljøet. Når jeg videre skal se på hva som erfares og fungere blant informantene i denne studien når det gjelder bruk av ASK vil disse faktorene spille en sentral rolle.

De ulike faktorene er fellesskap, deltakelse, medvirkning og nytte (Haug, 2017, s. 56). Den første faktoren handler om å sikre elevenes sosiale tilhørighet. Den andre faktoren skal sikre elevens mulighet til deltakelse. Medvirkning, som er den neste faktoren, handler om inkludering gjennom å bli hørt ved bruk av ASK. Den siste inkluderingsfaktoren omhandler utbytte. Det vil si, en bevissthet for hvilken nytte inkluderingen gir (Haug, 2017, s. 56). Faktorene er beskrevet fra et skole- og opplæringsperspektiv, men ifølge Haug (2014, s. 8) vil de ha relevans i forbindelse med tilrettelegging for utvikling og kan derfor ses i sammenheng med elevens bruk av ASK, både på skolen, hjemme og i egen bolig.

Med en bred tilnærming til hvordan man forstår elevenes mulighet for bruk av ASK vil de faktorene nevnt over være nyttige. Oppmerksomheten vil bli rettet mot elevenes egen opplevelse ved bruk av ASK, og hvilke faktorer i miljøet som ser ut til å bidra til at elevene kan nyttegjøre seg ASK. Haug (2020, s. 305) omtaler samspill mellom elev og dens miljø, som kjennetegnes ved en naturlig inkluderende atmosfære, der fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte gir positive forventninger. Et slikt miljø gjenspeiler tilrettelegging for inkludering av høy kvalitet. Det er et miljø hvor alle kan delta, med sine behov og forutsetninger, og likevel oppleve likeverdighet (UNESCO, 1994, s. 11).

Under inkluderingsfaktorene faller det naturlig å se sammenheng til kriterier som blir omtalt av Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 179-180). Dette er kriterier som skal bidra til at inkludering kan skje, og vil gjenspeile funn som senere vil bli drøftet. Det første kriteriet er ramme, som i denne studien er svært relevant da det innebærer betydningen av kompetanse. Det andre kriteriet er prosess, som rommer tilpasning og samarbeid. Det tredje kriteriet er direkte knyttet opp til studiens vitenskapsteoretiske forankring, som er utvalgets opplevelse av bruk av ASK, altså opplevelseskriteriet. Sammen med inkluderingsfaktorene vil kompetanse, tilpasning og samarbeid utgjøre sentrale tema som informantene deler gjennom sine opplevelser.

2.2.2 Kommunikasjonspartneres betydning

Lloyd, et al. (1997, s. 10) hevder bruk av ASK må ses som en prosess der to eller flere parter er gjensidig avhengig av hverandre for å starte og opprettholde en samtale. Disse partene blir videre omtalt som kommunikasjonspartnere. En god kommunikasjonspartner til en ASK-bruker kjennetegnes blant annet ved å være interessert i den andres formidling og samtidig kunne være fortrolig med stillheten det tar for den andre å gi respons (Karlsen & Næss, 2015, s. 32).

En kommunikasjonspartner kjennetegnes som en partner i et samspill, som forstår meningen som uttrykkes, her ved bruk av ASK. Det kan være en kjent person som kjenner kommunikasjonsformen, men det er ingen forutsetning. Familien er eksempelvis så nær og kjent med sitt barn at de ikke nødvendigvis trenger høy kompetanse i ASK for å oppleve at de forstår. Skal en kommunikasjonspartner kunne legge til rette for en inkluderende bruk av ASK gjelder likevel noen betingelser, også for de nære, som familien (Beukelman & Light, 2020, s. 12).

En kommunikasjonspartner vil kunne gi mulighet til bruk av ASK, men det innebærer noen forutsetninger. For det første, kommunikasjonspartnere må selv ha kunnskap og ferdigheter til å bruke ASK. For det andre må en kommunikasjonspartner vise evne og vilje til å modellere bruken av kommunikasjonsformen, slik at eleven på den måten får mulighet til å lære, på samme måte som ved utvikling av talespråket (Lyngseth, 2020, s. 194). Egenskaper som tålmodighet, motivasjon og interesse for å forstå hva som blir kommunisert er neste forutsetning for å lykkes. Og den siste forutsetning som her blir nevnt er evnen til å observere og tolke hva eleven selv opplever om hvordan kommunikasjonen fungerer for å sikre gjensidig forståelse (Lyngseth, 2020, s. 195). I motsatt fall, vil kommunikasjonspartnere som ikke er seg bevisst eller handler ut fra disse forutsetningene, kunne opptre annerledes i møte med elever som bruker ASK og dermed bidra til barrierer for samhandling med andre (Lyngseth, 2020, s. 199).

2.3 Sosial-kognitivt perspektiv

Det sosial-kognitive perspektivet har til hensikt å gi en helhetlig forståelse av hva som påvirker og driver mennesket fremover. Motivasjon er et nøkkelbegrep, og Albert Bandura regnes for å være grunnleggeren av teorien om self-efficacy, her omtalt som mestringstro (Bandura, 1997, s. 36).

2.3.1 Mestringstro

Mestringstro handler om hvordan enhver av oss vurderer troen på og forventninger til å gjennomføre en spesifikk oppgave, og er en bred forståelse av det sosial-kognitive perspektivet (Bandura, 1997, s 2). Alfred Bandura står bak teori som setter mestringsforventning i sammenheng med en bestemt handling eller situasjon (Bandura, 1997, s.2). Opplevelse av mestring mener Bandura (1997, s.1) vil skape forutsigbarhet og opplevelse av å ha kontroll i bestemte situasjoner. I denne sammenheng vil mestrinstro settes i sammenheng med elevens opplevelse av å kunne uttrykke seg gjennom ASK.

Forventing er et nøkkelord, og spørsmål det er vanlig å stille seg selv, ut ifra mestringstro er «Vil jeg greie det?» (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.87). Svaret vil variere med ulike oppgaver og situasjoner, samt hvilke rammevilkår og hjelpemidler som finnes (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.89).

Bandura omtaler videre hvordan opplevelsen og forventingen til egen mestring vil påvirker menneskers motivasjon. Han hevder at vår motivasjon skjerpes dersom vi forventer at vi skal mestre oppgaven vi står ovenfor (Bandura, 1997, s. 6). Mestringstro innebærer å beherske handlinger vi utfører ved å kunne kontrollere kognitive prosesser, motivasjon og emosjoner (Bandura, 1997, s. 6). Opplevelsen av egen mestringstro er en betydningsfull faktor for å øke utholdenhet i situasjoner (Bandura, 1997, s. 7). Bandura mener at det mest betydningsfulle i menneskers utvikling er opplevelsen av egne muligheter til å beherske, oppmuntre og mestre ulike oppgaver i livet. Mestringstroen styres av hvor mye innsats som legges i arbeidet for å nå målet (Bandura, 1997, s. 3).

Bandura kategoriserer og beskriver flere kilder til mestringstro. De ulike kilder er: tidligere erfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Bandura rangerer kildene fra det han hevder er den viktigste kilden, tidligere erfaringer, til den med minst påvirkningskraft, fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 1997, s. 3-4). De ulike kildene til mestringstro blir kort presentert i de følgende avsnittene.

Tidligere erfaringer er rangert til å være den mest betydningsfulle kilden til mestringstro. Effekten av tidligere mestringserfaringer mener Bandura har effekt på motivasjon og innsats til å ta fatt på tilsvarende oppgave (Bandura, 1997, s. 3). I denne sammenheng vil det bety at elever som har opplevd positive mestringserfaringer knyttet til bruk av ASK vil møte nye situasjoner med oppmerksomheten rettet mot det de skal gjøre, istedenfor frykten for å mislykkes.

Den neste kilde er, andres eksempler, og er i kategori av kollektiv betydning for å bygge og vedlikeholde mestringstro. Denne kilden beskrives som observasjon av andre med likhetstrekk til seg selv som mestrer en spesifikk oppgave, som en selv skal i gang med. Det vil, ifølge Bandura, øke sannsynligheten for at en selv vurderer seg som kapabel til å løse samme oppgave. Jo større likheten er, jo mer påvirkningskraft har den andres erfaring for egen mestringstro (Bandura, 1997, s. 3). I denne studien vil elever som kommuniserer med ASK kunne påvirke hverandres mestringstro ved å observere og lære av hverandre. Elevene i

denne studien omtaler ikke samhandling mellom ASK-brukere. Likevel mener jeg det er av interesse å nevne denne kilden, da det ville vært interessant å se på miljøets bevissthet av utvikling av mestringstro i samspill mellom ASK-brukere i en senere studie.

Verbal overtalelse er den tredje kilde til å utvikle forventning til egen mestring. Det innebærer forståelsen av miljøets påvirkningskraft ved å fortelle en annen at denne situasjonen har du kapasitet til å klare. Det vil si, forventning til å klare en oppgave kan påvirkes gjennom verbal overtalelse fra andre. Andres tillit til at man vil mestre en spesifikk oppgave vil legge økt innsats inn i situasjonen. Bandura hevder det vil øke sannsynligheten for nye mestringserfaringer (Bandura, 1997, s. 4). I samspillet mellom elever og deres kommunikasjonspartnere inntreffer opplevelser av den andres vurdering av situasjonen. Det vil si, elevene vil få tanker om seg selv ved å registrere og reflektere over andres reaksjoner på en selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.97).

En annen side ved de andres overtalelse er sosial tilrettelegging for at mestring kan skje. De involverte i denne studien har alle en betydningsfull rolle i det å etablere mestringstro til å kunne kommunisere for eleven. Riktig tilpasning vil ha betydning for muligheten til bruk av ASK (Bandura, 1997, s. 4). Verbal overtalelse er av særlig betydning for denne studien da lærere, foreldre og ansatt i bolig uttaler seg om tilrettelegging for bruk av ASK.

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner er den siste kilden Bandura presenterer med betydning for mestringstro. Kroppslige reaksjoner er nære og troverdig for mennesker. Stress og lavt energinivå vil for eksempel påvirke måten man møter en oppgave, og kan virke negativt på egen tro om å lykkes i den spesifikke oppgaven (Bandura, 1997, s. 4). Om en elev som bruker ASK opplever seg selv med lite energi en dag eller føler ubehag i egen kommunikasjon, vil det kunne påvirke eleven til å unngå det ubehaget med å unnlate å bruke sin kommunikasjonsform. Den fjerde kilde til mestringstro av av særlig betydning i drøfting av utbytte av bruk av ASK.

Kildene til mestringstro plasseres i en indre, personlig, eller ytre, kollektiv kategori (Bandura, 1997, s.2). Tidligere erfaring og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kategoriseres som indre kilder, mens andres eksempler og verbal overtalelse forstås som ytre kilder (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 92). De ulike kildene til mestringstro vil ha relevans i denne studien for å belyse elevens opplevelse av egen forventning til å kunne klare å bruke sin

kommunikasjonsform, da det etter analyse av funn viser seg at flere kilder til mestringstro blir omtalt.

2.4 Systemperspektiv

Systemperspektiv systematiserer kompleksiteten i ulike systemer, der gjensidig påvirkning vil få konsekvenser for de involverte (Bronfenbrenner, 1986, s. 723). Sentralt i denne sammenheng er språkmiljø og samarbeid mellom de ulike miljøer, der hensikten er å etablere elevenes arenaer til språkmiljøer av høy kvalitet. Involvering av elevenes ulike arenaer er bakgrunnen for at et systemperspektiv er ansett som relevant. I tillegg er det vesentlig å se de ulike arenaer i sammenheng, da elevenes bruk av ASK på en arena, vil kunne påvirke måten ASK blir anvendt på en annen arena. Det er altså ikke de ulike arenaer alene, eller eleven, som skaper språkmiljøer av høy kvalitet, men samspillet mellom disse (Bronfenbrenner, 1986, s. 723).

2.5 Språkmiljø

Mennesker er sosiale vesener som lever i større eller mindre sosiale enheter (Bronfenbrenner, 1986, s. 723). Elevene i denne studien møter sosiale samspill og muligheter for språklig interaksjon i sine omgivelser (von Tetzchner, 2012, s. 413; Vygotsky, 1978, s. 25).

Mennesker vi møter i våre omgivelser er en stor kilde til læring og utvikling (von Tetzchner, 2012, s. 402; Vygotsky, 1978, s. 123). Et sentralt område i kommunikasjon er språkmiljøets betydning, da språk må læres i alle situasjoner gjennom dagliglivet (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 307; Vygotsky, 1978, s. 123). Det vil si, hjemme med familien eller skolen som opplæringsarena, vil ikke kunne tilfredsstillende et tilstrekkelig språkmiljø, da språk må læres i alle situasjoner hvor elevene ferdes og oppholder seg. En slik helhetlig tenkning vil inkludere alle som er involvert i elevens liv.

Tetzchner hevder at språkmiljøet har en signifikant betydning for ordforråd og innhold i formidling (von Tetzchner, 2012, s. 451). Det mest elementære som må være på plass for at en person med ekspressiv språkvanske skal utvikle sitt språk er et våkent blikk og handling fra omgivelsene. Åmot (2017, s. 140) sier det slik: “å ikke handle, ikke utvikle kartlegging eller unngå å sette inn tiltak hvis en pedagog har observert at et barn har utfordringer, er å ikke ta sitt faglige ansvar, krav og faglige vurderinger på alvor”. Slik jeg forstår en slik uttalelse vil kunnskap og systematikk til å avdekke og til å følge opp, ha en avgjørende betydning for bruk av ASK.

von Tetzchner (2012, s. 411) omtaler språkmiljøets betydning for videreutvikling av språket. Det er barnet selv, med dens kognitive forutsetninger og språklige erfaringer, som i sitt språkmiljø utvikler nye kommunikasjonsferdigheter. Denne tenkningen kan naturlig ses som parallell til Vygotsky's teori om utvikling gjennom den proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978, s. 86). Når mennesker «bades» i språk er det i tenkningen til konneksjonismen et dynamisk system for å gi barn den læringen og utviklingen som skal til for å kunne fungere i sitt dagligliv (Beukelman & Mirenda, 2013, s. 214). Denne tenkningen ser fellesskap og samarbeid som betydningsfulle faktorer i kommunikasjonsutviklingen (von Tetzchner, 2012, s. 234).

Et sentralt poeng for tilrettelegging for bruk av ASK, er å involvere flest mulig nærpersoner til å utføre strukturerte daglige rutiner som muliggjør så mange kommunikasjonsmuligheter som mulig. Formålet med tiltak som involverer elevenes naturlige miljø er å få alle til å etablere rutiner som skaper gjentakende samhandling, som elevene vil kjenne igjen og respondere til (Beukelman & Mirenda, 2013, s. 230). I tillegg vektlegges behovet for at miljøet reagere likt på elevenes atferd og signaler som kommunikasjon (Beukelman & Mirenda, 2013, s. 239). På den måten vil man starte arbeidet med å etablere en funksjonell kommunikasjonsform innenfor ASK. Den kunnskapen omgivelsene etter hvert besitter vil være avgjørende for om elevene utvikler seg til å bli kommunikative ytere i et språklig fellesskap. Det påpekes at «Når menneskene i miljøet bruker personenes kommunikasjonsform og viser at de tar den på alvor, vil det heve personens status» (von Tetzchner & Martinsen, 1991, s. 242).

Kommunikasjonspartnere i elevenes omgivelser må få tilgang til kunnskap som gjør dem til likeverdige parter som forstår hverandre. Den opplæringen miljøet rundt eleven får må følge elevens progresjon i størst mulig grad. Innholdet i opplæringen må også oppleves nyttig og berikende for at ikke omgivelsene skal gå tilbake til å kommunisere på sin egen måte som de opplever er «god nok». Konsekvensen av dette vil være at eleven vil bli kommunikative underlytere og kan adoptere den negative holdningen og begrense sine språklige muligheter (von Tetzchner & Martinsen, 1991, s. 247).

von Tetzchner (2018, s. 22) opplyser om manglende kompetanse i språkmiljøer der barn og unge har behov for ASK. Samtidig vises et optimistisk engasjement på utviklingen av digitale verktøy og redskap. Det betyr at språklige muligheter finnes i økende grad og vil kunne påvirke til økt fokus på ASK.

2.5.1 Samarbeid

Hjem, skole og bolig er ulike systemer som sammen skaper et system i samarbeid (Nordahl & Overland, 2015, s. 26). Kvaliteten på samhandlingen mellom de involverte vil ha direkte konsekvenser for eleven, da eleven er i kontinuerlig interaksjon med sine omgivelser (Nordahl og Overland, 2015, s.27).

Lyngseth (2020, s. 51) mener at et godt samarbeid mellom skole og foreldre eller andre omsorgspersoner er avgjørende for å lykkes med tiltak når det er snakk om språkvanser hos eleven. Sammen har de ansvaret for elevens oppdragelse- og dannelsesreise som skal gi grunnlag for en allsidig utvikling (Lyngseth, 2020, s. 52).

Nordahl (2007, s.15) sier at:

Formålet med samarbeid mellom skole og hjem handler på mange måter om at alle barn skal få realisert sine muligheter for læring og utvikling gjennom å bli anerkjent og oppleve tilhørighet, mestring og trygghet både i hjemmet og på skolen.

Et støttende samarbeid mellom de involverte vil, ifølge Nordahl & Overland (2015, s. 89) fungere som en pedagogisk strategi som fremmer utvikling i opplæringen. Det vil være noen gjeldende forutsetninger som spiller inn for å lykkes i samarbeidet mellom de involverte. Slike samarbeid kjennetegnes ved gjensidighet i dialog, myndiggjøring, anerkjennelse av hverandres ressurser og alltid ha barnets beste i fokus (Baukelman & Mirenda, 2013, s. 238; Nordahl, 2007, s. 29, 95, 136 og 139).

Det mest grunnleggende er involverte fagpersoner som møter foreldre med åpenhet for å lytte til deres erfaringer og kunnskap om deres barn. Det er tross alt foreldrene som i de aller fleste tilfeller står eleven nærmest (Lyngseth, 2020, s. 52).

Lyngseth (2020, s. 52) poengterer at det vil kunne være ulike opplevelser av elevens språkfunksjon mellom hjem og skole. Bakgrunnen til ulik oppfatning vil, ifølge Beukelman & Mirenda (2013, s. 236), plasseres i de ulike rutinene til de forskjellige arenaer og kommunikasjonspartnere. Erfaringene som de ulike arenaer besitter er betydningsfull informasjon som vil kunne utgjøre en positiv forskjell ved bruk av ASK på en annen arena. Med et utvidet perspektiv hvor de involverte deler og undrer seg sammen, vil kunne ha stor innflytelse på økt bruk av ASK (Beukelman & Mirenda, 2013, s. 236). Tiltak som forankres gjennom samarbeid på kryss av de systemer elevene ferdes i, gir gode muligheter for bruk av

ASK. Deling av kunnskap og erfaring kan initiere tiltak som kommer elevene til gode (Beukelman & Mirenda, 2013, s. 238; Misvær & Lyngseth, 2020, s. 99). Derfor har jeg valgt å involvere sentrale kommunikasjonspartnere fra hjem, skole og bolig i denne studien.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre kort for vitenskapsteoretisk tilnærming, forskningsdesign og begrunne hvorfor jeg mener intervju er en egnet metode. Utvalg av informanter, grunnlag for intervjuguide, samt forberedelse av og gjennomføring av intervjuene vil bli presentert. Deretter vil jeg komme inn på prosessen av transkribering og analyse. Troverdighet, transparens, pålitelighet og bekreftbarhet er de begreper som er benyttet ettersom Bryman (2012, s. 92) mener de er særlig egnet i en kvalitativ tilnærming. De etiske betraktninger som er gjort fremkommer avslutningsvis i dette kapitlet. Jeg ønsker at dette vil gi innsikt og forståelse for de valg som er tatt og at de gir mening i besvarelsen på studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Kvale & Brinkmann (2009, s. 199) gir et bilde av hva metode handler om gjennom uttalelsen: «metode betyr opprinnelig veien til målet». Bakgrunnen for at jeg velger å anvende kvalitativ tilnærming i denne studien er behovet for å få innblikk i menneskers egen livsverden. Dette livsverdensperspektivet stammer fra et fenomenologisk ståsted.

Begrepet fenomenologi kommer fra det greske ordet *phainestai* som kan oversettes til læren om fenomener. Fenomenologien inneholder en filosofisk undring som er nyttig i en kvalitativ utforskende studie som vil innhente kunnskap om hvordan mennesker opplever et fenomen. Et forskerblikk som ser mennesker som selvstendige aktører som tenker og føler vil være avgjørende for om det vil komme frem en beskrivelse av et adekvat bilde av en den livsverden som skal belyses (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 78). Denne studiens fenomen er språklig deltakelse ved bruk av ASK. Det må forstås som et fenomen med hensikt å aktivisere elevenes mulighet til samhandling i fellesskap med andre mennesker, i alle situasjoner.

Edmund Husserl (1859-1938), sitert i Kvarv (2014, s.91), ses som en sentral teoretiker innenfor den moderne fenomenologiske tenkningen. Han fremhever menneskets bevissthet av et fenomen, som igjen blir anerkjent som en ressurs. På den måten kan den fenomenologiske tilnærmingen gi samfunnets mangfold en stemme.

Epocè eller fenomenologiens reduksjon kritiseres for å isolere fenomenet fra den konteksten det lever i (Kvarv, 2014, s.89). Jeg vil møte denne kritikken ved å intervju brukere av ASK for å sikre brukerperspektivet, samt lytte til foreldre, lærere og ansatt i bolig sine erfaringer, som er involvert i tilretteleggingen for bruk av ASK. På den måten mener jeg å kunne klare

å skape et bilde av både den enkeltes livsverden, og samtidig se sammenheng mellom de ulike rollene og deres betydning for hverandre, for å lykkes med språklig deltakelse for ASK brukeren.

Samtidig må jeg ha med meg at den induktive formen for kunnskapsinnhenting ikke vil ha den egenskap å kunne representere en absolutt sannhet som kan generaliseres (Kvarv, 2014, s. 90). En annen kritikk jeg må ha bevissthet over er hvorvidt jeg vil klare å formidle informantenes livsverden med fravær av å blande inn min erfaring fra området, slik Husserl beskriver det: «slik det viser seg, uten forventninger, teorier eller hypoteser» (Kvarv, 2014, s. 89). Slik det viser seg, vil kunne forstås slik at Husserl ikke posisjonerte det ontologiske ståsted, men heller posisjonerer seg selv for å muliggjøre bevissthet over et fenomen. Han hevder at «objektive sannheter erkjennes i subjektive erkjennelses akter» (Kvarv, 2014, s. 91).

Dalen (2004, s.18) svarer på sin side med å hevde at forskerens førforståelse vil kunne bidra til økt forståelse for en annens livsverden. En slik oppfatning av førforståelse støttes av Gadamer (1984) som mener at uten førforståelse vil det ikke være mulig å oppnå en slik forståelse for fenomenet som er nødvendig for å gjenskape informantens betraktninger i videre tekst. Samtidig vil forskeren alltid måtte være seg bevisst egen innflytelse på intervjusituasjonen og tolkning av informasjon (Dalen, 2004, s. 18).

3.2 Forskningsdesign

Studiens problemstilling inneholder føringer for hvordan den bør besvares på mest egnet måte (Johannessen, et al., 2016, s. 54) og forskningsdesign handler om hvilken form som er best egnet for det aktuelle studiet (Johannessen, et al., 2016, s. 69). Et uegnet forskningsdesign vil skape utfordringer som forplanter seg utover studien og i verste fall vil gi fravær av sammenheng (Krumsvik, 2015, s. 122). Denne studien, som er opptatt av informantenes opplevelse av et gitt tema, vil oppnå best mulig sammenheng gjennom et forskningsdesign som tillater informantene å dele sine opplevelser fritt, og videre bli presentert slik de viser seg.

Denne studien er forankret i et kvalitativt design i møte med tema og problemstilling. Det kvalitative forskningsdesignet verdsetter formidling av menneskers opplevelser og erfaringer gjennom språket, fremfor å kvantifisere absolutte fakta (Bryman, 2012, s. 79). Denne studien har tatt sikte på å få tak i opplevelser og erfaringer til elever som bruker ASK i sin

kommunikasjon. I tillegg har foreldre, lærere og ansatt i bolig delt erfaringer fra tilrettelegging for bruk av ASK.

Videre har jeg valgt en induktiv tilnærming som starter strategisk i den virkeligheten som skal studeres for så i ettertid se sammenhenger og knytte funn til etablert teori (Johannessen, et al., 2016, s. 47). I følge, Bryman (2012, s. 112), må forskeren gjøre et bevisst valg i planleggingsfasen av hvilken strategi som skal være den dominerende. Ut ifra den strategien jeg har valgt må jeg videre følge noen prinsipper, samt forstå hvilket epistemologisk og ontologisk ståsted det innebærer. Sett fra et kvalitativt perspektiv vil en forstå epistemologien gjennom et hermeneutisk perspektiv. Dette gjenspeiles videre i den ontologiske posisjoneringen, der man forstår hvordan virkeligheter konstrueres i ulike kontekster og fellesskap. Slik det kommer frem vil den subjektive stemme og tolkning være sentrale prinsipper i et kvalitativ forskningsdesign (Bryman, 2012, s. 78, 79).

Husserl (1859-1938) blir senere presentert nærmere, men i denne sammenheng er det av betydning å trekke inn hvordan han mener fenomenologien unnlater å forplikte seg til en fast ontologi om et fenomen, fordi hver enkelt har sin egen bevissthet av hva et gitt fenomen er (Kvarv, 2014, s. 88). I denne studien mener jeg derfor det er mer naturlig å diskutere ut fra et epistemologisk standpunkt, da den har som siktemål å gjøre rede for menneskers opplevelse av egen livsverden (Nyeng, 2012, s. 37).

3.3 Intervju som metode

Når det gjelder intervju som metode vektlegges menneskers språklige betraktninger av egne tanker, erfaringer og opplevelser, og er derfor spesielt godt egnet for å innhente tanker om deres ståsted (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19).

Når en studie søker kunnskap om andres tanker, erfaringer og opplevelser, vil en fenomenologisk tilnærming være egnet til å besvare problemstillingen slik det er tenkt, gjennom informantenes stemme (Johannessen, et al., 2016, s. 169). Denne tilnærmingen vil gi naturlige føringer for videre valg innenfor metodologien. Gjennom intervju som metode vil jeg kunne oppnå en dypere forståelse for informantenes opplevelse og tanker (Johannessen, et al., 2016, s. 143).

I Kvale og Brinkmann (2009, s. 43) beskrives det kvalitative intervjuet som en samtale med en struktur og et formål, og egner seg når vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer. Da jeg har en klar tanke om hva jeg ønsker innsikt i, har jeg valgt å benytte

semistrukturert intervju. Ifølge Krumsvik (2015, s. 124) er semistrukturert intervju den mest anvendte metoden innenfor kvalitative intervjuer og gir tilbake dybdeinnsikt innenfor et ønsket område. Semistrukturert intervju kjennetegnes ved en overordnet intervjuguide som holder intervjuet innenfor en ramme, men inneholder en fleksibilitet der rekkefølgen på spørsmålene er mer dynamisk (Johannessen, et al., 2016, s. 146). Fordelen med et semistrukturert intervju i denne sammenheng mener jeg er muligheten det gir til å bevege intervjuet frem og tilbake i utviklingsløpet ettersom hva jeg mener er av betydning for å gi en så bred forståelse for informantens opplevelsesperspektiv som mulig.

3.4 Godkjenning av studiet

Da dette er en studie som behandler persondata må det gjennom en registrering og godkjenning av Norsk senter for forskningsdata. Det er et krav som gjelder også når informantene er anonymisert. Godkjenningen ble innvilget 21. 05. 2021. Tilbakemeldingen av å kunne gjennomføre studien er å finne som vedlegg nr 1.

3.5 Intervjuguide

Intervjuguiden er utformet ut ifra forskningsspørsmålene, gjengitt nedenfor, og skal bidra til å innhente spesifikk og utdypende informasjon som skal bidra til å svare på problemstillingen. Intervjuguidene kan leses i sin helhet i vedlegg 4 og 5.

- Hvordan er elevens opplevelse av å bruke ASK?
- Hvordan er de involverte sin opplevelse av tilrettelegging for bruk av ASK?

Intervjuguiden har hjulpet til å ramme inn de sentrale temaer, samtidig som åpne spørsmål og fleksibilitet i rekkefølgen har gitt informanten mulighet til å komme inn på relevante tema som ikke har vært tenkt på i forkant (Johannessen, et al., 2016, s. 147). Måten oppbyggingen av en intervjuguide er utformet, både for å innhente tilstrekkelig informasjon om ønsket tema og for å ivareta informantens opplevelse av intervjusituasjonen må ikke være tilfeldig, ifølge Johannessen, et al. (2016, s. 148).

En fremgangsmåte som anbefales er å starte med generelle spørsmål som er enkle å svare på. Slike spørsmål kan omhandle bakgrunn og fritidsaktiviteter. Dette vil bidra til å etablere en relasjon og tillit. Videre skal forskeren introdusere tema og koble informanten inn ved å høre om dens tanker om nøkkelbegreper. På dette tidspunktet er det ønskelig å styre informanten inn mot det aktuelle tema for samtalen. En faktor som berømmes for å oppnå et vellykket intervju er evnen forskeren har til å skape naturlig flytende overganger. På dette tidspunktet

er det nå klart for å styre generelle tanker om tema over mot personlige erfaringer og opplevelser. Da er intervjuet over i fasen der nøkkelspørsmålene blir stilt som er kjernen av datagrunnlaget som skal gi dybdeforståelsen til å svare på problemstillingen (Johannessen, et al., 2016, s. 149). Informantenes interesse for tematikken i denne studien bidrog til å dele personlige erfaringer og opplevelser knyttet til bruk av ASK etter kort tid, og intervjuene ble preget av engasjement og flyt.

Når det gjelder sensitive spørsmål skal disse stilles med omhu og ikke for sent i samtalen slik at informanten til dels har tid til å bearbeide sine tanker før intervjuet er over. Jeg er forberedt på at tema som vil komme frem under de intervjuene jeg skal ha, vil kunne bringe frem vanskelige følelser, spesielt hos brukeren selv og muligens foreldre. Johannessen, et al. (2016, s. 148) mener kompliserte spørsmål bør etterfølges av nøytrale spørsmål da de vil kunne bidra til å roe ned følelsene. Informanten skal så forberedes i forkant når det nærmer seg at intervjuet er ferdig og få mulighet til å fylle inn eventuelt relevante kommentarer som kan ha betydning for studien (Johannessen, et al., 2016, s. 149). Det har vært viktig for meg å ha bevissthet knyttet til dette, både for å kunne møte ulike følelser til informantene med ydmykhet og respekt, samt vite hva som kan bidra til å dra intervjuet videre på en måte som ivaretar informanten på best mulig måte.

Intervjuguiden har blitt prøvd ut gjennom et pilotintervju. Det ble en nyttig del av prosessen mot de faktiske intervjuene i studien. Pilotintervjuet ga meg tilbakemelding om noen repeterende spørsmål og behov for justering av guidens oppbygning. I tillegg fikk jeg oppleve meg selv som intervjuer og oppdaget at jeg tok for stor del av samtalen. Pilotintervjuet gjorde meg bedre rustet til å gjennomføre de faktiske intervjuene, på en slik måte at informantenes opplevelser av de ulike spørsmålene fikk rom til å bli snakket ut uten forstyrrelser.

3.6 Utvalg av informanter

Når formålet med studien er å forstå opplevelsesperspektivet til mennesker vil jeg som forsker være opptatt av å danne et helhetsperspektiv over fenomenet. Det er de erfaringer og opplevelser som informantene har om bruken av ASK som skal avdekkes. Når jeg som forsker skal forstå et spesifikt fenomen må jeg, ifølge Johannessen, et al. (2016, s. 156, 111), gjennomføre studien der den viser seg for å sikre intern gyldighet. Det vil videre ha betydning for utvalg av informanter. Utvalget kan ikke være tilfeldig, men strategisk utvalgt til å gi relevant informasjon som vil være av interesse for å se problemstillingen fra flere

sider. Ettersom jeg har erfaring fra området som skal studeres vil relasjonen i intervjusituasjonen ikke være nøytral. Jeg har planlagt hvilke områder jeg ønsker å komme inn på gjennom en intervjuguide. Derfor vil jeg, ifølge Johannessen, et al. (2016, s. 156) fremstå som en subjektiv part i konstruksjonen av den virkeligheten som viser seg. Dette er fremgangsmåten jeg mener er best egnet for å innhente nødvendig data.

3.6.1 Elevene

Elevene representerer brukerperspektivet i denne studien. De er unge voksne, som er i eller har nylig fullført, videregående opplæring. Elevene får i denne studien mulighet til å fortelle om sine opplevelser knyttet til bruk ASK på ulike arenaer.

Det er i alt to elever som deltar som informanter og deres uttalelser utgjør selve kjernen i denne studien. Informantene blir omtalt som elev 1 og elev 2. Elev 1 har flyttet i bolig og elev 2 bor hjemme med familien med brukerstyrte assistenter som følger eleven både hjemme, på skolen og på fritiden. De involverte kommunikasjonspartnere rundt elevene er avgrenset til å gjelde foreldre, lærere og ansatt i bolig.

Elevene har felles grunnlag i måten de kommuniserer på, da begge benytter kroppsspråk til å uttrykke sinnsstemning, samt kroppslige tegn til å si ja og nei. I tillegg har de digitale kommunikasjonsverktøy. Den ene informanten har behov for tett støtte til å bruke kommunikasjonsverktøyet og omtales her som elev 1, mens den andre kun trenger støtte til å ha hjelpemiddelet tilgjengelig og plassert fremfor seg og omtales som elev 2. Begge elevene befinner seg i uttrykksmiddelgruppen, som tidligere er definert som personer med større språklig forståelse enn man er kapabel til å uttrykke gjennom talefunksjonen (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66).

3.6.2 Foreldre

Utvalget av foreldre i denne studien har barn med behov for ASK som er unge voksne da intervjuene ble gjennomført. Foreldrene er opptatt av å formidle sin opplevelse av veien frem til i dag, ikke bare om erfaring fra videregående skole og bolig. Det gir dataen en mer fullstendig forståelse for helheten av deres erfaringer, men hovedfokus i denne studien er deres erfaring rundt bruk av ASK i senere tid. Det er i alt tre foreldreinformanter med i studien. Informantene blir omtalt som forelder 1, forelder 2 og forelder 3.

En faktor som kommer frem når informantene presenterer seg er at samtlige foreldre som har sagt seg villig til å delta har pedagogisk utdanning. Svarene de gir på intervjuet er likevel gitt

ut ifra et foreldreperspektiv. Deres betraktninger er ansatt å være svært betydningsfulle, da de tross alt står sitt barn nærmest (Lyngseth, 2020, s. 52).

3.6.3 Lærere

Utvalget av lærere som har deltatt i denne studien er lærere i videregående skole. De har alle erfaring med tilrettelegging for bruk av ASK. Det er i alt tre lærere med i utvalget.

Informantene blir omtalt som lærer 1, lærer 2 og lærer 3.

3.6.4 Bolig

Boligens stemme er en leder som har jobbet mange år i bolig, også i ulike kommuner.

Informanten har erfaring med beboere som har behov for ASK i sin kommunikasjon. Ideelt skulle jeg fått tak i tilsvarende antall informanter som jobber i bolig, men etter lang tid og gjentatte mislykkede forsøk på å få med flere informanter gjorde jeg en vurdering av det totale utvalget som jeg mener gir tilstrekkelig datamateriale til å besvare problemstillingen. Informanten omtales i oppgaven som ansatt i bolig.

3.6.5 Datagrunnlag

Johannessen, et al. (2016, s. 112) hevder intervjuets kvalitet spiller en avgjørende rolle for antallet intervjuer det er behov for for å kunne besvare problemstillingen. Datagrunnlagets metningspunkt er der hvor en vurderer at det ikke lenger vil komme frem ny og nyttig informasjon. Et mindre antall informanter som gir utfyllende og et bredt informasjonsgrunnlag som belyser problemstillingen fra flere sider vil være å foretrekke til denne studien som er avgrenset på tid og ressurser.

Etter å ha gjennomført ni intervjuer og deretter analysert datamaterialet opplevde jeg å sitte med svært omfattende funn som er av relevans for denne studien. På en side skulle jeg gjerne hatt like mange informanter av de ulike rollene, på en annen side gir mengden data informasjon langt utover det denne oppgaven har omfang til. I tillegg er innholdet i datamaterialet av en slik kvalitet at det vurderes å være mer enn tilstrekkelig for å svare på problemstillingen.

3.6.6 Rekruttering av informanter

Informantene ble rekruttert gjennom systematisk søk på internett av skoler og boliger som uttaler kompetanse og erfaring til ASK. Informasjonsskriv med samtykkeerklæring ble sendt til aktuelle informanter med forespørsel om deltakelse i studiet. De ble kontaktet via e-post og telefon. Mange forespørsler ble aldri besvart og flere avslo på bakgrunn av manglende

kompetanse eller erfaring på ASK. Likevel lykkes jeg å komme i kontakt med skoler og en bolig som ønsket å delta med sine erfaringer. I tillegg la jeg ut en foresørsel på en lukket ASK-gruppe på Facebook. Det ga raskt resultatet og flere foreldre meldte interesse for å delta. Der kom jeg også i kontakt med foreldre med barn som ønsket å delta. Informantene representerer store deler av landet, fra nord til sør. Viser til vedlegg 2 og 3 for å lese informasjonsskrivene til elevene og de involverte i sin helhet.

Gjennomføringen av denne studien, på et tidspunkt der verden står i en pandemi, har gitt muligheter som tidligere kunne vært utenkelig med tanke på gjennomføringen. Det innebærer muligheten til å møte mennesker i alle deler av landet gjennom nettmøter. Etter et år med pandemi og en hverdag med hjemmekontor opplever jeg at tilgangen til å møte aktuelle informanter med tilhørighet til ulike området i landet har vært mulig, fordi slike møter har blitt en del av vår praksis. Også elevene som har deltatt har kjentskap med en slik organisering av møter. Informantene kjente godt til å ha møter via Teams og Zoom og det gjorde at møtene ble enkle å organisere og gjennomføre. I utgangspunktet ønsket jeg å innhente data gjennom en-til-en intervjuer hvor jeg kunne sitte i samme rom som informanten der alle sanser er involvert. Ifølge Johannessen, et al. (2016, s. 144) vil en slik form for intervju kunne gi «fyldige og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen». I ettertid sitter jeg med en opplevelse av at nettmøtene fungerte godt, da teknologien fungerte fint og vi kunne både lytte til hverandre og jeg hadde muligheten til å observere informantens kroppsspråk.

3.7 Gjennomføring av intervjuene

For å dokumentere intervjuene og sikre rett gjengivelse av det informantene har sagt har jeg bruk analog diktafon (Dalen, 2004, s 32).

Det finnes en rekke forhold som kan ha påvirkning på intervjuet. Johannessen, et al. (2016, s. 157) belyser forhold som situasjon og rammen rundt intervjuet. Eksempelvis valg av intervjusted vil kunne ha implikasjon på intervjusituasjonen. Det er derfor av betydning at det tenkes gjennom hvor informanten opplever ro og trygghet til å formidle et så rikt datagrunnlag som mulig. Informantene som det var mulig å treffe valgte å gjennomføre det hjemme hos seg selv og de som bor langt unna valgte å gjennomføre intervjuet over et nettmøte.

En annen faktor som har stor betydning, er måten jeg som forsker møter informanten og skaper en relasjon som gir avkastning i et informasjonsgrunnlag med verdi for problemstillingen. I motsatt ende vil en kunne risikere et svakere informasjonsgrunnlag eller at informanten trekker seg fra studien. Da jeg ønsker å intervju foresatte og bruker, i tillegg til lærer og primærkontakt i omsorgsbolig, vil nøkkelspørsmålene kunne oppleves privat og krevende å snakke om. Legitimeringen i innledningsfasen vil være avgjørende for om jeg vil lykkes med å etablere en situasjon der informantene ønsker å dele sine ekte tanker og opplevelser med meg (Johannessen, et al., 2016, s. 157).

Samtlige intervjuer opplever jeg har gitt denne studien verdifull informasjon. Det er med stor ydmykhet jeg bearbeider denne informasjonen som har gitt studien høy grad av relevans. Jeg opplever at informantene har en genuin interesse for tilrettelegging av ASK, og jeg opplever en åpenhet og ærlighet som viser et troverdig og helhetlig bilde av fenomenet som studeres i denne oppgaven.

Alle tanker og opplevelser som deles av informantene er av like stor verdi. Likevel vil jeg løfte frem betydningen av å ha fått med brukerperspektivet. Deres stemme virker på meg som en slags kvalitetssikring av hva rollene rundt tenker og mener. Et eksempel er bruker 1, som forteller at det er i samhandling med den nærmeste familie oppleves å bli styrt i dialog og at kommunikasjonshjelpemiddelet skulle vært mer tilgjengelig. Samtidig rår en tendens blant de foresatte jeg har intervjuet at hjelpemidler ikke er nødvendig i så stor grad hjemme, da de kjenner hverandre og kontekster så godt at sammenhenger er lettere å forstå. Kun en forelder forteller viktigheten av tilgjengelighet til ASK uavhengig om hvor man befinner seg, hjemme som borte. Foruten brukerperspektivet ville slike betraktninger som at kommunikasjonen fungerer godt i familien, ikke blitt diskutert på samme måte.

3.8 Transkribering

Dette er fasen der datamateriale fra intervjuene skal transformeres fra muntlig til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). På samme måte som gjennomføring av intervju krever visse kvaliteter, må denne fasen behandles med visse prinsipielle vurdering for å unngå å miste essensiell data. Et dilemma er det non-verbale språket som tilfører samtalen nyanser som forsvinner under transformasjonen fra muntlig til tekst. Faren kan være at teksten man sitter igjen med er kjedelig og lite interessant. Et sentralt prinsipp er å bruke en lydopptaker av høy kvalitet som gir god lyd. Videoopptak gir mulighet til å se tilbake på intervjuet med et helhetlig inntrykk av både verbalt og non-verbalt språk (Kvale &

Brinkmann, 2009, s. 188). Hvordan det språklige uttrykket kommer frem i transkriberingen der hensikten er å analysere tanker og meninger er, ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 191) ikke av særlig betydning. Det vi ser at transkriberingen ikke behøver å inneholde alle pauser eller der informant sier «eh».

Innenfor hvert av forskningsspørsmålene kommer det frem kategorier som alle informantene deler opplevelser og meninger om. Det viser seg både sammenfallende og motsetninger i disse. Jeg har sett på tendenser blant deres erfaringer. Jeg har systematisert informantenes svar i et skjema som har vært til støtte for meg i arbeidet med å organisere funn og se hvilke tendenser som viser seg (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208).

3.9 Troverdighet, transparens, pålitelighet og bekreftbarhet

Begreper som er relevant å omtale når det gjelder å oppnå kvalitet i kvalitative studier er troverdighet, transparens, pålitelighet og bekreftbarhet (Bryman, 2012, s. 92).

Troverdighet er det begrepet Bryman (2012, s. 92) benytter når han omtaler studiens interne validitet. Hva som ligger i dette begrepet er i stor grad forskerens evne til å utvise bevissthet når det gjelder å møte den nye kunnskapen med så stor grad av intersubjektivitet som mulig (Dalen, 2004, s. 105). I denne sammenheng retter det seg spesielt to kritiske synspunkter til hvorvidt jeg vil kunne klare å ivareta studiens troverdighet. Først og fremst problematiserer Brinkmann & Tanggaard (2012, s. 19) muligheten til genuint å forstå og kunne gjengi en annens livsverden. Det andre aspektet retter skepsis til hvor genuin og adekvat den andres livsverden formidles videre. En annen måte å forklare dette på er om jeg vil klare å forstå og gjenfortelle informantens livsverden uten påvirkning av egen erfaring. Jeg vil derfor legge stor vekt på å gjengi funn gjennom direkte sitater med den hensikt å bevare informantenes stemme.

Transparens ser Bryman (2012, s. 92) i sammenheng med ekstern gyldighet som representerer gyldigheten i andre sammenhenger. I en kvalitativ studie med fokus på enkeltmenneskers tanker og opplevelser vil utvalget være av særlig betydning. Det fører meg igjen til studiens problemstilling. En studie med god transparens har hentet ut kunnskap av betydning som belyser studiens problemstilling (Dalen, 2004, s. 106). De informanter som har bidratt med sine erfaringer har gitt denne studien god transparens.

Pålitelighet knytter Bryman (2012, s. 92) til reliabilitet som utgjør studiens «røde tråd». En gjennomgående og tydelig sammenheng fra problemstilling til konklusjon vil bidra til høy grad av pålitelighet. Dalen (2004, s. 108) legger her til betydningen av å skape intervjuer som

gir tilbake grundige beskrivelser. Pilotintervju vil være til nytte i forberedelsen til intervjuene. Da vil en kunne oppdage svakheter i intervjuguiden som kan justeres. En studie med høy grad av pålitelighet kjennetegnes ved at studien kan gjenopptas og hente ut kunnskap som samsvarer den opprinnelige studien (Bryman, 2012, s.435). Denne studien vil gjennom pålitelig gjengivelse av informantenes erfaringer og opplevelser bidra til å hente ut verdifull kunnskap.

Bekreftbarhet er et begrep som sidestilles med forskerens objektivitet inn i studien (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.175; Bryman, 2012, s. 92). Det hevdes å være en utopi for en forsker å klare å forholde seg fullstendig objektiv, ifølge Bryman (2012, s. 435). En forutsetning for å styrke bekreftbarheten er, ifølge Dalen (2004, s.108), at forskeren får frem informantens tanker, holdninger og erfaringer i en så utfyllende grad som mulig. En kvalitativ tilnærming ved intervju som metode vil alltid involvere en viss grad av fortolkning gjennom forskerens erfaring. Johannessen, et al. (2016, s. 164) plasserer forskeren i en refleksiv posisjon der ens egen rolle blir plassert i forhold til datamaterialet som kommer ut av intervjuene. I denne studien har min forkunnskap bidratt til å forstå informantenes erfaringer. Når jeg videre har transkribert og analysert datamaterialet har det vært av stor betydning å gjengi informantens stemme uten annen påvirkning.

3.10 Etske refleksjoner

I denne delen tar jeg for meg relevante etske refleksjoner som er aktuelle for denne studien. De etske prinsipper, forstått gjennom Diener og Cyandall (1978) har klare fellestrekk med hva den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) legger frem i sine retningslinjer med den hensikt å fremme ansvarlig forskning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s. 5). Denne oppgaven skal være gjennomført i tråd med anbefalte etske retningslinjer.

Diener og Crandall (1978, s. 1) presenterer en oversikt over etske prinsipper som skal fremme verdi til forskningsarbeidet og sikre deltakernes rett. Det presenteres fire prinsipper og det første tar for seg spørsmålet om deltagerne blir utsatt for en negativ konsekvens ved å delta. Eksempler på negative konsekvenser kan være stress, reduksjon av selvbilde og at informant føler forventning om å delta på en spesifikk måte. Det er i enkelte tilfeller utfordrende å forutse om informanten vil påføres negative konsekvenser ved sin deltagelse. Likevel skal alle studier, og i særlig grad der en kan forutse negative konsekvenser, sørge for at det foreligger et samtykke der informanten er informert om hva studiet innebærer. Det må

også presiseres at informanten kan trekke seg fra studiet på hvilket som helst tidspunkt (Diener og Crandall, 1978, s. 17).

Neste prinsipp som blir omtalt er om deltagerne har samtykket til deltagelse i studien, som nevnt over. I de fleste studier vil dette ivaretas på en tilfredsstillende måte der informanter blir opplyst om innhold og om studiets prosess (Diener og Crandall, 1978, s. 34). Samtykke til å delta i denne studien er gitt ved signatur på et samtykkeskjema.

Et annet etisk prinsipp er i hvilken grad deltagelsen forstyrrer privatlivet til informanten. Det innebærer blant annet at informanten må være anonymisert slik at det ikke vil være mulig å spore tilbake til informanten gjennom informasjon som viser seg. Der det er naturlig med navn på personer og sted må det brukes pseudonymer (Diener og Crandall, 1978, s. 54, 61). I denne studien er informantene benevnet med ut ifra hvilken rolle de har. Deres tilhørighet vil være umulig å spore, da de kommer fra alle deler av landet og sted er uten relevans. Informanten må også ha mulighet til å trekke seg fra spørsmål som oppleves negativt (Bryman, 2012, s. 185). En annen side ved dette prinsippet er hva det vekker av følelser hos informanten. Jeg mener at vi trenger uttalelser fra alle samfunnsgrupper, men det må stilles store krav til gjennomføringen slik at mennesket blir ivaretatt under og etter deltagelsen.

Det siste prinsippet presentert av Diener og Crandall (1978, s. 72) er det etiske aspektet forskeren skal vurdere hvorvidt studien inneholder noen som helst form for bedrag eller urett. Dette forekommer i studier der forskeren unnlater informasjon for å oppnå så usensurerte og virkelighetsnær informasjon som mulig. Det vil ikke fremkomme noen form for urett i dette studie, da det ikke vil ha noen hensikt å utelate informasjon til informantene vedrørende studien.

Informantenes stemme er nøye ivaretatt slik at erfaringer og opplevelser kommer tydelig frem på en riktig og ærlig måte (Diener og Crandall, 1978, s. 151). Hele prosessen fra å jobbe frem en intervjuguide som ville gi retning innenfor tema, videre til pilotintervju, frem til selve intervjurundene og etterarbeidet med transkribering, kategorisering og analyse har alle vært gjenstand for tolkning av de funn som kommer frem.

4. Presentasjon av funn

Utgangspunktet for denne studien er følgende problemstilling:

Hvilke faktorer kan bidra til at ASK blir en funksjonell og inkluderende kommunikasjonsform på alle livets arenaer?

Først vil jeg presentere funn ut ifra forskningsspørsmålet som retter seg mot elevene i denne studien, som er:

- Hvordan er elevens opplevelse av å bruke ASK?

Deretter vil jeg presentere funn ut ifra forskningsspørsmålet som retter seg mot de involverte kommunikasjonspartnere av foreldre, lærere og den ansatte i bolig, som er;

- Hvordan er de involverte sin opplevelse av tilrettelegging for bruk av ASK?

Det er lagt stor vekt på direkte sitat, da det er informantenes opplevelse og egen stemme som danner grunnlaget for å diskutere problemstillingen i lys av relevant teori. Kapittelet er strukturert etter kategorier fra intervjuguiden med den hensikt å belyse informantenes erfaringer og opplevelse ved bruk av ASK.

4.1 Presentasjon av funn fra elevintervjuene

Elevene som har vært med i denne studien har beskrevet sine erfaringer, opplevelser og tanker i et spørreskjema ut ifra disse punktene med utgangspunkt i forskerspørsmålet som omhandler deres opplevelse av bruk av ASK. Denne delen vil legge frem de funn som presenterer elevenes stemme.

I tabellene vil jeg presentere spørsmålet som er stilt og svaret elevene har gitt. Hver tabell vil bli etterfulgt av en kort oppsummering av den helhetlige opplevelsen elevene har til å kunne kommunisere på de ulike arenaer; hjemme, på skolen og i bolig/med assistenter.

4.1.1 Elevens opplevelse av behov for støtte

Tabell 1 Elevenes behov for støtte

	Elev 1			Elev 2		
	J a	N e i	Kommentar	J a	N e i	Kommentar
Personer som kjenner din kommunikasjonsform	x		X i boligen min liker jeg, og hun snakker med meg.	x		Alle som kjenner meg
Personer som har lært din kommunikasjonsform	x	x	Mange kan, og noen burde kunne mer.	x		Veldig mange
Personer med interesse for din kommunikasjonsform	x		Jeg får fullført det jeg vil si	x		Veldig mange
Hjelp til å trykke/peke på symbol/bilde/gjenstand	x				x	Øyestyring
Ekstra tid til å finne frem til det jeg vil si	x			x		Alltid
Hjelp til å sikre at kommunikasjons hjelpemiddel er i orden og klar til bruk.	x	x	Varies. Må lades.	x		Bruker den 24/7 Alltid på plass og ladet Har to og derfor alltid tilgang hvis den ene blir ødelagt Jeg er avhengig av den!

Elevne uttaler seg om støtte og hjelp som oppleves å bli gitt slik at kommunikasjon blir mulig. I tabell 1 kan vi lese at de to elevene uttaler seg om sine behov for å mestre kommunikasjon. Begge forteller om bruk av kommunikasjons hjelpemiddel der en digital skjerm med syntetisk stemme kompenserer for manglende talefunksjon. Den ene eleven forteller om behov for støtte av en hjelpeperson til å peke på symbolene, hvor så eleven bekrefter eller avkrefter om det er riktig symbol. På den måte forteller eleven at det er mulig å få sagt det som vil sies. Den andre eleven bruker øyestyring til å markere symbolene på kommunikasjonsverktøyet, og har kun behov for hjelp til å sikre at kommunikasjonsverktøyet fungerer og blir plassert riktig fremfor seg.

4.1.2 Elevenes opplevelse av å kunne si det en ønsker

Tabell 2 Opplever du å få sagt det du ønsker?

	Elev 1			Elev 2		
	J	N	Kommentar	J	N	Kommentar
Skole	x			x		Ja, veldig. Jeg ber de å vente slik at jeg får sagt det jeg vil.
Hjem	x	x	Travelt, opptatt av hva de selv prater om. Skulle vært mer opptatt av hva jeg vil si.	x		Ja. Selvfølgelig.
Bolig	x			x		

Begge informantene opplever å få sagt det de ønsker. Samtidig påpeker den ene informanten at de hjemme tar seg noe mindre tid til å inkludere deres tanker og synspunkter inn i samtaler. Den andre informanten har med sitt øyestyrte kommunikasjonsmiddel mulighet til å kunne bryte inn i samtaler og fortelle om behov for mere tid til å fullføre det som ønskes sagt, når det er behov for det.

4.1.3 Valgmuligheter

Tabell 3 Opplever du å bli gitt valgmuligheter?

	Elev 1			Elev 2		
	J	N	Kommentar	J	N	Kommentar
Skole	x	x	Noe kan jeg bestemme, og noe må de på skolen bestemme.	x		For eksempel når de spør om vi skal hoppe over friminutt. Det varierer hva jeg svarer. Jobber gjennom gode arbeidsøker og tar pause etter. Hopper over friminutt når det er prøver. Jeg har normal undervisning uten spesialpedagog og det fungerer suverent.
Hjem		x	Familien bestemmer stort sett.	x		Ja. Selvfølgelig.
Bolig	x			x		Masse

Opplevelsen av å kunne ta selvstendige valg er for elev 2 en selvfølge og oppfylles på de utvalgte arenaer i denne studien. Eleven erfarer å ha medbestemmelse. For elev 1 oppleves det å bli gitt valgmuligheter noe ujevnt. På skolen er det både og, hjemme oppleves liten mulighet til å ta valg, mens i boligen er gjelder opplevelsen av å bli gitt valg.

4.1.4 Å bli forstått

Tabell 4 Opplever du å bli forstått?

	Elev 1			Elev 2		
	J	N	Kommentar	J	N	Kommentar
Skole	x			x		Ja de forstår helt. Alle har forstått. Hadde karakter. Fikk nesten bare firere.
Hjem	x			x		Veldig
Bolig	x			x		

På spørsmål som tar for seg opplevelsen av å bli forstått uttaler begge informanter en helhetlig opplevelse av å bli forstått på alle arenaer.

4.1.5 Tilstrekkelig tid

Tabell 5 Opplever du å bli gitt nok tid til å få sagt det du vil?

	Elev 1			Elev 2		
	J	N	Kommentar	J	N	Kommentar
Skole	x			x		Alltid
Hjem	x		Bruker kroppen, lite tobii, skulle gjerne brukt tobii mer hjemme.	x		Selvfølgelig
Bolig	x			x		Ja, jeg snakker mest egentlig.

I starten av presentasjonen av elevenes uttalelser viser tidsaspektet seg å være en betydningsfull faktor. På direkte spørsmål som omhandler å bli gitt tilstrekkelig med tid til å få sagt det man ønsker samsvarer svarene. Den ene informanten legger i denne sammenheng til ønske om å bruke kommunikasjonsverktøyet mer hjemme. Den andre informanten svarer med den største selvfølge at alle som er involvert i samtale gir den tiden som skal til for å kunne uttrykke seg ferdig.

4.1.6 Opplevelsen av å styre samtaleemne

Tabell 6 Opplever du at du selv bestemmer hva du skal snakke om?

	Elev 1			Elev 2		
	J	N	Kommentar	J	N	Kommentar
Skole	x	x	Jeg vil være med å bestemme oftere hva vi skal snakke om.	x		Jeg er en vanlig elev som kan si det jeg mener og tenker, selvfølgelig.
Hjem		x	Ikke mulig når tobii ikke blir brukt. Jeg trenger at den som her sammen med meg spør «er det noe du vil si/spørre om» og hente tobii.	x		Jeg har tobii med hele tiden. Jeg styrer samtalen ofte. Snakker om alt.
Bolig	x			x		Jeg liker å snakke. Begge er med å snakke og lytter til hverandre. Vi snakker om alt mulig. De kjennes som både assistent og venn

På spørsmål om opplevelsen av å kunne bestemme hva som blir snakket om viser det seg å være noe ulik opplevelse mellom informantene. Elev 2 opplever å ha kommunikasjonsverktøyet tilgjengelig til enhver tid og med øyestyring har ikke informanten behov for andre til å hjelpe til å uttrykke seg. Elev 1 forteller om erfaring av at kommunikasjonsverktøyet ikke alltid er tilgjengelig hjemme og opplever da å miste muligheten til å bestemme hva som skal snakkes om. Elev 1 opplever på skolen et ønske om

å kunne bestemme mer over hva som er samtaleemne. Av støttepersoner i bolig/assistent opplever informantene å kunne bestemme hva som skal snakkes om.

Tabell 7 Opplever du at andre bestemmer hva dere skal snakke om?

	Elev 1			Elev 2		
	J	N	Kommentar	J	N	Kommentar
Skole	x	x	Jeg skulle hatt en knapp på tobii som sa dette gidder jeg ikke høre på (blir sagt med et smil)	x		Selvfølgelig
Hjem	x				x	Nei. Ikke alltid jeg vil snakke om det de vil, og det er ok.
Bolig	x	x	Det samme som over.		x	

Da spørsmålet ble vendt andre veien og informantene blir bedt om å si noe om deres opplevelse av at andre bestemmer hva som skal snakkes om viser det seg samsvar i elevenes opplevelse. De opplever forståelse for at det i enkelte situasjoner er naturlig at andre bestemmer hva som skal snakkes om. Det gjelder særlig arenaene skole og i bolig. Der informantene har ulik opplevelse er hjemme med familien. Elev 1 opplever at familien i stor grad styrer samtaler, mens elev 2 opplever gjensidighet. Noen ganger ønsker man ikke å snakke om det andre vil snakke om, og det opplever elevene er naturlig. Elev 1 har et forslag om å legge inn muligheten til å si at dette vil jeg ikke snakke om på kommunikasjonshjelpemiddelet.

4.1.7 Opplevelsen av å få svar

Tabell 8 Opplever du å få svar på det du spør om?

	Elev 1			Elev 2		
	J	N	Kommentar	J	N	Kommentar
Skole	x	x		x		Ja, nesten alltid. Når jeg spør om noe som er vanskelig å svare må de sjekke ut før de svarer.
Hjem		x	Da må jeg ha tobline og den blir lite brukt. Skulle brukt den mer til å stille spørsmål.	x		
Bolig	x	x		x		Selvfølgelig

Det er ulik opplevelse av å få svar på det man spør om blant informantene. Elev 1 forteller også i denne sammenheng om manglende tilgjengelighet til kommunikasjonshjelpemiddelet

sitt. Informanten opplever ikke alltid å ha mulighet til å stille spørsmål. Elev 2 har på sin side en opplevelse av å få svar eller respons på sine spørsmål, og at det er en selvfølge.

4.1.8 Opplevelsen av å bli lyttet til

Tabell 9 Opplever du å bli lyttet til?

	Elev 1			Elev 2		
	J	N	Kommentar	J	N	Kommentar
Skole	x			x		Ja, selvfølgelig. Av både elever og lærere.
Hjem	x			x		Veldig
Bolig	x			x		Selvfølgelig

Begge informanter opplever å bli lyttet til. Elev 2 kommenterer glødende om positive opplevelser i møte med andre mennesker som har lyttet og bidratt til betydningsfulle begivenheter i livet. Videre har elev 2 en opplevelse av at det å bli lyttet til er en selvfølgelighet.

4.1.9 Tilgang til ASK

Tabell 10 Opplever du at du har tilgang til din kommunikasjonsform?

	Elev 1			Elev 2		
	J	N	Kommentar	J	N	Kommentar
Skole	x			x		Må jo det.
Hjem	x	x	Ikke tobii	x		24/7 Den sitter på rullestolen. Når jeg står i ståstativ er jeg uten. Men jeg bruker da kroppsspråk og noen holder tobiiien.
Bolig	x	x	Ikke med alle ansatte	x		Ja, utenom når vi er ute i sola. Da har jeg kroppsspråket mitt (sier med et smil).

På flere spørsmål til informantene viser det seg at det eksisterer opplevelse av at kommunikasjonsverktøy ikke alltid er tilgjengelig. Elev 1 bekrefter erfaringen på direkte spørsmål som omhandler tilgjengelighet. Hjemme og i boligen gjelder opplevelsen av at kommunikasjonsverktøyet ikke alltid er tilgjengelig. Elev 2 opplever på sin side å ha tilgjengelighet til å kommunisere, da kroppsspråket fungerer i de få situasjoner kommunikasjonsverktøyet ikke er med. Skolen er den arena hvor begge elevene opplever fullstendig tilgjengelighet til ASK.

4.1.10 Elevens opplevelse av hva som skal til for å delta i samtaler

Elevene fikk til slutt spørsmål om hva de tenker skal til i tilrettelegging for bruk av ASK. Den ene informanten forteller om sin opplevelse slik:

«Jeg har det bra når jeg får være med i samtaler slik som i dette intervjuet. Det er lett å bruke kroppen og tobii¹. Du må bare forstå meg. Det er vanskelig å snakke når jeg er irritert. Jeg snakker best når jeg er uthvilt med energi» (Elev 1).

Den andre informanten forteller med stort engasjement om sine tanker om å kunne bruke sin ASK- form sammen med andre. «Bare vær tålmodig. Når folk er tålmodige, er det lett for meg å få sagt det jeg vil» (Elev 2). På spørsmål om hva som kan gjøre det vanskelig å delta i samtale, svarer informanten slik: «Som alle folk føler på. Når mange er samlet og snakker i munnen på hverandre. Eller når de gjelder private ting» (Elev 2). Videre forteller informanten:

«Bare vent og ikke se meg som en i rullestol. Det kan jeg oppleve. Det er mest rullestolen som har gitt en slik behandling, men noen ganger tobiien også. Jeg er jo annerledes. Ikke alle har erfaringer. Jeg ønsker at ASK blir som tegnspråk med like rettigheter. Språk er makt og livet! Tenker at de som ikke kan snakke, de må slite psykisk» (Elev 2).

Begge informantene uttrykte glede for å få delta i intervju til denne studien. Elev 2 uttrykker klart og tydelig hvor viktig denne studien er, og at det har vært gøy å være med.

4.2 Presentasjon av funn fra de involverte kommunikasjonspartnere

De påfølgende delene vil presentere foreldres, læreres og ansatt i bolig sin stemme som belyser forskerspørsmålet som omhandler deres opplevelse og erfaring knyttet til tilrettelegging for bruk av ASK. De områder som omtales er opplevelse av egen rolle, kompetanse, samarbeid og deres opplevelse av hva som skal til for å oppnå bruk av ASK.

¹ Kommunikasjonsverktøy

4.3 Forventning til egen rolle

I denne delen presenteres funn knyttet til informantenes opplevelse av forventning til egen rolle når ASK er kommunikasjonsformen med eleven.

4.3.1 Foreldres tanker om egen rolle

Det klart sammenfallende funnet blant foreldres forventning til egen rolle er deres støtte til eget barn. «Jeg gjør selvfølgelig det jeg kan» (Forelder 2). Samtidig spriker foreldrenes direkte involvering i arbeidet. Den ene forteller at det blir benyttet lite ASK hjemme. «Vi hjemme er ikke gode til å bruke ASK. Vi bruker ja/nei spørsmål i stor grad. Kjenner henne så godt så vi forstår stort sett. Bruker det når vi forstår at det er noe hun vil si eller at hun skal velge noe» (Forelder 3). En annen forelder forteller om å ta det hele og fulle ansvaret for utviklingen av barnets språk. Informanten sier: «Det er jo det vi foreldre gjør. Å lære barnet vårt et språk» (Forelder 1).

Informanten forteller videre:

«Jeg har fra vi ble introdusert for ASK tatt det fulle ansvaret for opplæring av språket. Slik mener jeg det må være. Jeg gjør selvfølgelig det jeg kan for å tilrettelegge alt av hennes språk, slik at skolen kan fokusere på undervisning av fag» (Forelder 1).

Videre forteller informanten hvordan arbeidet organiseres.

«Skolen og assistenten har skrevet ordlister til meg som jeg har lagt inn i boka. Boka må bygges opp med en logikk som må ligge til grunn. Og det fungerer kjempebra. Jeg har fulgt opp. Jeg har på en måte sikret forståelsen» (Forelder 1).

Forelderrollen til barn som kommuniserer med ASK innebærer for noen administrering av tilrettelegging for ordforråd slik som beskrevet over. Andre opplever å ha en veiledende rolle. «Vi har tilbudt veiledning fra oss. Alle arenaer hun er på skulle bruke ASK. Det er det som har vært bestemt hele veien» (Forelder 2).

4.3.2 Læreres tanker om egen rolle

Jeg opplever at alle lærere som har deltatt i denne studien er bevisst sin rolle i møte med eleven, i denne sammenheng, tilretteleggelse for språklig deltakelse med ASK. Den første læreren jeg snakket med sier:

«Jeg ser meg selv som en støttespiller som legger til rette. Eleven er avhengig av støttespillere. Som for eksempel at utstyret sendes hjem i helgene. Det er liksom praktiske ting som må legges til rette. Men det viktigste er å ha troen på at eleven kan klare det» (Lærer 1).

Videre uttrykker den andre læreren det slik:

«Jeg synes som lærer, at min rolle er å hjelpe eleven til å utvikle seg innenfor sin uttrykksmåte og å sørge for utviklingen innenfor kommunikasjons hjelpemidler og uttrykksmåten. Det kan være tegn, ansiktsuttrykk, kroppsspråk, manuell snakkebok, bilder eller digital snakkebok. De aller fleste har jo flere måter. Det er den ene siden ved det, og den andre siden er jo å bidra til å sørge for at eleven får uttrykt seg i løpet av skoledagen, at han eller hun er med i det sosiale» (Lærer 2).

Den tredje læreren uttrykker sine tanker om egen rolle slik:

«Være forberedt, og være flink til å tilrettelegge for at de skal kunne bruke det sånn som det er ment at man skal bruke det. Være en aktiv bruker selv. Som kommunikasjonspartner skal jeg være flink og modellere bruken, og at jeg som støtter gir god tid, for det tar lengre tid å bli trent i denne kommunikasjonen. Så det krever at jeg må vise interesse og ta meg tid» (Lærer 3).

En annen lærer trekker frem tilrettelegging i praksis. Det første sitatet gir en beskrivelse av situasjoner i undervisning og det andre i en sosial kontekst.

«Jeg hjelper eleven til å bli forstått og passe på at omgivelsene legger til rette når det er undervisning. For eksempel når jeg leder undervisningen så har jeg en veldig viktig rolle i forhold til tempo og gi tid og følge opp med hvor langt eleven har kommet i prosessen med å finne frem til riktig side og sånn, for å avgi svar (Lærer 2).

Andre settinger, som festlige lag, for det hender vi har høstfest eller sånne ting, at jeg passer på å inkludere eleven i samtaler. Som, ja vet du hva, nå prater hun om det som skjedde i går. Har du opplevd noe lignende? Eller hva tenker du om det? Selv de elevene som i liten grad kan gi noe tilbake, det kan være å klemme i hånda eller noe sånt, men ja, det gjelder like viktig å være til stede og gi signaler med hendene, for å si, vi er sammen her og hører det samme, liksom. Det tror jeg er viktig, ja» (Lærer 2).

En lærer forteller også om opplevelsen av å ta en rolle som veileder for andre personer som møter eleven, både i skolesammenheng og utenfor skolen.

«Det som jeg opplever har vært min rolle de tre årene jeg har jobbet med det er egentlig er å få alle som jobber med elevene til å forstå hva ASK er og det innebærer også å bli mer oppmerksom på partner fortolke kommunikasjonen. På den måten har min rolle i stor grad vært å veilede teamet rundt med avlastning og familie. Jeg har vært hjemme hos eleven, snakket med foreldre og vært med å tilrettelegge i boligen for at eleven kan bruke kommunikasjonen. Jeg har også drevet med opplæring i hvilken type kommunikasjon vi skal jobbe videre med. Men det er i all hovedsak eleven jeg har opplæring med» (Lærer 1).

I denne sammenheng forteller en annen lærer om sine tanker: «Jeg skal prøve å sette dette i system. Det er litt fordi at alle på en måte skal minnes litt på å bruke det. Vi har jo fast system på medikamenter der det står hvordan bruke disse, så er det på en måte lettere for alle å følge opp da» (Lærer 3).

4.3.3 Boligens tanker om egen rolle

Jeg hører en generell opplevelse av at informanten jeg har snakket med ikke opplever seg selv som en sentral part når det kommer til tilrettelegging for kommunikasjon. Det kommer ikke av mangel på forståelse av at det er viktig å kunne kommunisere, da det uttrykkes positivitet for de muligheter som finnes i ASK.

Perspektivet som ser ut til å være gjeldende i bolig er å oppnå en hverdag for beboerne som fungerer. Når hverdagen fungerer godt, uten uro, er det beboerens ve og vel som er prioritert. Praksis gjenspeiler det som oppleves å fungere. Når beboere har behov for ASK er det avgjørende at det er landet på en metode, forteller informant fra bolig. På spørsmål om bakgrunnen til at det er avgjørende at det er landet på en metode, svarer informanten at

«Har jo vært med på å starte store systemer, men det har gjerne ikke landet. Alt for mye jobb. Det er ofte for krevende og vi ser ikke nytten. Vi ser ikke noe nytt som nytter mer enn den andre måten vi kommuniserer på som vi ofte lander på da. Vi kan trekke ut det som vi ser fungerer fra nye systemer, men bruker ikke alt. Begrensende kanskje for brukeren, kanskje. At det er liksom systemet rundt, kompetanse og tid som avgjør utviklingen. Men, vi har jo veldig lik døgnrytme, mye er likt og gjentar seg. Skjer det samme hver dag på en måte. Jeg tenker jo at min rolle har veldig mye å si. Men så ser

jeg hva utfordringen er også. Når brukere fungerer i sine aktiviteter og trives, da er det rolig og områder som kommunikasjon blir ikke prioritert når det fungerer greit nok» (Bolig).

Det fortelles om en hverdagspraksis som bærer preg av faste rutiner og et ønske om å oppnå trivsel for sine brukere. Kommunikasjon er ikke forstått som en avgjørende faktor for å oppnå dette. Særlig når kommunikasjonssystemer blir for krevende å følge opp i hverdagen. Konsekvensen av manglende oppfølging og tilrettelegging for bruk av ASK er informanten helt tydelig på. «Det begrensende er jo at brukeren blir passiv i kommunikasjonen, da brukeren er avhengig av at de ansatte tar initiativ» (Bolig).

4.3.4 Oppsummering av de ulike arenaers opplevelse av egen rolle

Det er felles opplevelse blant de involverte av å ha en sentral rolle av betydning for elevens mulighet til å kommunisere. Samtidig er det ulik plassering av ansvaret for ASK systemet som har implikasjoner på hvordan de ulike legger til rette for anvendelse av og oppfølging av elevens kommunikasjon.

Blant foreldrene fortelles det om ansvar for oppfølgingen av ASK systemet for sitt barn og om veiledning av andre involverte. Blant lærerne forteller samtlige informanter om opplevelse av å sitte med alt ansvar for tilrettelegging og oppfølging av elevens ASK, i undervisning og i elevens omgivelser. Informanten fra bolig plasserer seg på utsiden av alt ansvarshold og forteller om en krevende opplevelse av manglende oppfølging av ASK i hverdagen.

4.4 Kompetanse

Kompetansen varierer fra formell utdanning i ASK til uformell kompetanse gjennom erfaring over tid. Flere forteller om kompetanseheving i ASK gjennom hjelpemiddelsentralen og habiliteringstjenesten. Samlet sett er det relativt store forskjeller i kompetansen mellom de ulike rollene. Blant de spurte foresatte forteller en forelder om høy kompetanse, en forteller om kompetanse på den spesifikke ASK som deres barn benytter og den siste forteller om liten kompetanse. Blant de spurte lærerne gjelder en generelt høy kompetanse, mens bolig forteller om middels til lav kompetanse.

4.4.1 Foreldres opplevelse av kompetansens betydning når ASK er nødvendig

Foreldrene som deltar i denne studien har pedagogisk utdanning, og en forelder har etter å ha fått et barn med behov for ASK gjennomført formell videreutdanning i ASK. Det betyr at denne studien har informanter av foreldre med en grunnleggende pedagogisk forståelse som vil virke inn på deres møte med eget barn og deres behov for kompetanse på ASK. Alle hevder at kompetanse om ASK er essensielt. Den ene informanten forteller om fordelene de opplever å ha hatt i å kunne noe tegn til tale før de fikk barn med behov for ASK.

Den første forelderen jeg snakket med har høy kompetanse på ASK og en helt klar forståelse av hvordan ASK må etableres og utvikles. Informanten har benyttet sin kompetanse på feltet til å utvikle et funksjonelt språk til eget barn. Når det kommer til erfaring på kompetansen til fagpersoner som har vært involvert i språkutviklingen hos eget barn er den varierende. På den ene siden har de erfaring av at kompetanse hos fagpersoner ikke nødvendigvis utløser riktig tilrettelegging for bruk av ASK. Blant annet forteller informanten om sviktende tilrettelegging der kompetansen skulle vært størst. «Jeg synes det er vanskelig med spesialpedagoger fordi det er vanskelig for meg å se at en yrkesgruppe undergraver elevene sine med for lave forventninger» (Forelder 1). Denne opplevelsen skiller seg ut fra de andre informantenes erfaringer til fagpersoner, men en slik opplevelse er likevel så oppsiktsvekkende at den er relevant i denne studien. Samtidig forteller forelder 1 om en svært positiv vilje og en forståelse hos lærere til å få ut potensiale til deres barn, som har gitt tilgang til læring og kunnskap på lik linje med andre elever. «Videregående har vært helt nydelig. De har både klart å fylle opp det som hun har mistet og de har hele tiden sikret forståelsen» (Forelder 1).

Positiv erfaring av iver og et engasjement blant ansatte i skole og bolig som har bidratt til at de hjemme har kunne være trygg på at deres barns behov blir ivaretatt har blitt gitt uttrykk for blant flere informanter. «På videregående kunne jeg gi litt mer slipp, jeg ble litt mer perifer. Alt fungerte så bra» (Forelder 3).

Samtlige informanter blant foreldrene plasserer egen kompetanse på ASK i kunnskapen om eget barn som den mest betydningsfulle.

«Min ASK- kompetanse synes gjennom at jeg kjenner mitt barn og kan forstå hva som prøves å si. Hun har flere betydninger på bildene sine, så hun er avhengig av at den som er sammen med henne har kunnskap om hva det kan bety for å forstå hva som menes i situasjoner» (Forelder 2).

Kompetanse blant fagpersoner som oppleves betydningsfull hos foreldrene retter seg særlig mot kunnskap om det enkelte barn og dens kommunikasjonsform. En forelder forteller om overgangen til egen bolig slik: «Alle var så interessert i å bli kjent med henne og lærte henne så raskt» (Forelder 3).

En annen forelder forteller om en positiv utvikling av barnets formidlingsevne gjennom årene og forklarer det med kompetente fagpersoner og et tett samarbeid.

«Det er pakkelsen av alt som har gitt den fantastiske utviklingen. Støttelærer, spesialpedagog og lærere har alle vært fantastiske. Vi har vært kjempe inkludert blant de ansatte, med kompetanse og samarbeid i alle år i barnehage og skolen. De har fått frem det ytterste» (Forelder 2).

Suksessfaktoren for å lykkes mener den ene informanten handler om hvor detaljkunnskapen om brukerens personlige ASK sitter. «Kompetansen må sitte så nærme som mulig. I systemet er det hele tiden ansatte som kommer og går. Språket kan ikke forankres i skolen fordi du trenger det hele livet» (Forelder 1). Det samme blir omtalt av en annen informant som påpeker tiden det tar å utvikle et funksjonelt språk. «Å etablere et språk som fungerer har tatt veldig lang tid, mange år. I løpet av ungdomskolen opplevde jeg at vi hadde «landet» på noe som fungerte» (Forelder 3).

4.4.2 Læreres opplevelse av kompetansens betydning når ASK er nødvendig

Ingen av informantene har formell ASK kompetanse, men har tilegnet seg kunnskap og erfaring gjennom arbeid med elever som kommuniserer med ASK og kurs fra hjelpemiddelsentralen, habiliteringstjenesten og statped. De opplever selv å ha kompetanse til å tilrettelegge for bruk av ASK for elevene de kjenner, samtidig som de ser behovet for økt kompetanse og bedre systematikk i overganger.

«Jeg tenker at kompetanse på ASK og ASK bruk henger veldig sammen. Har du ikke kompetanse på ASK så klarer du heller ikke å sikre god nok språklig deltakelse. Du må både ha en god teorigrundning rundt det å vite hva det er for noe og hvorfor det er viktig, og hva kommunikasjon er. Det handler også om menneskesyn og elevsyn. Det at eleven er i fokus, og da må du nødvendigvis ha en del kompetanse for å klare å sikre språklig deltakelse» (Lærer 2).

En av de andre informantene er inne på noe av det samme og forteller om sine tanker om sammenheng mellom kompetanse og bruk av ASK.

«Det er helt klart sammenheng mellom kompetanse og bruk av ASK. Du må kunne hjelpe og vite hvordan man bruker den, så du må ha kompetanse innenfor det å kunne bruke det. Det må være en kompetanse i bunn. Alle trenger ikke kunne redigere og legge inn bilder, men det å kunne bruke det i det daglige, det tenker jeg er veldig viktig. Men det er nødvendig å ha kompetanse om både eleven og ASK hjelpemiddelet. Den største konsekvensen av manglende kompetanse er at det ikke blir brukt. Da vil jo heller ikke eleven lære seg å bruke det på en konstruktiv måte selv, og blir veldig avhengig av personene rundt for å gjøre seg forstått i mange sammenhenger» (Lærer 3).

En annen side ved behov for økt kompetanse er opplevelsen av å lære seg elevens ASK-system etter at eleven har startet.

«... det må jo være bedre opplæring i den overgangen, og den er fremdeles for dårlig, selv om vi får elever fra skoler med avdelinger som har spesialundervisning, så er det ikke systematisk nok. Altså, hvordan bruker eleven egentlig det hjelpemiddelet sitt? Synes nok at vi ofte må ta over med blanke ark, og finne ut litt etter hvert selv» (Lærer 2).

Konsekvensen av manglende kompetanse er alle informantene svært opptatt av og samtlige har sett hvordan det påvirker eleven direkte.

«Man får ikke gitt eleven mulighet til å uttrykke sin stemme ut i verden, mulighet til å være selvstendig, mulighet til å uttrykke behov, som alle trenger. Jeg tenker at det er et stort potensial. Jeg tenker at det er mange mange elever som ikke får utnyttet potensialet sitt fordi de ikke har fått opplæring i en kommunikasjonsform som fungerer for dem. Det er så synd da dette handler om livskvalitet og muligheten til å påvirke sitt eget liv» (Lærer 1).

4.4.3 Boligen sin opplevelse av kompetansens betydning når ASK er nødvendig

Det blir uttrykt usikkerhet knyttet til ASK da jeg snakker med bolig, og informanten forklarer manglende tilrettelegging for bruk av ASK med blant annet lav kompetanse.

«Den manglende kompetansen fører til at vi ikke henger med, tross muligheter og den utviklingen som finnes. Vi er gode på mange ting, men får liksom ikke til alt. De som jobber i bolig skal omfavne mye ...» (Bolig).

Informanten har gjennom arbeid i flere kommuner erfart ulikheter i rammevilkår som har gitt konsekvenser for brukeren.

«Hadde du spurt meg da jeg jobbet i en annen kommune ville svarene vært annerledes fordi der var det både mer ressurser og en organisering som henger i tråd med utviklingen i samfunnet for øvrig. Det er tydelig store forskjeller mellom kommunene. Kommunikasjon har ikke fått særlig fokus der vi ser brukeren fungerer i sin hverdag og trives, men det vil kanskje bli annerledes fremover nå som vi har fått digitale agenter i kommunen. Det gjør at jeg får mer fokus på dette med digitale hjelpemidler. Det er mye som skjer og jeg tror det vil kunne endre fokus i kommunene. Jeg tror det vil tvinge seg frem mer fokus på kommunikasjon også. Når brukere kommer med kommunikasjons systemer, må vi være rustet til å ta del i det» (Bolig).

Et annet poeng informanten kommer inn på av egen erfaring er de ulike profesjonene som jobber i boligen og hva deres kompetansegrunnlag utgjør i praksis.

«Tidligere når kollegaer har vært på kurs, både inn- og utland, så har det vært kjempespennende. Og så har det vært internkurs etterpå da. Veldig morsomt fagmessig, spesielt for vernepleierne som på en måte har interesse eller andre med en type utdanning da som kan se fremskritt og fatte interesse for det som blir sagt. Men vi har alltid med oss ufaglærte. Det er ulike roller med ulike sett av briller og det er klart at de med fagbakgrunn har et annet engasjement. Det er jo vernepleierne og pedagogene som jobber her som må drive det hele» (Bolig).

En siste erfaring med relevans til dette området er bruk av vikarer i boliger. Informanten forteller om vikarer som er innom nå og da, og kan oppleve at de faste ansatte har liten tid til å følge opp med tilstrekkelig opplæring på alle områder. For brukerne sin del opplever informanten at rutiner ikke alltid blir fulgt opp av vikarer, og at det kan handle om manglende kompetanse.

«Jeg ser denne utfordringen i sammenheng med prosent stilling. Vikarer med lav prosent har lettere for å snu seg litt unna. Helt klart. Og fordi at de ikke får tiden med

brukeren til å bli kjent og bygge relasjon. Det skal mye tid sammen for å få til å vite hvor man har hverandre og kjenne rutiner» (Bolig).

Slik sett ser ikke informanten isolert kun på kompetanse, men hevder relasjonen til brukeren er vel så sentralt, for å være i posisjon til å gjennomføre rutiner i hverdagen, deriblant kommunikasjonen.

4.4.4 Oppsummering av informantenes opplevelse av kompetansens betydning

Det råder en klar tendens av en opplevelse av at kompetanse er av betydning for hvordan man forstår ASK og tilrettelegger for bruk. Samtidig har forelder informant erfaring som belyser at kompetanse og riktig tilrettelegging ikke nødvendigvis har et erlik tegn mellom seg. Det viser seg gjennom informantenes erfaring at kunnskap om eleven, og interesse for elevens spesifikke ASK, er det som oppleves som den mest grunnleggende faktoren for å treffe riktig tilrettelegging for den enkelte.

De ulike rollene blant de involverte rundt eleven besitter kompetanse ut ifra ulike ståsteder. Foreldre uttrykker nær kunnskap om sitt barn og dens totale kommunikasjonsmuligheter som er opparbeidet gjennom mange år. Lærere forteller ut ifra en profesjonell posisjon der både forståelse for ASK, tekniske ferdigheter, kunnskap om eleven og dens spesifikke kommunikasjonsform er av betydning for at de skal oppleve at eleven gis mulighet til å uttrykke seg. Erfaring av usystematisk overføring av elevinformasjon i overgang mellom ungdomsskole og videregående skole bidrar til opplevelsen av å bruke mye tid på å lære elevene og deres ASK å kjenne. Boligen erfarer at kompetanse henger sammen med måten ansatte møter og følger opp. Ansatte med høyere kompetanse oppleves å ha mer forståelse for ulike behov og tar ansvar for oppfølging. En utfordring som omtales fra boligen er ansatte i lav stilling og tilkallingsvikarer uten fagkompetanse.

4.5 Samarbeid

Samtlige informanter har erfaring av lange og omfattende prosesser i utvikling av ASK. Det innebærer prøving og feiling, før det etter hvert resulterer i noe som fungerer for eleven. Det er alltid flere personer involvert i denne prosessen, som spesialister fra habiliteringstjenesten og PP tjenesten, pedagoger, spesialpedagoger, assistenter, avlastning, bolig, brukerstyrt assistent, foreldre og brukeren selv av ASK. Denne studien tar imidlertid kun for seg erfaringer fra foreldre, lærere, ansatt i bolig og elev som er bruker av ASK.

4.5.1 Foreldres erfaring og opplevelse av samarbeid

De spurte foreldrene forteller om både gode og dårlige erfaringer knyttet til samarbeid opp gjennom årene. Det råder en felles opplevelse av at uten deres stå på vilje hadde dem ikke oppnådd de muligheter og løsninger de har kommet frem til i dag. Den første informanten blant foreldrene forteller om et system som forstår utvikling av ASK hos deres barn på en annen måte enn dem selv. Den samlede erfaringen informantene sitter med er at det ikke trenger å være personer med formell kompetanse, som spesialpedagoger, som bidrar til den beste løsningen. I deres tilfelle fortelles det om faglærere som har vist dem tillit og jobbet hardt for å gi deres barn en god læringsarena der tilrettelegging for ASK har vært en selvfølge.

«Det har alltid vært en kamp. Dette er noe som systemet ikke skjønner ikke noe av. Det som har vært et litt trist kapittel er hvordan skolevesenet har forstått eller ikke forstått tilliten til språkutviklingen og evnen til å utvikle språket. De sier de kan ASK og veiver med bilder av epler og pærer, men de har ikke vist evne til å utvikle språk. Så begynner skolen å tenke at de har rettigheter til å velge ordbank og symboler fordi de hadde tilpasset undervisningen til akkurat det systemet. Min datter ønsket noe annet. Samarbeidet på denne skolen ble noe labert» (Forelder 1).

«Det styggeste jeg har gjort mot den ungen er fire år på spesialscole der de hadde lave forventninger til læring og utvikling. Når jeg tok henne ut at den skolen og inn på vanlig ungdomsskole begynte hun å regne med funksjoner. Da går ungen fra å være helt tom i ryggsekken til å sitte og plukke opp i naturfag. Muntlig eksamen med tilrettelegging av å komme sist inn slik at det var ubegrenset med tid ga 6 i karakter. Sensoren trengte også mere tid. Han skal roses han også for han hadde aldri sett dette konseptet før, ikke sant» (Forelder 1).

«Jeg søkte BPA og den fulgte henne på skolen og hjemme, de har fungert som hennes bodyguards. De har også fulgt opp med å gi meg ordlister som jeg har lagt inn. Uten det tverrfaglige arbeidet hadde vi ikke kommet noen vei. Ungdomsskolen har bare vært helt rå! Ungen min sa det: «mamma, det er så deilig, de snakker til meg som at jeg er et menneske». Så begynte videregående, det har også fungert veldig bra» (Forelder 1).

Den andre foreldreinformanten forteller om positive erfaringer i møte med mennesker i helse- og skolevesen. Det fortelles om møte med mennesker som ser, lytter og handler ut ifra det beste for deres barn. Samtidig beskrives erfaring med så stor belastning at det har gitt

konsekvenser for informantens helse. Informanten setter søkelys på behov for flere personer i avlastning og bolig som også ser, lytter og handler ut ifra barnets beste.

«Jeg ville aldri vært foruten barna mine. Uten de hadde jeg aldri møtt alle disse fantastiske menneskene, og noen veldig rare. Vi har møtt noen vegger og opplevd mye gøy. Hadde det ikke vært for ungene hadde vi aldri truffet så mange fine mennesker. Men det har sine sider. Jeg har fått plager etter å slite for rettigheter. Det er noe med anerkjennelsen. Vi føler veldig på anerkjennelsen fra lege, Frambu, Beitostøeln, skolen og nå etter hvert i boligen» (Forelder 2).

«Vi har et utrolig godt samarbeid med den nye kontaktpersonen i boligen. Han er så flink, og han skjønner viktigheten av bildekommunikasjon og han skjønner viktigheten av et godt pårørendesamarbeid. Han gjør alt han kan for at ting skal være bra. Han snakker direkte til barnet mitt. Ikke som en i mengden, men direkte og anerkjennende» (Forelder 2).

«Tidligere har det vært for dårlig opplæring av ansatte. Jeg har følt at jeg må dra lasset. Vi er mer knyttet sammen nå enn det har vært. Jeg har alltid hatt et veldig godt samarbeid med skolen og nå har jeg et veldig godt samarbeid med boligen. Det er en fordel å kjenne hverandre. Jeg sier alltid det jeg mener, og det er det ikke alle som tåler. «Hør på mor» har legen sagt i møter. Det er noe med det og vi skal høre på mammahjerte» (Forelder 2).

Videre forteller forelder 2 om et krevende arbeid om å nå frem til felles mål om å benytte ASK på lik måte uavhengig av hvor barnet befinner seg. For å komme frem til en kommunikasjonsform som fungerer, gjerne bestående av flere måter å utrykke seg på, beskrives som en lang prosess. Informanten forteller at de fremdeles ikke er helt der at alle bruker kommunikasjonen slik den er tenkt, derfor har de selv valgt å vente selv også. «Nå bruker ikke vi her hjemme bildekommunikasjon, men når alle andre bruker det riktig, da skal vi også begynne å gjøre det. Vi har uansett en litt annen måte å kommunisere med henne på» (Forelder 2).

Den tredje forelderinformanten forteller om gode samarbeid hele veien, også knyttet til ASK. Det er kun på avlastningen, før deres barn flyttet i bolig i løpet av videregående skole at det var opplevelse av dårligere oppfølging og lite fokus på språket.

«Kommunikasjon har alltid vært et tema. Vi skal jo hjelpe henne til å få en bedre kommunikasjon. Det er jo litt trist når det ikke fungerer, og vi har det i nærmeste familie også. Det skal ikke mye innsats til for å innse at hun faktisk er på «nett». På avlastningen har det også vært litt ymse, men i skolen har det vært så bra i alle år. De brenner for jobben sin, og sånn tenker jeg det skal være. Og sånn er det også i boligen. På avlastningen har vi ikke vært fornøyd. Det er ikke der du bare setter inn ferievikarer. Det er så mye du skal kunne av utstyr, kommunikasjon og alt» (Forelder 3).

4.5.2 Læreres erfaring og opplevelse av samarbeid

Samtlige lærere plasserer egen rolle som en aktiv og sentral bidragsyter i tilretteleggelse av ASK.

«Ask er et tema i ansvarsgruppemøter fordi jeg sørger for at det er et tema. Jeg oppdaterer med hvordan det går med de ulike målene som er satt knyttet til kommunikasjonen. Alle kan da snakke ut om hvordan de opplever at det går, om det er noe mer vi kan gjøre? Det viktigste jeg kan formidle i teamet er at kommunikasjonen skjer kontinuerlig hele dagen og vi rundt er viktige støttespillere. Den aller viktigste personen i teamet er kanskje BPAen som er sammen med eleven så mange timer i døgnet, i så mange ulike situasjoner. De har en helt unik stilling fordi de er involvert i så mange situasjoner i livet til eleven og er derfor en viktig part i ansvarsgruppen» (Lærer 1).

«Jeg føler at vi blir veldig opprømt når vi når en ny milepæl og at yes, vi klarte det! Da kan enkelte kanskje bli litt overrasket over at det gikk an. Det går litt opp og ned med engasjementet og trua på at det vil fungere. Det er litt sånn avhengig av personer og det kan variere litt. Jeg tenker at det er mitt ansvar å sørge for at alle forstår hvor viktig det er, og jeg kan bli litt frustrert hvis jeg opplever at noen ikke helt skjønner. Så jeg kan tenke, hva i all verden skal jeg si og gjøre for å få de til å forstå hvor viktig det er? Jeg trøster meg med at det kan ta en stund. Jeg opplever positive holdninger til det jeg deler av informasjon og tanker» (Lærer 1).

«Det som er skremmende er når eleven skal tilbake til kommunen etter videregående, der opplever jeg null kompetanse og forståelse for ASK. Jeg føler det er ansvarsfraskrivelse fra kommunalt nivå. De burde jo sørge for at alle som jobber der mennesker med behov for ASK er, kan noe om ASK. Jeg synes det er veldig rart at det ikke finnes noen systematisk opplæring, det synes jeg er merkelig» (Lærer 1).

Deling i det profesjonelle fellesskap blir løftet frem fra flere informanter. En annen informant forteller:

«Å klare å få til en god praksis i hverdagen har vært litt sånn utfordrende, men jeg har fokus på det i teammøter og at vi snakker litt om hvordan vi bruker det. Jeg har det fast som et punkt. Hvordan går det? Hvordan bruker vi det? Hva kan vi gjøre for å bruke det mer? Sånn prater vi om det på team møtene» (Lærer 3).

En annen informant forteller om opplevelsen av at ASK er et mindre prioritert tema i samarbeidsmøter.

«Det fungerer bra når det kommer til praktiske ting, som klær hit og dit, så fungerer det. Men akkurat når det gjelder ASK synes jeg ikke det fungerer så godt. Hvis eleven har fått et nytt kommunikasjonsverktøy kan det bli satt av tid i møter, men kanskje ikke nok. Møtetiden blir mest brukt på å snakke om alt som får praktiske ting til å «gli» best mulig. Så opplever jeg, det kan være at vi ikke er flinke nok til å kommunisere hvor viktig det er, men jeg kan oppleve i møter at det ikke er så mye søkelys på ASK verktøyet, mer om elevens fysiske funksjoner, arbeidskapasitet. Og da blir jeg kanskje litt passiv selv» (Lærer 2).

Samtidig forteller informanten om opplevelse av en generell positiv holdning blant de andre partene i samarbeidet rundt eleven. Informanten ser at det kan være sammensatte årsaker til at ASK ikke blir tatt tak i på samme måte, for eksempel hjemme med familien.

«Jeg opplever at det er positive holdninger til ASK. Det kan være foreldre som er litt tilbakeholdne fordi de har sin kommunikasjonsmåte som fungerer for dem hjemme og kan synes det er litt heft å bruke tekniske hjelpemidler. Tegn kan være litt vanskelig å lære seg, og om noen forteller deg at du ikke trenger, da tror jeg det er lett å lytte til dem. Og det er mye lettere å bruke ja og nei spørsmål, og så er man ferdig liksom. Ikke er det særlig god kommunikasjonsform heller. Eleven skal jo utvikle seg videre og da er kommunikasjonshjelpemidler viktig» (Lærer 2).

Opplevelsen av at familien ikke benytter ASK fullt ut gjelder hos flere lærere. Lærer 3 deler sin erfaring og deler en tanke om hvordan en hjemmelekse kan påvirke elevens mulighet for ASK hjemme.

«Hjemme med familien blir det brukt mindre ASK. De forstår hverandre på en egen måte. Så tar det mye tid å sette seg inn i og lære seg kommunikasjonssystemer. Jeg kan godt forstå på en måte, at det blir brukt mindre hjemme fordi de forstår hverandre bra. Men på en annen side, vil de ikke ha mulighet til å fortelle hva de har gjort på skolen eller hvem de har vært sammen med. Det bør være med et kommunikasjonshjelpemiddel som skal være med å fungere fullt ut uansett. Så det er viktig at det blir brukt på alle arenaer. Jeg opplever at foreldre er positive til det, men det blir nok ikke mye brukt. Kanskje fordi det tar mye tid. Det krever opplæring og hvis man allerede føler at man forstår hverandre.. Men det er derfor jeg har snakket om å starte med rolltalk(kommunikasjonshjelpemiddel) lekse, der eleven må fortelle noe fra dagen og hvem de har vært sammen med til noen hjemme. Det mener jeg kan være veldig positivt» (Lærer 3).

En utfordrende side som kommer frem fra informanten er hvordan ASK blir forstått og anvendt ulikt av skole og avlastning eller bolig.

«Mye av fokuset ligger på å forberede eleven til tiden etter videregående. ..vi har nok litt å gå på i begge ender med å systematisere ASK. Når det diskuteres rundt bruk av ASK så kan vi høre i samarbeidsmøter at det ikke blir så mye brukt. «Eleven er ikke så opptatt av det» kan vi høre. Mens på skolen kan vi oppleve at eleven er veldig opptatt av å bruke det masse og har faktisk utviklet kommunikasjonen sin og klarer å nyansere i en helt annen grad enn tidligere. Det er veldig trist når vi ser det så ulikt» (Lærer 2).

«På skolen ser vi at eleven blomstrer, så vi ser hvor viktig det er å legge til rette for å bruke det. I boliger fungerer det litt tregere. Det har vi sett gjennom pandemien med tidvis undervisning over nett. Da har vi sett eleven med sin hjelper fra boligen uten tilgang til kommunikasjonshjelpemiddelet sitt. Så spør vi hvor det er og da er det ikke ladet.. det går ut over eleven da undervisningen krever at eleven skal kunne kommunisere. Jeg synes det avslører litt, da, uten at jeg vil henge ut noen, men det viser jo at det er hjelpere rundt eleven som ikke tenker på det som viktig. Det er her vi som skole må være mere på i samarbeidet» (Lærer 2).

«Jeg tror egentlig bare det er mangel på kompetanse fordi jeg så hva et stort kompetanseløft innenfor ASK området på min avdeling bidro til. Vi bestemte oss for at dette skulle vi bli gode på, ja, så ble vi gode på det, og jeg tror den kompetansen som

folk har nå gjør at forståelsen og holdningen har endret seg. Så jeg er sikker på at hvis boliger og avlastninger hadde gått inn for et slikt kompetanseløft, så er jeg sikker på at det ville endret seg der også» (Lærer 2).

«Jeg synes også statped er litt bakpå. De sitter med så mye kompetanse. PP tjenesten kunne også vært mere på. Vi opplever at de er litt fjerne og har ikke bidratt med så mye kompetanse for oss. Jeg mener at det må følges opp en kvalitetssikring gjennom hele skoleløpet, og da må de instansene som er der hele livet være mer «på ballen» og særlig i overganger. Vi forstår liksom ikke helt hvor det blir av dem (Lærer 2).

Informanten forteller videre om sin erfaring av å sitte med ansvaret for tilretteleggingen av ASK til eleven, og deler tanker om hvordan en annen ansvarsfordeling kunne sikret kontinuitet.

«Den erfaringen jeg har er at skolen har ansvar for ASK og kommunikasjonen. Jeg håper det er annerledes andre plasser, men der jeg jobber, så er det skolen. Men egentlig så kunne det vært koordinator som kunne koordinert det, for å sikre kontinuitet gjennom flere overganger, mellom skoler og videre til jobb og bolig. Det glemmes at kommunikasjonene skal fungere etter skolen også» (Lærer 2).

Lærer 3 forteller om et nært og tett samarbeid med boligen til eleven, og problematiserer avstanden mellom skole og avlastning.

«Vi samarbeider en del med bolig i forhold til å samkjøre hvordan vi bruker og organiserer boka. Boka blir utformet av oss på skolen og det er jevnlig møter der vi diskuterte hvordan den skal bygge opp og hvordan den skal brukes. Med bolig har vi vært veldig opptatt av å samkjøre dette. Det fokuseres veldig mye på det» (Lærer 3).

«Avlastningen har vi veldig lite kontakt med. De har ikke brukt kommunikasjonshjelpemidler veldig mye. Vi burde hatt samtaler med dem, slik som vi har med boliger, vi har mye mer kontakt der, og med foreldre der elever bor hjemme. Det viktigste er at man jobber i samme retning, da tror jeg man kan komme langt. Forskning sier jo at vi skal bade i språk, og hvis vi ikke bruker elevens form for kommunikasjon setter det litt perspektiv på hvordan vi bidrar til å begrense deres muligheter faktisk» (Lærer 3).

4.5.3 Bolig sin erfaring og opplevelse av samarbeid

Informanten som jobber i bolig, har lite erfaring med ASK som et tema i samarbeid rundt elever som bor i egen bolig. I beskrivelsen kommer det frem manglende styring av ASK som tema og derfor en tilbakeholden vilje til å engasjere seg for tilretteleggingen for bruk av ASK.

«Lite erfaring med ASK som tema i ansvarsgrupper. Vi bruker det lite liksom, men her har jo jeg en viktig rolla da, kan liksom pushe litt, ikke sant, men. Fordi jeg tenker altså liksom at vi også kan si fra, hvis det ikke er andre som pusher, ikke sant. Så derfor blir det bare til at vi legger oss litt bakpå i noe som liksom fungerer for oss på en måte ut ifra våre ressurser. Hva skal jeg si, greit nok. Det fungerer godt nok. Det er ingen som pusher oss på en måte» (Bolig 1).

4.5.4 Oppsummering av de involvertes opplevelse av samarbeid om ASK

Samarbeid mellom de involverte rundt eleven oppleves viktig. Samtidig beskrives samarbeid om ASK som en krevende jobb. Opplevelsen av å stå alene om arbeidet og manglende oppfølging på andre arenaer er beskrivelser flere gir. Hvem som opplever hva, varierer ut ifra om man opplever å sitte med ansvaret eller ikke.

Den mest fremtredende tendensen er at lærere har ansvaret for elevens kommunikasjonsform, tilrettelegging for anvendelse og oppfølging av andre involverte rundt eleven. De involverte kan være andre ansatte på skolen og/eller nære personer eleven møter utenfor skolen. Informantene blant lærere erfarer ASK som tema i samarbeid, fordi de sørger for det. Kun en informant blant foreldrene forteller om å ha det hele og fulle ansvaret for å sikre kontinuitet av rett tilrettelegging. Opplevelsen av samarbeid knyttet til ASK forteller informanten gjelder å ta regi over kommunikasjonsverktøyet og forvente av andre at de følger opp med deres oppgaver. Hovedtanken er at foreldre følger opp og utvikler kommunikasjonene, og lar skolen har fokus på undervisning.

Foreldreinformantene svarer på erfaring av samarbeid ut ifra et perspektiv der de har med seg hele oppveksten til deres barn og møte med mennesker i barnehage, skole, avlastning og bolig. Alle har opplevelser av å møte mennesker i samarbeidsmøter som opptrer skuffende, men det representerer minoriteten. Foreldrene forteller om positive møter med mennesker opp gjennom årene. Der de står nå, med barn i videregående skole som har flyttet i egen bolig eller har assistent, oppleves gode rutiner i velfungerende samarbeid.

Samarbeid til bolig og assistenter oppleves ulikt, fra tett og velfungerende samarbeid som sikrer lik praksis av ASK til å være fraværende. Til tross for at informanten fra boligen i denne studien erfarer manglende samarbeid knyttet til ASK, forteller andre informantere positive opplevelser at samarbeid må fungere i flere andre boliger.

4.6 De involverte sin opplevelse av hva som skal til for bruk av ASK

4.6.1 Foreldres opplevelse av hva som fungerer i hverdagen

Foreldrene deler erfaringen av å kjenne sitt eget barn på en slik måte at de mestrer å tolke hverandres signaler. To av informantene forteller om en aktiv kommunikasjon uten å benytte kommunikasjonshjelpemidler i betydelig grad. De forteller om barnets sterke sider, som viljen til å kommunisere og hva det utløser av kroppsspråk og handling. Nærheten i båndet mellom foreldre og barn over mange år som gir en helt unik kunnskap og trygghet til å se og forstå hverandre.

«Vi bruker ja/nei spørsmål i stor grad. Det er det som er hennes største styrke. Kjenner henne så godt så vi forstår stort sett. Bruker snakkebok når vi forstår at det er noe hun vil si eller at hun skal velge. Kommunikasjonen er det aller viktigste. Ja og nei spørsmål er ikke dårlig, men det må stilles mange og gode spørsmål, så får hun fortalt alt hun vil. Hun får alltid fortalt hva hun vil si, så lenge det vises interesse og stilles spørsmål» (Forelder 3).

Nærheten til barnet er felles for alle foreldrene jeg har snakket med. Den ene informanten forteller om tiden før de fikk kommunikasjonsbok, hvor hun bar rundt på barnet og det pekte og ville vise. Informanten forteller at «jeg har alltid snakket direkte til datteren min og sagt at hun må stole på meg, og at jeg har tillit til henne, at vi skal få til alt mulig sammen. Vi har alltid vært på lag» (Forelder 1). Denne informanten forteller om en tett og helhetlig oppfølging av kommunikasjonen til sitt barn, hvor både forståelse for nye begreper blir jobbet med, oppfølging, og videre utvikling av kommunikasjonsverktøyet blir fulgt opp.

Barnets mulighet til å utdype tanker med kommunikasjonsverktøyet beskriver den ene informanten slik:

«Vi bruker det jo til at hun får formidlet hva hun ønsker. Eller når vi ser at hun er litt utilpass. Da tar vi frem boka slik at hun kan fortelle hva hun tenker på. Da forteller

hun. Det kan være noe hun bekymrer seg over eller at det er noen hun vil besøke. Hun bruker også masse humor. Det er så fantastisk. Hun formidler hvordan hun vil ha det i livet sitt, som hvor hun vil være, at hun er voksen, hva hun vil gjøre når hun skal begynne å jobbe» (Forelder 3).

Når informantene snur blikket utover og deler tanker de har om hva som skal til for at deres barn skal få mulighet til å uttrykke seg er det klar tale. «Ta dem på alvor, snakk med dem, still dem spørsmål og hold munn når andre snakker. Du trenger ingen utdanning i spesialpedagogikk for å skjønne dette» (Forelder 1). To av informantene sier kontakt: «Å bli sett» (Forelder 2 og 3).

Videre utdyper forelder 1 tanker om hvordan systemet kunne fungert best mulig for de som er bruker av ASK:

«Det tar så lang tid å forstå ASK. Det skal mere til enn et kurs. Alle skal få lov til å snakke, lære og få tatt ut potensialet sitt. Og få et tilbud som er reelt og tilpasset til den enkelte og systemet rundt skal føle seg trygge. De skal få en maskin og programvare, de skal på kurs. Språket er en protese. Alle må kurses så de nære lærer hvordan det fungerer, innhold og hva de må ta hensyn til. Jeg mener et firma skulle hatt jobben med å lage innholdet og at nav formidlet maskinene. Da er det profesjonelle som kunne tilpasset nye sider ved overganger eller nye aktiviteter, fremfor at en person i kommunene som plutselig er borte i fødselspermisjon skal sitte alene med den kompetansen. Ingen trenger det samme, men vi trenger at noen fullfører og gir ungene et språk» (Forelder 1).

Forelder 3 er opptatt av kontakten mellom alle som møter deres barn. «Dialogen mellom alle instanser er kjempeviktig. For det handler om bevisstgjøring» (Forelder 3).

4.6.2 Læreres opplevelse av hva som fungerer i tilrettelegging for bruk av ASK

Det er et klart samsvar mellom flere erfaringer lærerinformantene beskriver. Gjennom analysen kommer det tydelig frem flere kategorier som informantene omtaler. De ulike kategoriene er ASK som et begrep, tid, tilgjengelighet, modellering, rom for selvstendighet og samarbeid. Sistnevnte er beskrevet tidligere, men beskrives kort her som en avgjørende faktor i arbeidet for tilrettelegging på alle arenaer. Først ut forteller en av informantene om hvordan

ASK som et begrep vil kunne påvirke tilretteleggingen. ASK er ifølge informanten et fenomen som man er forpliktet til å forholde seg til.

«Mennesker skal få lov til å uttrykke seg og delta i samtaler. Det sosiale aspektet ved kommunikasjon, det å få lov til å delta i samfunnet selvstendig med den kommunikasjonsformen som passer, er kjempeviktig. Så det er derfor jeg synes alternativ og supplerende kommunikasjon som begrep er så viktig, fordi jeg har jobbet i skolen en tid da det på en måte ikke var kjent. Ingenting var lovfestet» (Lærer 2).

En annen informant forteller om egen utvikling av forståelsen for bruk av ASK. Informanten forteller om sin tidligere oppfatning av ASK som forstyrrende på elevens språkutvikling. Den opplevelsen var gjeldende helt frem til en samtale med en kollega som forteller om den positive erfaringen av ASK for sin elev med et glødende engasjement. Det utløste en åpenhet hos informanten til å omfavne en helhetlig tenkning av totalkommunikasjon. «ASK kan åpne verden for brukeren» (Lærer 3). På samme måte uttrykker en annen lærer som ser tydelig nytteverdien av ASK: «Jo mer direkte eleven kan kommunisere med andre, jo mer mestringsfølelse ser jeg at han får» (Lærer 1).

Faktoren tid er den faktoren som oftest har vist seg gjennom intervjuene. Tid oppleves som en avgjørende faktor for å lykkes i tilretteleggingen.

«Det som fungerer best er når du har god tid, ikke stresser. Når jeg leder undervisningen så har jeg en veldig viktig rolle i forhold til tempo og gi tid og følge opp med hvor langt eleven har kommet i prosessen med å finne frem til riktig side og sånn for å avgi svar» (Lærer 2).

Lærer 3 mener det er en enkelhet i hverdagen å gi eleven den tiden han trenger i kommunikasjon, og viser til at det henger sammen med interessen du som lærer har for eleven din. «Det krever at vi som er rundt må vise interesse og at vi tar oss tid» (Lærer 3). Informanten belyser dette i sammenheng med tiden som skal til for å si det eleven ønsker. Elever som for eksempel snakker med kommunikasjonsbøker, vil ha behov for lengre tid til å finne frem til riktig side i boka og det eksakte bilde. Ofte er et bilde bare en del av det eleven vil si. Det betyr at eleven må bli gitt tiden det kreves og finne frem til alle bildene som forteller alt det eleven vil si. «En ASK- bruker vil bruke lenger tid. Kanskje må du gjerne forklare og gjenta for at eleven skal klare å holde tråden i samtalen, så det er klart du må skru på tålmodigheten din, du må være til stede, for det er sånn det er» (Lærer 2).

Tid beskrives som en avgjørende faktor, og lærer 1 beskriver kompleksiteten i omfanget av hva som rommer en helhetlig oppfølging i tilrettelegging for bruk av ASK.

«Det tar tid. Oppfølgingsansvaret går ikke av seg selv. Det er mer komplisert enn man skulle tro. Det jeg synes er spesielt vanskelig er å sørge for at eleven følges opp, sant. Han skal lære seg og forstå en kommunikasjonsmåte som han kan bruke selv. Det er utrolig mye jobbing med akkurat det å oppnå forståelse. . Jeg har bare noen få timer i uka, så de andre rundt er virkelig nødt til å ta det ansvaret å forstå hvor viktig det er for eleven. Jeg skulle gjerne hatt minst 50 % stilling for og følt at jeg hadde hatt mulighet til å følge opp i større grad. Det er veldig mye arbeid, og det er veldig mye ansvar å ikke bare følge opp eleven, men også jobbe ut mot alle disse personene rundt» (Lærer 1).

En annen faktor som oppleves essensiell for flere informanter er tilgjengeligheten til ASK. En informant forteller om en daglig innarbeidet praksis der en pratetavle er tilgjengelig for eleven, og på den måten kan bidra inn i samtale etter ønske og behov. Den blir brukt til å informere eleven om dagens innhold og hva som skal skje, men også som et redskap hvor eleven selv kan formidle. Informanten forteller at det er viktig for eleven å kunne delta i samtale med voksne og andre elever på skolen.

«Opplever at eleven viser entusiasme og glede. Jeg tar frem pratetavla slik at eleven kan fortelle hva han vil ha for noe. Pratetavla gir konkrete valg av aktiviteter slik at eleven veldig enkelt kan bidra, også på et forståelig nivå for de andre elevene. De synes det er kjempespennende og er interessert i pratetavla og vil gjerne prøve den sammen med han. Det synes jeg er fint, og er på en måte mitt mål, at han kan bruke den sammen med medelever og andre. Han blir mer sin egen person når han kan fortelle helt tydelig hva han vil» (Lærer 1).

For å oppnå selvstendighet i kommunikasjon har informantene erfart verdien av å delta selv i bruk av elevens kommunikasjonsform. Å bruke ASK sammen med eleven blir beskrevet som både en læringssituasjon og som en anerkjennende handling som informantene beskriver.

«..at du bruker hjelpemiddelet sammen med eleven. Det gir en anerkjennelse til kommunikasjonsmåten også. Og så gir det jo opplæring på områder som eleven kanskje ikke bruker så mye. ..det blir hele tiden modellering og kommunikasjon. Jeg tror det er veldig smart. Og det fungerer godt, synes jeg» (Lærer 2).

En annen informant forteller om betydningen av den grunnleggende kontakten mellom to mennesker som ser hverandre. «Hver dag har vi morgenmøte en til en og slik starter vi opp dagen. Og så trykker jeg «hei», og så trykker eleven «hei», så trykker jeg «så koselig å se deg», og så trykker eleven «så koselig å se deg» (Lærer 3).

En annen informant har gjort erfaring av at innlæring for eleven krever modellering. Eleven må få opplæring i egen kommunikasjonsform for at den skal ha positiv effekt. «Vær en aktiv bruker selv. Som kommunikasjonspartner skal vi være flinke og modellere bruken og vi som støtter må gi oss god tid for det tar lengre tid å bli coachet i denne type kommunikasjon» (Lærer 3). Videre deler informanten hva som kreves for å kunne modellere bruk av elevens spesifikke ASK form. En positiv ringvirkning blir omtalt videre: «Når jeg bruker det sammen med eleven ser jeg at andre blir flinkere til å bruke det sammen med elevene også. Det henger litt sammen da» (Lærer 3).

En faktor som blir nevnt av flere informanter er balansen mellom nærhet og avstand. Det er allerede blitt skrevet om behov for støtte av å bli gitt tilstrekkelig tid og nær samhandling der den ene parten benytter ASK.

«Jeg tenker på de spontane situasjonene der medelever eller andre voksne som kanskje ikke kjenner eleven så godt, tar kontakt med han. Hvis jeg ser eleven er i en fin dialog, selv uten pratetavla, men med kroppsspråk og lyder, så ser jeg at det er viktig at jeg trekker meg litt tilbake og lar han få lov til å markere sin glede gjennom blick, lyder og kroppsspråk. Jeg observerer da fra litt avstand og hvis det blir behov kan jeg bryte inn og justere litt eller forklare litt bare sånn konkret det eleven mener med lydene og kroppsspråket. Jeg forsøker å tolke hvis det er behov for det. Å trekke seg litt tilbake, at han skal få lov til å kjenne på at han kan være litt selvstendig og klare å ha en fin samtale, uten at det må henge noen over som hjelper hele tiden. Dette synes jeg fungerer bra» (Lærer 1).

Å gi rom for eleven til å delta i samtaler kommer også til uttrykk i situasjoner der flere er samlet og dialoger går på kryss og tvers mellom mennesker, gjerne i uformelle situasjoner. Det lærerne enes om er å unngå noe som en av informantene forteller fra lunsj situasjonen, der elever og lærere sitter sammen og spiser. «Det kan jo være at han drukner litt i all praten og alt som skjer. Det er mange som sitter sammen og ikke alle bruker ASK. Det krever at omgivelsene passer på å inkludere de» (Lærer 3).

Sist, men ikke minst ønsker samtlige informanter av lærere å få frem behovet for å jobbe samlet mot felles mål for elevens beste og utvikling i sin ASK-form. Det er ingen som mener at de vil kunne klare å tilrettelegge for språklig deltakelse på alle arenaer for eleven alene. For å lykkes sier et par informanter det slik: «Vi må velge å sette et felles fokus på det» (Lærer 3) og «Vi må ha kommunikasjonspartnere som kan elevens kommunikasjonsform for å gi den støtten som kreves og til å kunne kommunisere, rett og slett» (Lærer 2). Den siste informanten sier det slik:

«Alle rundt må med, at alle er motivert og forstår hvorfor og hvordan dette arbeidet settes i gang. At alle på en måte gjør det likt, og at det er gjenkjennelig for eleven. Det krever tett oppfølging av teamet rundt. Inkludere alle i arbeidet med målene og at alle kjenner til hvilke mål vi jobber mot. Det er så viktig for at alle vet hva og hvordan» (Lærer 1).

4.6.3 Boligens opplevelse av hva som fungerer i tilrettelegging for bruk av ASK

Informanten fra bolig forteller om opplevelsen av å få til noe som fungerer for eleven gjennom forutsigbarhet i hverdagen. Det innebærer informasjon gitt til eleven i tilgjengelige dagtavler om hva dagen inneholder og hvem som er på jobb. Men den mest avgjørende faktoren informanten opplever er gjeldene for at eleven skal få uttrykke seg er tid. Slik informanten opplever hverdagen nå er tid en mangelvare, derfor uttrykker informanten et ønske og det er: «Mer tid!» (Bolig).

4.7 Oppsummering av funn

Intervjuundersøkelsene gav et stort datagrunnlag med betydningsfulle funn, og summen av alle funn går langt utover hva denne masteroppgaven kan romme. Derfor har jeg måtte gjøre et avgrensende utvalg, og det har jeg gjort ut ifra forskningsspørsmålene:

- Hvordan er elevens opplevelse av å bruke ASK?
- Hvordan er de involverte sin opplevelse av tilrettelegging for bruk av ASK?

Det var først og fremst elevenes erfaringer av egne behov for å muliggjøre bruk av ASK, som raskt pekte seg ut. Brukerperspektivet har på den måten staket ut retningen i denne studien, gjennom elevenes betraktninger av de erfaringer de besitter. Derfor har jeg valgt å fokusere direkte inn mot hva elevene selv erfarer er av særlig betydning for deres språklige muligheter. Disse funnene er:

- Inkluder meg i samtale
- Forsøk å forstå meg
- Vær tålmodig
- Se meg

I drøftingsdelen er funnene plassert i sammenheng med de inkluderende faktorene:

- Inkluder meg i samtale: fellesskap
- Forsøk å forstå meg: deltakelse
- Vær tålmodig: medvirkning
- Se meg: utbytte (Haug, 2017, s. 56)

Det kunne resultert i en smalere forståelse å besvare problemstillingen med brukerperspektivet alene. Det har hele tiden vært et sentralt poeng å søke forståelse i et bredt perspektiv. Derfor vurderer jeg funn fra de involverte kommunikasjonspartnere som svært betydningsfulle. Deres personlige erfaringer og opplevelser blir sett i sammenheng med elevenes behov for å bli inkludert i samtaler, å bli forstått, å bli gitt nok tid og å bli sett. De involverte erfaringer utgjør et viktig bidrag for å kunne besvare problemstillingen ved å underbygge elevenes behov gjennom sine erfaringer av hva som kreves for å tilrettelegge for ASK. Sentrale funn som er valgt ut fra datamaterialet etter intervju med foreldre, lærere og bolig er områdene forventning, kompetanse, tid og samarbeid.

5. Drøfting av problemstilling ved hjelp av funn og teori

Hensikten med dette kapitlet er å svare på problemstillingen. Det vil jeg gjøre ved å diskutere funn som er presentert i kapittel 5, og se det i sammenheng med teorien som er presentert i kapittel 2 og 3. Studiens informanter har gjennom sine opplevelser knyttet til bruk av ASK, gitt føringer for de områder som her blir drøftet, i lys av relevant teori. Det er først og fremst elevenes opplevelser av bruk av ASK som skal frem i lyset. Sammen med de involverte sine betraktninger av tilrettelegging for bruk av ASK, vil denne delen forsøke å gi en så helhetlig fremstilling av betydningsfulle faktorer som mulig.

Sammen skal dette forsøke å gi svar på problemstillingen:

Hvilke faktorer kan bidra til at ASK blir en funksjonell og inkluderende kommunikasjonsform på alle livets arenaer?

Jeg har anvendt følgende forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen:

- Hvordan er elevenes opplevelse av å bruke ASK?
- Hvordan er de involverte sin opplevelse av tilrettelegging for bruk av ASK?

Hovedfunn fra elevenes uttalelser vil bli drøftet i sammenheng med de inkluderende faktorene: fellesskap, deltakelse, medvirkning og nytte (Haug, 2017, s. 56). Hver faktor representerer hovedfunn som er trukket ut av elevenes erfaringer. Den inkluderende faktoren, fellesskap, diskuterer elevenes behov for å bli inkludert i samtaler. Den inkluderende faktoren, deltakelse, diskuterer elevenes behov for innsats i forsøk på å forstå dem. Den inkluderende faktoren, medbestemmelse, diskuterer elevenes behov for andres tålmodighet. Til slutt vil den inkluderende faktoren, utbytte, diskutere elevenes behov for å bli sett. Drøftingen vil på den måten rammes inn i en forståelse gitt av elevenes erfaring, sammen med et bredt perspektiv innenfor prinsippet for inkludering.

5.1 Drøfting av elevenes opplevelse av språklig fellesskap

Beukelman & Mirenda (2005, s. 2009) hevder muligheten til å kunne uttrykke seg er et resultat av bevisste kommunikasjonspartnere, hjemme, på skolen og i samfunnet ellers, som aktivt går inn for å respondere på de signaler elevene gir uttrykk for. Samtidig viser funn at det eksisterer barrierer i miljøet som forhindrer eleven å være en aktiv part i samtaler. Det støttes i teorien som viser til et kunnskapsgrunnlag som peker på risiko ved disharmoni

mellom den praksis som utøves og den kunnskapen som eksisterer om utbytte ved en funksjonell bruk av ASK (von Tetzchner og Martinsen, 2002, s. 3).

Faktorer som elevene erfarer har særlig betydning for deres opplevelse av å høre til i fellesskap er for det første, deres eget ønske og vilje til å være en aktiv samtalepartner. Her kommer elevene inn på et aspekt som blir koblet til mestringstro som blir drøftet i neste del. For det andre, viser elevene til behovet for personer som har interesse og kompetanse på deres kommunikasjonsform. Ekins & Grimes (2009, s. 74) setter søkelys på betydningen av å være en likeverdig part i språklig fellesskap for å utvikle forutsetninger til å være en selvstendig deltaker i eget liv. Betydningen av andre menneskers forutsetninger og handlinger i møte med elever som bruker ASK, blir omtalt i drøftingen nedenfor.

5.1.1 Drøfting av sammenhengen mellom et inkluderende fellesskap og mestringstro

Bandura (1997, s. 3) hevder mestringstro kan utvikles når elevenes forventning til språklig inkludering i fellesskap eksisterer. Elev 2 opplever å være inkludert i samtaler, med den største selvfølge. Det har resultert til en forventning om mestring som bygger på erfaring av tilrettelegging for bruk av ASK i alle situasjoner. Elev 2 forteller om sin opplevelse av å kunne uttrykke seg slik: «Jeg har tobii med hele tiden. Jeg styrer samtalen ofte. Snakker om alt». Her presenterer eleven et positivt forhold til egen mulighet innenfor et språklig fellesskap (Beukelman & Mirenda, 2005, s. 10). Av de ulike kilder til mestringstro er det særlig den første, tidligere erfaring, og den tredje, verbal overtalelse, som her får et særlig fokus utfra elevenes opplevelser og erfaringer.

Elevenes erfaring av tilhørighet i samtaler, der de kan delta og la seg engasjere, er den første og viktigste kilde til mestringstro, ifølge Bandura (1997, s. 3). Deres opplevelse av å kunne kommunisere, og erfare at samspeillet i dialog fungerer, gir ut ifra en slik forståelse grunnlag for å utvikle mestringstro. Den troen vil videre skape motivasjon og innsats i senere tilsvarende situasjoner, også når situasjonen oppleves krevende, fordi tidligere erfaring av å mestre vil øke evnen til å stå robust i situasjonen (Bandura, 1997, s. 6). Det innebærer forutsetning av at eleven har utviklet et funksjonelt språk (Vygotsky, 1978, s. 6), samt mulighet til å lære å bruke sin kommunikasjonsform (Andresen, 2020, s. 184). Fra et sosiokulturelt perspektiv, med Vygotsky i spissen, vil det plassere involverte personer i elevens liv i en sentral rolle, der både læring og utvikling av kommunikative ferdigheter er avgjørende for å kunne delta i samhandling med andre (Vygotsky, 1978, s. 6; von Tetzchner, 2012, s. 400). Elevene i denne studien besitter mestringserfaring i å kunne kommunisere

(Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 92). Dette vil ifølge, Bandura (1997, s. 6), forklare elevenes motivasjon for å uttrykke seg. Dette kommer til uttrykk gjennom deres bevissthet for at eget ønske og vilje til å kommunisere er avgjørende faktorer for å kunne bruke ASK.

I denne studien ble elevene spurt direkte om bruk av ASK på de ulike arenaer og fikk på den måten mulighet til å kunne si noe om hva de ønsker for å kunne uttrykke seg i de ulike fellesskap. Å stille spørsmålet gir et svar, og funn viser her at det vil være nyttig for alle involverte å kjenne til elevens preferanser. På den måten vil man kunne sikre elevens opplevelse av å ha likeverdig tilhørighet og mestringstro til å fungere i ulike fellesskap (Bandura, 1997, s. 3; Haug, 2017, s. 56).

Foreldrene som deltar i denne studien, forteller om prosessen rundt utviklingen av deres barns kommunikasjonsform og opplever å ha en sentral rolle i tilrettelegging for at det skal bli brukt slik det er ment. Samtidig viser tendenser blant funn at kommunikasjonen i familien basere seg noe ulikt fra andre involverte, da deres nære relasjon gir økt forståelse som kan tolkes rett uten bruk av hjelpemidler. Lyngseth (2020, s. 52) forklarer dette ut ifra foreldrenes nærhet til sitt barn. Det gis signaler fra deltakende lærere om forståelse for at det fungerer slik. Samtidig blir det uttrykt et ønske om å få mulighet til å bruke kommunikasjonsverktøyet i større grad hjemme av elev 1. Uttalelsen harmonerer med erfaringen til flere foreldre som viser til andre kommunikasjonsformer som oppleves mer effektive. Det kan dermed argumenteres både for foreldrenes evne til å forstå sitt barns signaler, og på en annen side, deres barns behov for å kunne uttrykke seg på et høyere nivå gjennom et kommunikasjonsverktøy enn det kroppslige uttrykk vil kunne klare. Ut ifra Banduras (1997, s.3) tenkning om utvikling av mestringstro, vil det være avgjørende at barnet selv erfarer at kommunikasjonsformen som brukes hjemme er funksjonell og inkluderende. Eleven som her uttaler et ønske om å bruke kommunikasjonsverktøyet i større grad, vil ha risiko for å utvikle nedsatt mestringstro til å kunne uttrykke seg fullt ut hjemme med familien (Bandura, 1997, s. 4).

Samtlige lærere i denne studien opplever å ta en ansvarlig rolle for elevenes læring og utvikling innenfor deres spesifikke kommunikasjonsform. Lærer 2 definerer ansvaret todelt, der den ene siden skal sikre språklig utvikling og den andre siden skal sikre elevens mulighet for språklig inkludering i fellesskapet. En slik praksis gjenspeiler Beukelman & Mirendas (2005, s. 214) forståelse for behovet for å både lære kommunikasjonsferdigheter og til å kunne bruke de på en funksjonell måte i dagliglivets aktiviteter og rutiner. Den ansatte i

bolig forteller om sin erfaring av å følge opp kommunikasjonssystemer som er etablert og som fungerer i hverdagen. Dette viser et bevisst arbeid av flere involverte som bidrar til å muliggjøre bruk av ASK utfra en sosiokulturell tenkning og som gir elevene erfaring av å mestre sin kommunikasjonsform (Witteck, 2004, s. 51). Ut ifra Banduras (1997, s.1) tenkning vil dette skape forutsigbarhet og en opplevelse av å ha kontroll, da elevene vil mestre sin kommunikasjonsform i språklige fellesskap.

Verbal overtalelse, den tredje kilde til mestringstro, har som den første kilde, tidligere erfaring, relevans i denne studien da de involvertes forventning og tilrettelegging ser ut til å være en sentral faktor for elevenes bruk av ASK (Bandura, 1997, s. 4). En av de mest sentrale faktorene som viser seg av betydning for å oppnå opplevelse av inkludering i fellesskap er kommunikasjonspartneres tilrettelegging og tiltro til at det er mulig. Elevenes opplevelse av forventning fra de involverte i sitt liv, som familie, lærere og assistenter, vil sannsynlig overførte forventning til elevene selv, med samme positive syn, hevder Nordahl (2007, s. 116). På en annen side vil forventning som innebærer monolog ekskludere mulighet til å være en aktiv deltaker i fellesskap. Et eksempel er lærere som foretrekker å undervise uten å inkludere elevenes synspunkter, spørsmål og felles undring. De arenaer som ikke legger til rette for bruk av ASK, vil heller ikke bidra til å skape mestringstro til å være en naturlig del av fellesskapet (Beukeman & Mirenda, 2005, s. 363).

Funn viser en tydelig tendens blant funn som støtter betydningen av å vise elevene tillit og positiv fremsnakk til bruk av ASK. Når elever opplever slik tiltro i de andres forventninger vil det fungere oppmuntrende til økt innsats som igjen gir stor sannsynlighet for mestring (Bandura, 1997, s. 4; Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 110). Elevenes opplevelse av muligheten for å bruke ASK peker på en opplevelse av å være inkludert i fellesskap, til tross for signaler som peker på et ønske om økt bruk av kommunikasjonsverktøy i enkelte situasjoner.

Ovenfor argumenteres det for betydningen av tidligere erfaring og de andres forventning til at ASK kan inkluderes i fellesskapet, og betydningen av utvikling av mestringstro. Ser man på konsekvensen av manglende erfaring av tilrettelegging for, og tiltro til bruk av ASK, vil ikke det nødvendigvis resultere i fravær av mestringstro. Utvikling av mestringstro kan likevel utvikles, men vil da gjelde i spesifikke situasjoner eller i møte med mennesker som har lagt til rette for bruk av ASK (Bandura, 1997, s. 19; Skaalvik og Skaalvik, 2005, s. 89). Med en slik forståelse kan elev 1 sin erfaring av varierende språklig inkludering i fellesskap i

hverdagen ses på med optimisme, da mestringsforventning vil kunne utvikles til tross for manglende språklig inkludering av ASK i enkelte situasjoner. Funn viser at elev 1 har utviklet forventning om å bli inkludert i samtale i visse situasjoner, men vil samtidig mangle forventning om den muligheten i andre. «Ikke med alle ansatte» er en kommentar elev 1 legger til ved spørsmål om tilgang til sin ASK i boligen, som er avgjørende for inkludering i samtaler. Dette viser at det eksisterer utfordringer i en inkluderende praksis der det er behov for ASK. Denne informasjonen viser behov for å skape bevissthet hos involverte personer og hva deres tilrettelegging for å skape mestringsstro til bruk av ASK, samt hva deres tiltro til elevens bruk av ASK betyr for opplevelsen av et inkluderende fellesskap. (Beukelman & Light, 2020, s. 12) fremhever betydningen av å være spørrende og observerende til hva elevene selv opplever om sine muligheter for kommunikasjon.

5.1.2 Drøfting av sammenheng mellom inkluderende fellesskap og kompetanse

I denne delen vil det argumenteres for betydningen av involverte kommunikasjonspartneres kompetanse på ASK, samt den spesifikke kommunikasjonsformen til eleven, og den betydning det vil ha for elevenes muligheter i et inkluderende fellesskap. For de fleste elever eksisterer muligheten til å uttrykke seg fritt i ulike fellesskap. For elever med behov for ASK, er ikke muligheten like selvfølgelig, til tross for nasjonale føringer som skal sikre likeverdig mulighet til inkludering i alle fellesskap. Denne studien er opptatt av å forstå inkluderende faktorer, her fellesskap, som vil bidra til lik mulighet til å uttrykke seg for alle elever.

At skoler imøtekommer elevenes rettigheter, gjenspeiles i opplevelsen til elevene i denne studien. Begge elevinformantene uttrykker en generell opplevelse av å kunne uttrykke seg mens de er på skolen. De her deltakende foreldre, lærere og ansatt i bolig underbygger med sin erfaring at den videregående skolen imøtekommer behovet for bruk av ASK. Involverte lærere uttrykker på sin side at de tilstreber å inkludere ASK i samtaler, både i faglige og sosiale sammenhenger. Dette indikerer at den videregående skolen besitter kompetanse og ferdigheter som er nødvendig i tilrettelegging for bruk av ASK (Lyngseth, 2020, s. 194; von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 67).

Samtidig erkjenner samtlige lærere utfordrende sider ved praksis. Et konkret eksempel lærerne viser til er overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole der overføring av kunnskap om elevens kommunikasjonsform er for lite systematisk. Dette har ført til en

opplevelse blant lærere at de lærer seg elevenes kommunikasjonsform for sent. Et ønske er å møte elevene med nødvendig kunnskap om deres kommunikasjonsform fra dag én. På den ene siden opplever lærerne å henge etter på kunnskap om elevens kommunikasjonsmåte. På den andre siden oppleves det å ha en rolle som veileder for andre som møter eleven, både i og utenfor skolen, til tross for mangle kompetanse til tider. Trolig kan det forklares gjennom deres opplevelse av engasjement og forventning til å innfri et inkluderende fellesskap for alle elever og kompensere for manglende tale gjennom elevens ASK. Slik vil det legges et solid grunnlag for at elevene utvikler mestringstro til å bruke sin ASK i flere fellesskap (Bandura, 1997, s. 4).

Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 179) mener at det mest betydningsfulle kriteriet for å innfri et inkluderende fellesskap er kompetanse. Lyngseth (2020, s. 194) går spesifikt inn i denne tematikken og hevder at kunnskap og ferdigheter innenfor den spesifikke kommunikasjonsformen er den viktigste betingelse for å oppnå likeverdighet i kommunikasjon mellom mennesker. Når likeverdighet er etablert vil partene bli kommunikasjonspartnere som forstår hverandre (Beukelman & Light, 2020, s. 12).

På spørsmål om de involverte kommunikasjonspartnere har nødvendig kompetanse på deres kommunikasjonsform er opplevelsen til de to elevene noe ulik. Elev 1 opplever at noen kan, men at flere burde kunne mer. Elev 2 opplever på den andre siden at alle involverte kan det de må kunne for at kommunikasjonen skal fungere. Årsaken til den ulike erfaringen kan først og fremst forklares gjennom deres ulike bosituasjon. Elev 1 har flyttet inn i egen bolig og elev 2 bor hjemme med brukerstyrte assistenter som hjelper til i alle hverdagslige situasjoner hele døgnet. Forskjellen i praksis kan ut ifra funn fra den ansatte i bolig forklares gjennom boligens organisering av personale. Det er mange ansatte, beboere har ingen mulighet til å bestemme hvem som skal jobbe med seg, samt en rekke vikarer uten tilstrekkelig kompetanse blir brukt for å dekke opp bemanningsbehovet. Helsedirektoratets veileder (2021) vil kunne bli en spydspiss i arbeidet fremover med å sikre tilstrekkelig kompetanse som kreves for at elever med bosted i egen bolig kan bruke sin kommunikasjonsform med alle ansatte. Her viser det seg utfordringer i praksis da boliger har mange ansatte og vikarer som kan mangle den nødvendige kompetanse for at eleven skal kunne uttrykke seg. Samtidig peker flere av foreldrene og lærere på positive erfaringer av måten boligen tilrettelegger for bruk av ASK. Det viser at det finnes boliger som klarer å inkludere ASK i fellesskapet. Elev 2 vil på den andre siden ha kontroll over egne brukerstyrte assistenter og sikre deres kompetanse på ASK, samt den spesifikke kommunikasjonsformen. Dette kan være en

forklaring på elevenes ulike erfaring av kompetanse sett i sammenheng med deres ulike sammensetning av fellesskap utenom skoletid.

En annen måte å forstå responsen som omhandler opplevelsen av kompetanse på, kan være elevenes ulike behov for støtte av andre for å kunne kommunisere. Elev 2 har på sin side kun behov for at kommunikasjonsverktøyet er i orden og plassert på rullestolen for å kunne være en likeverdig part i et språklig fellesskap. Elev 1 har på en annen side et større behov for at kommunikasjonspartnere har spesifikk kompetanse på de ulike uttryksmåter, da det er behov for hjelp til å peke gjennom kommunikasjonsverktøyet med styring av bekreftelse fra eleven. Det betyr at elev 1 har et større behov for personer med nær kunnskap til hvordan kommunikasjonsverktøyet fungerer og hvilke symboler og uttrykk som gjelder når eleven bekrefter og avkrefter. Sett ut fra elevens opplevelse, sammen med boligens, vil elev 1 kunne møte flere mennesker i sin bolig som ikke kan tilrettelegge for et språklig inkluderende fellesskap på grunn av manglende kompetanse. Ifølge, Åmot (2017, s. 140) vil bevissthet over manglende kompetanse være et signal for ansvarsfraskrivelse. Det elevene trenger er et observerende blick og kompetente handling fra omgivelsene som utløser språklige muligheter i fellesskap med andre.

Blant de involverte kommunikasjonspartneres opplevelse av kompetansens betydning kommer det tydelig frem en enighet om behovet for å forstå ASK, samt den spesifikke kommunikasjonsformen som gjelder for den enkelte. Lærer 2 formulerer det slik: «Jeg tenker at kompetanse på ASK og ASK bruk henger veldig sammen». I motsatt ende forteller lærer 3 om manglende kompetanse slik: «Den største konsekvensen av manglende kompetanse er at det ikke blir brukt». Dette viser at vi må forstå kompetanse som en utløsende faktor for bruk av ASK. Karlsen & Næss (2015, s. 188) fremhever kommunikasjonspartneres kompetanse som den avgjørende faktor som må ligge til grunn for å realisere inkludering i praksis for personer med behov for ASK. Säljö (2001, s. 13) hevder bruken av ASK gjenspeiler kunnskapen til de involverte i miljøet, og von Tetzchner (2018, s. 21-22) påpeker at det fremdeles er et behov for økt kompetanse der det er behov for ASK.

Alle involverte i denne studien har ut fra tilrettelegging for fellesskap, som faktor for inkludering, en svært betydningsfull rolle i det å legge til rette for elevers mulighet til å være inkludert i fellesskap og samtaler med andre mennesker (Bandura, 1997, s. 4 og Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 180).

5.2 Drøfting av elevenes opplevelse av språklige deltakelse

I denne delen vil elevenes opplevelse av å bli forstått bli drøftet i sammenheng med deltakelse som en inkluderende faktor (Haug, 2017, s. 56). De funn som belyser elevenes behov for at andre skal forsøke å forstå dem, og hva som vil ha betydning for at elevene faktisk kan bli forstått, vil her belyses fra ulike faktorer som ser ut til å ha direkte påvirkning, som kommunikasjonspartner med interesse og kompetanse og tid.

Samarbeid er en faktor som gjentar seg. Derfor mener jeg det er naturlig å trekke inn funn som indikerer viktigheten av samarbeid mellom de involverte, for å sikre lik forståelse for den spesifikke kommunikasjonsformen på de ulike arenaer (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 307). Jeg har derfor valgt å bruke andre del til å drøfte betydningen av samarbeid. Betydningen av samarbeid har en teoretisk forankring gjennom Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 179) sin forståelse gjennom inkluderingskriteriet, prosess.

5.2.1 Drøfting av sammenheng mellom inkluderende deltakelse og behovet for å bli forstått

I et sosiokulturelt perspektiv, der Vygotsky (1978, s. 25) hevder språklig mestring er avgjørende for å fungere i sine omgivelser, vil det å kunne gjøre seg forstått utgjøre et svært betydningsfullt funn i denne studien. Slik kan vi forstå at Vygotsky var opptatt av en inkluderende språklig deltakelse mellom mennesker, som evner å forstå meningen i kommunikasjonens egenart (Vygotsky, 1978, s. 23). Hensikten med bruk av ASK rettes i denne studien seg mot elevenes mulighet til å være en selvstendig språklig deltaker som kan gjøre seg forstått, og der omgivelsene spiller en avgjørende rolle for inkludering. Dette er i tråd med World Health Organizations (2001) inkluderingsforståelse.

Elevene i denne studien opplever å bli forstått når de er hjemme, på skolen og i boligen/med assistent. Det indikerer, slik denne studien skal søke dypere forståelse for, at det foregår prosesser mellom mennesker, der språket spiller en sentral rolle (Vygotsky, 1978, s. 6; Wittek, 2004, s. 51) Å forstå meningen og kunne bruke kommunikasjonsformen vil skape muligheter for språklig deltakelse sammen med andre (von Tetzchner, 2012, s. 400).

Blant de involverte finnes flere funn som omhandler forståelse og mulighet for språklig deltakelse. Både forelder 2 og 3 sier at de ikke bruker ASK fullt ut hjemme i alle situasjoner fordi de opplever å forstå sitt barn. Samtidig forteller de om situasjoner som krever flere eller andre uttrykksmåter, og da gis barnet muligheter til å kunne gjøre seg forstått på andre

måter, som for eksempel et teknisk kommunikasjonsverktøy. Ut ifra hva som inngår i ASK er alt som kan hjelpe en person til å uttrykke seg (Andresen, 2020, s. 184). Det kan på den måten argumenteres for at forelder 2 og 3 benytter, og forstår, sider ved sine barns språklige repertoar, uten å bruke alle barnets muligheter i ASK fullt ut. Slik sett klarer forelder 3 å forstå sitt barns uttryksmåte gjennom å tolke signaler og gi respons til de på en slik måte at de sammen klarer å skape felles forståelse i samhandlingen (von Tetzchner, 2012, s. 452). Skulle det forekomme at en ikke mestrer å oppfatte og gi respondere til språklige signaler ville det kunne forhindre felles forståelse og skape brudd i samhandlingen (Lyngseth, 2020, s. 199).

von Tetzchner & Martinsen (2002, s. 3) poengterer nytten av å bruke alle veier inn for å forstå, da personer med behov for ASK gjerne utvikler et funksjonelt repertoar av meningsbærende gester og handlinger. Ut fra dette kan vi ikke konkludere med fravær av språklig deltakelse på bakgrunn av mindre bruk av digitale hjelpemiddel, da tolkning av kroppslige signaler like godt kan etablere felles forståelse. Det handler ikke om graden av bruk, men heller hvilken vei inn som fungerer best mellom ulike kommunikasjonspartnere. Karlsen og Næss (2015, s. 32) omtaler faktorer som å rette en genuin interesse for hva som forsøkes å uttrykke og fortrolighet til stillheten det kan ta før responsen kommer i sin helhet. Det vil spille en avgjørende rolle for å kunne forstå.

For foreldre eller andre som har etablert en nær relasjon vil det kunne oppleves unaturlig å bruke digitale hjelpemidler i situasjoner der kroppsspråket taler tydelig (von Tetzchner & Martinsen, 1991, s. 247). For personer som mangler den nære kunnskapen til elevenes uttrykk og signaler, vil ikke kunne regnes som tilstrekkelig nær kommunikasjonspartner, og behovet for å bruke kommunikasjons hjelpemidler vil være større for å oppnå forståelse i språklig deltakelse.

I samtale med lærere viser det seg delvis forståelse for mindre bruk av kommunikasjons hjelpemiddel hjemme. Det argumenteres blant annet med: «Hjemme med familien blir det brukt mindre ASK. De forstår hverandre på en egen måte. Jeg opplever at foreldre er positive til det, men det blir nok ikke mye brukt. Kanskje fordi det tar mye tid» (Lærer 3). Samtidig påpekes elevenes rett til å uttrykke seg på alle arenaer. Erfaring som deles blant flere foreldre i denne studien består i å kunne forstå sitt barn uten å måtte involvere et kommunikasjons hjelpemiddel i alle sammenhenger. Forelder 3 argumenterer med: «Vi bruker ja/nei spørsmål i stor grad. Ja og nei spørsmål er ikke dårlig, men det må

stilles mange og gode spørsmål» (Forelder 3). Da vi kjenner vårt barn så godt, og så lenge det vises interesse og stilles spørsmål vil det være mulig å forstå, hevder forelder 3.

Baukelman & Miranda (2005, s. 259) hevder tendensen blant mennesker som kommuniserer med ASK ikke er i posisjon til å stille krav til hva som gjelder i sin måte å kommunisere på for å kunne gjøre seg forstått. Det betyr at de er avhengig av andre personers innsats og tilrettelegging for å gi muligheten for å kunne gjøre seg forstått og delta på lik linje som alle andre. Hvorvidt ja og nei spørsmål i kommunikasjon til elever med behov for ASK gir mulighet for å kunne uttrykke seg har hatt lite fokus i forskning, og vil ifølge Baukelman og Miranda (2005, s. 298) trenge oppmerksomhet i fremtidig forskning. Elevene i denne studien omtaler ikke hvordan de opplever ja og nei spørsmål, men uttaler behovet for at mennesker de møter skal gjøre et forsøk på å forstå. Det kan derfor argumenteres for at ja og nei spørsmål virker funksjonelt hvis det resulterer i felles forståelse der inkluderende deltakelse er ivaretatt (Haug, 2017, s. 56).

Baukelman og Miranda (2005, s. 25) poengterer de naturlige ulikheter mellom skole og hjemme, og hvordan det påvirker måten å kommunisere på. Elever på skolen kommuniserer med en annen hensikt enn de gjør hjemme. Bakgrunnen for dette vil, i følge Baukelman og Miranda (2005, s. 25), kunne forstås i ulik forventning fra lærer og foreldre, da samtaleemner på de arenaer har sin naturlige egenart. Den familiære relasjonen eleven møter hjemme vil trenge mindre støtte til å oppnå forståelse fordi man kjenner hverandre så godt. Et eksempel fra forelder 2 er fortellingen om deres evne til å lese sitt barns uttrykk gjennom å vise kun et bilde og ut fra det forstå en lengre historie. Beskrivelsen av å forstå mye ut fra lite kan forstås i familiens relasjonelle posisjon til hverandre, samt kunnskap om alle dens måter å uttrykke seg på gjennom mange år. I skolesammenheng vil eleven på en annen måte kommunisere om aktivitet og situasjonen de er i eller om kunnskap om et tema det jobbes med. Ulikheten i de ulike miljøene vil kunne resultere i ulik bruk av de muligheter man har innenfor ASK, og likevel innfri det å kunne gjøre seg forstått. Å innse at elevenes arenaer er ulike, med ulik hensikt, er en forutsetning for å etablere forståelse for at ulik praksis ikke betyr manglende bruk av ASK, men heller hensiktsmessig bruk av ASK, som fremmer deltakelse i den gitte situasjon.

Når det gjelder inkluderende deltakelse i boligen, oppleves en hverdag som fungerer godt, selv uten fokus på bruk av ASK. Kan det tenkes at deres opplevelse av fungering betyr at de forstår hverandre ut ifra kunnskap og relasjon til hverandre, slik at de tolker hverandres

signaler rett? Hvis så gjelder, vil det kun gjelde blant noen ansatte, da elev 1 påpeker variasjon av interesse for bruk av ASK. Forelder 2 sitter også med erfaring der ansatte i boligen viser varierende interesse for barnets språklige deltakere. Ansatte som etablerer en nær relasjon til elevene, vil utvikle et grunnlag som fungerer i kommunikasjon (Baukelman og Mirenda, 2005, s. 25). Det kan relateres til forelder 2 sin erfaring av språklig suksess da en ansatt i boligen viste særlig interesse for barnets behov når det gjelder ASK. På den andre siden vil frustrasjon rundt ansatte i lave stillinger og vikarer som ikke følger opp på en tilfredstillende måte, kunne ses i sammenheng med manglende kunnskap om og relasjon til å kunne forstå ulike kommunikasjonsformer (Beukelman & Light, 2020, s. 12).

Boligens utfordring med mange ansatte og vikarer gir elevene mange kommunikasjonspartnere som ikke nødvendigvis kjenner deres kommunikasjonsform. Karlsen & Næss (2015, s. 193) mener stabilitet i ASK-brukerens kommunikasjonspartnere er en forutsetning for å mestre språklig deltakelse. Med dette i tankene gir det mening i elev 2 sin opplevelse av å ha velfungerende kommunikasjonspartnere, da eleven har faste assistenter som kjenner kommunikasjonsformene. Lyngseth (2020, s. 191) hevder evnen til å tilrettelegge for felles oppmerksomhet gjennom å tolke hverandres signaler og tilpasse seg dem for å oppnå forståelse, er en avgjørende betingelse for å unngå konsekvens av å ikke bli forstått. Lyngseths (2020, s. 191) hevder det vil være umulig å forstå hverandre, om ingen felles oppmerksomhet blir etablert. Dermed belyses betydningen av kommunikasjonspartnere eleven omgås med.

Kent-Walsh, et al. (2015, s. 279) argumenterer for å etablere en felles instruksjonsmal til kommunikasjonspartnere som er personlig utarbeidet til den enkelte bruker av ASK, da hver bruker har sine individuelle forutsetninger og preferanser. Den totale kapasiteten eleven har innenfor sine måter å kommunisere på med ASK er en sentral faktor de involverte må være seg bevisst, ifølge Baukelman og Mirenda (2005, s. 27). Det vil si, hver situasjon vil ha sin foretrukne måte å uttrykke seg på. Noen ganger vil kroppsspråket være den mest effektive måten å formidle på, mens andre situasjoner kan kreve et kommunikasjonshjelpemiddel for å gjøre seg forstått. Denne bevisstheten eksisterer blant alle de involverte i denne studien når de forteller om sin rolle i møte med ASK, men enkelte peker på manglende bruk på andre arenaer, som i realiteten muligens handler om at andre uttrykksmåter oppleves mer hensiktsmessig for andre. Lloyd, et al. (1997, s.10) mener det eksisterer en misoppfatning når det gjelder begrepsbruk av ASK og kommunikasjonshjelpemiddel, som for eksempel snakkebok. Det er altså ikke slik at fravær av bruk av en snakkebok utelukker bruk av ASK,

da ASK er et samlebegrep for alle uttrykksmåter en person har. Noe som kan bidra til å støtte eleven i kommunikasjon på de ulike arenaer, er å sette søkelys på hensiktsmessig måter å uttrykke seg gjennom den totale kapasiteten innenfor ASK, fremfor å påpeke manglende bruk av enkelte deler av den totale ASK. Fremfor å peke på de andres manglende bruk av ASK, kan det med fordel vris til å rette søkelys mot hva som er den mest hensiktsmessige måten for å oppnå forståelse og deltakelse i den spesifikke situasjon. Forelder 2 forteller om sin erfaring slik: «Nå bruker ikke vi her hjemme bildekommunikasjon. Vi har uansett en litt annen måte å kommunisere med henne på».

Dette viser et avvik mellom hva elev opplever, og hva foreldre mener det er mulig å få frem uten å måtte involvere kommunikasjons hjelpemidler til enhver tid. Tendenser viser uavhengig av den foretrukne kommunikasjonsform som oppleves mest naturlig, en klar intensjon blant de involverte at de velger det de opplever fungerer best for å oppnå deltakelse i situasjonen. Lloyd, et al. (1997, s.10) mener vi må se på ASK som en prosess der de ulike uttrykksformer representerer forskjellige verktøy som brukes ut ifra behov i situasjonen.

For å møte inkluderingsfaktoren, deltakelse, må de involverte personer i omgivelsene bruke den kunnskapen de har i sin «verktøykasse» til å tolke den informasjonen eleven gir uttrykk for (Säljö, 2001, s. 13). Desto høyere kunnskap, jo flere redskap i verktøykassen. Derfor kan en forelder forstå ut fra et bilde av en do at det ikke nødvendigvis er et uttrykk for å måtte på do, men et uttrykk for at det ble glemt å skylle ned etter seg dagen i forveien. Dette er et eksempel forelder 2 fortalte om for å si noe om betydningen av å kjenne personen som kommuniserer med ASK. Et bilde kan ha mange betydninger. En kommunikasjonspartner uten kunnskap om den enkeltes språklige repertoar, vil kunne tolke et bilde av en do, kun som behovet for å måtte på do. En slik situasjon representerer et uønsket utfall av å ikke forstå hva som faktisk blir uttrykt. Kommunikasjonspartnere med marginal mulighet til å tolke uttrykk slik de er ment, vil stå i fare for å ta feilaktig avgjørelse på andres vegne som, ifølge von Tetzchner og Martinsen (2002, s. 3) vil kunne føre til frustrasjon og passivitet. Å legge ned innsats i å forsøke å forstå vil kunne knyttes direkte til Banduras (1997, s. 4) tenkning om å oppmuntre andre til å tro på egne muligheter til å beherske sin uttrykksmåte og kunne delta i samtaler på lik linje som andre.

Omgivelser som møter ASK med oppmerksomhet og tilstedeværelse vil ha gode forutsetninger for å kunne forstå eleven. Kommunikasjonspartnere som kjenner elevens forutsetninger i kommunikasjon og interesseområder, vil ha lettere for å forstå elevens

uttrykksmåter. Selv små kroppslige signaler kan for en nær kommunikasjonspartner gi forståelig informasjon. Fravær av oppmerksomhet og tilstedeværelse kan bety at kommunikasjonspartnere ikke besitter eller benytte seg av de nødvendige redskap og verktøy som er avgjørende for å kunne tolke eleven rett. Et eksempel som kan være i fare for å mangle nødvendig oppmerksomhet er der funn viser opplevelse av å ha det travelt. Det vil da kunne oppstå en-veis kommunikasjon, uten gjensidighet i samhandlingen (Karlsen & Næss, 2015, s. 193; Sveum, 1991, s. 3).

Blant lærerne som har deltatt i studien gjelder en felles opplevelse av effekten av selv å bruke elevens kommunikasjonsform for å engasjere eleven selv til å delta. Lyngseth (2020, s. 194) hevder evnen og viljen til å modellere er en avgjørende faktor for utnyttelse av ASK. Det forklares i egenskaper som motivasjon og interesse for å forstå.

Kommunikasjonspartnere som bruker elevens kommunikasjonsform vil utvikle forståelse for de meningsbærene symbolene i språket som er avgjørende for å etablere felles oppmerksomhet, og videre oppnå reaksjoner til hverandre i samspillet. Det skaper forståelse i den felles opplevelsen (Lyngseth, 2020, s. 191; von Tetzchner, 2012, s. 402). Når kommunikasjonspartner velger å bruke ASK i dialog med eleven, vil ifølge von Tetzchner & Martinsen (1991, s. 242) det bidra til å heve statusen på elevens kommunikasjonsform.

Funn viser en gjennomgående opplevelse av at tid er avgjørende for å oppnå forståelse i kommunikasjon mellom mennesker. Dette er en betingelse som forsvares av Lyngseth (2020, s. 194). Det innebærer en nysgjerrighet og interesse for å finne ut hva eleven prøver å si. Som del av å besvare forskerspørsmålet knyttet til elevenes opplevelse av å bruke ASK, bekrefter elevene et behov for å bli gitt tilstrekkelig tid til å få sagt det de vil slik at det blir oppfattet riktig. Elevene responderer positivt med sine opplevelser av å bli gitt nok tid til å uttrykke seg. Sett ut fra Banduras (1997, s. 3) tredje kilde til mestringstro, andres overtalelse, vil det å bli gitt nok tid til å uttrykke seg ferdig, inneholde en forventning og tillit til at eleven skal mestre situasjonen. En slik forventning fra andre regnes for å ha betydning for elevenes utvikling av mestringstro til å ønske å deltakelse i lignende samspill på et senere tidspunkt (Skaalvik & Skaalvik, 1997, s.110).

Fravær av språklig inkludering i samtaler er på den andre siden et direkte brudd på diskrimineringsloven (Likestillings- og diskrimineringsloven, 1997, §8). Konsekvensen vil være at elevene vil bli kommunikative underyttere og få begrenset sine språklige muligheter for deltakelse (von Tetzchner & Martinsen, 1991, s. 247). Det betyr at personer som foreldre,

lærere og ansatte i bolig må ha forståelse for hva inkludering innebærer i praksis for å realisere naturlig språklig deltakelse for elever med behov for ASK. Studiens informant som jobber i bolig, kan forteller om sin erfaring rundt utfordringer knyttet til tilrettelegging for av bruk av ASK. Det viser at det finnes elever som ikke blir inkludert i samtale når de er i sin bolig. Elev 1 problematiserer sin erfaring av tidvis manglende tilgang til sitt kommunikasjonsverktøy i boligen. Veileder fra helsedirektoratet (2021) er et styringsdokument som informant fra bolig mener vil kunne sette et nødvendig søkelys på kommunikasjon og på den måten tvinge frem en praksis der de som har behov for bruk av ASK har lik mulighet til å uttrykke seg og bli forstått på lik linje som alle andre.

I denne delen kommer det frem ulike sider som har betydning for muligheten til å kunne delta i samtale med bruk av ASK. Først og fremst ligger det et særlig ansvar hos de som møter elever som bruker ASK i samhandling, til å bidra til at forståelse for det som faktisk forsøkes uttrykt, blir oppfattet riktig. Å oppnå forståelse når den ene part er avhengig av ASK, sammenlignet med talespråket, vil kreve ekstra innsats og kunnskap om eleven og dens kommunikasjonsform. Foreldre, lærere og ansatte i bolig må kjenne til elevens uttrykksmåter for å kunne forstå. Videre må ASK ses som et repertoar av kommunikasjonsmuligheter, der kroppsspråk er en betydelig del. Hos personer som uttrykker seg med talen blir gester og mimikk brukt naturlig i kombinasjon med tale. Hos elever med behov for ASK vil slike handlinger ha likeverdig betydning som andre kommunikasjonsmåter. De involverte i denne studien opplever å bruke ASK noe ulikt, men slik det beskrives over kan det forstås som et bevisst valg av strategi for å uttrykke seg i den gitte situasjon. Hjem, også som i egen bolig, vil ha andre hensikter i kommunikasjon enn på skolen. Det vil kunne ha betydning for hvilke uttrykksmåter som oppleves mest hensiktsmessig. Hjemmet vil kunne ha en måte å bruke ASK og skolen en annen. Alle uttrykksmåter må ses likeverdig, så lenge hensikten blir oppfattet riktig. Kort oppsummert vil avgjørende betingelser for å forstå, en elev som kommuniserer med ASK, være å legge ned innsats for å forstå og tilegne seg kunnskap om eleven, og dens spesifikke ASK. Når eleven møter personer som kjenner til det totale repertoaret innenfor sin ASK vil eleven kunne nyttegjøre seg den uttrykksformen som oppleves mest funksjonell og naturlig i enhver situasjon.

5.2.2 Drøfting av sammenhengen mellom inkluderende deltakelse og samarbeid

Elevene opplever å bli gitt muligheten til å fungere og delta med sin uttrykksform i sine miljøer. Samtidig viser funn motstridende tendenser som forteller at dette ikke kan være gjeldene i alle situasjoner. Begge elevene som her deltar, kan relatere til erfaring av manglende deltakelse på ulike arenaer tidligere. Lyngseth (2020, s.36) hevder utenforskap i kommunikasjon er en kjent konsekvens for personer med behov for ASK.

Som alle andre, lever elevene i denne studien i ulike sosiale enheter, der de møter ulike sosiale samspill og rutiner (Bronfenbrenner, 1986, s. 723). En faktor som kan forklare erfaringene av både mulighet for deltakelse og konsekvens av manglende deltakelse, er ulik tilpasning. Nordahl og Overland (2015, s. 27) hevder manglende samarbeid gir konsekvenser for eleven, da eleven er deltaker i de ulike miljøene og vil ha behov for lik praksis ved kommunikasjon. von Tetzchner (2012, s. 234 og 413) mener hensikten i samarbeid må være å utvikle samtlige arenaer der eleven ferdes til språkmiljøer av høy kvalitet. Det vil utgjøre en helhetlig praksis, som inkluderer alle involverte, til å forstå at kommunikasjon er noe som foregår i alle situasjoner i dagliglivet (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 307). En slik helhetlig praksis av samarbeid vil inkludere alle som er involvert i elevenes liv.

De foreldre som her deltar erfarer å tilpasse og bruke ASK noe ulikt. Det som skiller seg tydeligst ut er hvordan forelder 1 har tatt det totale ansvaret for oppbygging og utvikling av kommunikasjonsformen. Bakgrunnen for dette valget ligger i opplevelsen av fungeringen av ASK når ansvaret plasseres så nært eleven som mulig. Sammen med et nært samarbeid med andre involverte, som lærere og assistenter, oppleves et velfungerende system som sammen klarer å sikre eleven tilgang til begreper som er relevante til enhver tid, både faglig og sosialt. På den måten ivaretar forelder 1, i samarbeid med andre involverte, tilgangen til et språk med et innhold som muliggjør deltakelse i kommunikasjon i alle situasjoner. Arbeidet med en slik tilrettelegging ville ikke latt seg gjøre uten det nære samarbeidet med skolen og assistenter. Ut ifra funn viser konsekvensen at et slikt samarbeid for kontinuerlig utvikling av ASK, at det sikrer elevens mulighet for deltakelse i et inkluderingsperspektiv. Dette vil, ifølge von Tetzchner (2012, s. 411), øke elevens ferdigheter til å mestre kommunikasjon med andre.

De to andre foreldreinformantene deler erfaringen av at skolen har tatt ansvar for etablering og utvikling av den spesifikke ASK. Det gjenspeiler erfaring hos lærer 2, som uttrykker:

«Den erfaringen jeg har er at skolen har ansvar for ASK og kommunikasjonen». Lærer 2 påpeker samtidig at en slik tilrettelegging for ASK kunne vært løst på en hensiktsmessig bedre måte, da lærere i videregående skole følger elevene kun i en kort periode av tre år. «En person som er tilknyttet elevene over lengre tid, som en koordinator, vil kunne ha mulighet til å sikre kontinuitet i elevens språkutvikling over tid» (Lærer 2). Slik sett viser funnene til et behov for kontinuitet i arbeidet med tilrettelegging av elevenes ASK, da språket hele tiden er i utvikling (Vygotsky, 1978, s. 23). Når hovedansvaret er plassert, mener likevel Åmot (2017, s. 140) at et felles ansvar er å ha et våkent blikk og handlekraft til å muliggjøre bruk av ASK. Det betyr at ingen kan fraskrive seg det daglige ansvaret for å ta i bruk ASK der eleven er, om det er hjemme, på skolen eller i egen bolig.

Til tross for erfaringer knyttet til plassering av ansvar med fordel kunne vært plassert så nær elevene som mulig, kan det se ut som at flere løsninger kan fungere og bidra til å muliggjøre deltakelse med bruk av ASK, så lenge arbeidet er tuftet på samarbeid. Deling av kunnskap og erfaring mellom de involverte vil komme elevens kommunikasjonsmuligheter til gode (Misvær & Lyngseth, 2020, s. 99). Det viser seg i funn blant både elever og andre involverte, at deltakelse er mulig også når andre enn nærpå personer står ansvarlig for tilpasning av ASK. Det kan tenkes at når ASK fungerer i bruk, vurderes ikke andre løsninger for hvem som kan være ansvarlig for utvikling og tilpasning av språket. En annen mulig forklaring er de involverte sin opplevelse av tiden det tar og kompetansen som kreves for å kunne utføre utviklingsarbeidet knyttet til ulike kommunikasjonsformer.

Uavhengig av om det er en forelder eller lærer som erfarer å ha ansvaret for elevens ASK, viser en tydelig tendens blant funn en enighet om behovet for samarbeid. En person alene vil ikke kunne utgjøre elevens mulighet for språklig deltakelse på ulike arenaer alene med god kvalitet, ifølge Lyngseth (2020, s. 51). Flere funn viser at der hvor informanten opplever å klare å tilrettelegge for bruk av ASK, spiller også samarbeidet med andre involverte en avgjørende rolle. Et støttende samarbeid mellom alle involverte, der alle tar ansvar for å sikre felles forståelse slik at alle involverte reagerer likt på elevens signaler, vil være avgjørende for om eleven vil klare å delta aktivt i kommunikasjon på de ulike arenaer (Lyngseth, 2020, s. 52; von Tetzchner & Martinsen, 1991, s. 242). Samarbeid vil kunne ses som en pedagogisk strategi som vil gagne elevene, som her plasseres i sammenheng med mulighet for språklig deltakelse (Nordahl & Overland (2015, s. 89)

5.3 Drøfting av elevens opplevelse av medbestemmelse

Denne delen ser på inkluderingsfaktoren, medbestemmelse, som blir drøftet i sammenheng med elevenes opplevelse av behov for å bli hørt (Haug, 2017, s. 56). Ut ifra en gjennomgående tendens blant alle som deltar i denne studien har jeg valgt å fokusere drøftingen i denne delen mot elevenes behov for kommunikasjonspartneres tålmodighet. Elev 2 uttrykker det slik: «Når folk er tålmodige, er det lett for meg å få sagt det jeg vil».

Ifølge, Karlsen & Næss (2015, s. 188) vil det kunne være krevende for mennesker med behov for ASK å mestre de nødvendige ferdigheter som kreves i kommunikasjon fordi de kan ha begrenset tilgang til uttrykksmåter. Tålmodighet, som elevene i denne studien formidler, er et uttrykk for et særlig behov av tid, både til å uttrykke seg og til å respondere til andre. Det retter fokuset igjen ut til miljøet, da dette signaliserer et behov for kommunikasjonspartnere som støtter opp gjennom tilpasning gitt i tid, på en slik måte at elevene kan mestre sin kommunikasjonsform (Karlsen og Næss, 2015, s. 32).

I løpet av 1970-tallet så man betydningen av kommunikasjonspartneres evne til å gi tilstrekkelig tid, slik at formidling kan skje og at den blir så fullstendig som mulig (Lloyd, et al., 1997, s. 23). Denne studien har hovedfunn som forteller at dette er like gjeldende i dag. Elevenes opplevelse av de andres tålmodighet for å bli hørt, er en direkte melding om behov for kommunikasjonspartnere som er bevisst den tiden de gir for den andre å uttrykke seg ferdig, og samtidig lytte til det som blir formidlet. Slik kan elevenes opplevelse av tid forstås som selve prosessen ved å bruke ASK i kommunikasjon (Lloyd, et al., 1997, s. 10).

Elevenes opplevelse av manglende tilrettelegging for tålmodighet i ulike situasjoner vil påvirke grunnlaget for mulige mestringserfaringer i ulike språklige situasjoner. Hva som ligger bak kan, ifølge Karlsen & Næss (2015, s. 189) handle om kommunikasjonspartners frykt for å mislykkes eller manglende evne til å oppfatte og forstå den spesifikke ASK. Ser vi til sitatet i første avsnitt vil konsekvensen av dette kunne gi motsatt effekt, altså det vil oppleves vanskelig å få sagt det en vil som resulterer i fravær av medbestemmelse.

Når elever opplever utfordring knyttet til for lite tid til å uttrykke seg vil det kunne utvikle svekket forventning om å kunne kommunisere i lignende situasjon senere (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 93). Elev 1 uttrykker varierende tilgang til tilstrekkelig tid i noen situasjoner, og uttrykker det slik: «Travelt, opptatt av hva de selv prater om». Forskning viser en klar tendens som peker på risiko for at samtale mellom en ASK bruker og en som

kommuniserer med tale vil bryte sammen, dersom den som bruker tale ikke har evne til å tilpasse seg (Lund & Light, 2007, s. 9).

Spørsmålet videre er hvordan alle involverte skal klare å møte elever med tålmodighet i alle situasjoner, slik at man unngår at samtaler bryter sammen. På den ene siden trenger elevene kommunikasjonspartnere med bevissthet for de særlige behov som eksisterer, og handler deretter (Lyngseth, 2020, s. 194). På den andre siden vet vi gjennom tidligere forskning at kommunikasjonspartnere har en tendens til å dominere i samtale, når det mangler kunnskap på hvordan best samhandle med den spesifikke kommunikasjonsformen (Lund & Light, 2007, s. 9). En slik dominering vil kunne gi risiko for at kommunikasjonspartnere ikke gir elever med behov for ASK tilstrekkelig tid til å uttrykke seg.

Forskerspørsmålet rettet mot de involverte har gitt funn som viser både bevissthet for en slik betingelse, men også bevissthet for en realitet som beskrives som hektisk som kan gi uheldige konsekvenser. For at medbestemmelse, som en inkluderende faktor, skal kunne fungere i praksis gjelder forutsetningen om at elevene gis mulighet til å delta i et likeverdig sosialt samspill som er tilpasset deres behov. En slik gjensidighet mellom partene vil myndiggjøre den enkelte og kjennetegnes som samhandling av høy kvalitet (Karlsen & Næss, 2018, s. 6; Nordahl, 2007, s. 29, 95, 136 og 139). En av lærerne beskriver det slik: «En ASK- bruker vil bruke lenger tid. Kanskje må du gjerne forklare og gjenta for at eleven skal klare å holde tråden i samtalen, så det er klart du må skru på tålmodigheten din, du må være til stede, for det er sånn det er» (Lærer 2). Opplevelsen som her beskrives viser bevissthet over elevenes behov for tålmodighet, samtidig som det blir gitt eksempler på tilrettelegging som bidrar til å holde liv i samtalen. Dette viser igjen til kommunikasjon som en prosess, slik Lloyd, et al. (1997, s. 10) refererer til.

En slik tilnærming til kommunikasjon ved bruk av ASK støttes av Karlsen & Næss (2015, s. 32). En kommunikasjonspartner som kjenner elevenes behov i kommunikasjon er en særlig betydningsfull faktor, ifølge Karlsen & Næss (2015, s. 58). En kommunikasjonspartners evne til å tåle stillheten det tar for en ASK- bruker å uttrykke seg, med ytringer og gi respons, er en forutsetning i tålmodighet (Karlsen & Næss, 2015, s. 32). Dersom de involverte legger til rette situasjoner som har rom for en slik tålmodighet vil det skape trygghet mellom kommunikasjonspartene som igjen gir grunnlag for gode kommunikasjonserfaringer som eleven trenger for å utvikle mestringsstro i egen kommunikasjonsform. I motsatt ende vil utålmodighet der kommunikasjonspartnere legger

ord i munnen på ASK- brukeren ved for eksempel å anta hva som prøves og si, frata all mulighet for medbestemmelse (Karlsen & Næss, 2015, s.191).

Det kan virke som en selvfølge og en enkel betingelse å unngå å bryte stillheten som kreves for at elevene får tilstrekkelig tid uten å bli avbrutt, og for elev 2 oppleves det som en selvfølge. Samtidig forteller elev 2 at om det skulle skje at noen bryter inn for tidlig vil kommunikasjonshjelpemiddelet bli brukt til å be den andre om å vente. Dette forteller at det ikke alltid blir vist tilstrekkelig tålmodighet mellom kommunikasjonspartnere, samtidig som eleven er utstyrt med muligheten til å be andre om å vente. Med selvstendigheten en øyestyrte kommunikasjonsløsning gir, vil det kompenseres for manglende talefunksjon (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). Elev 1 vil på den andre siden alltid være sårbar med tanke på å være avhengig av kommunikasjonspartneres tålmodighet for at eleven skal ha lik mulighet til å få sagt det en ønsker.

En forutsetning for å gi elever som kommuniserer med ASK stillhet og oppmerksomhet til å uttrykke seg, er kommunikasjonspartneres tro på at det vil fungere. Denne troen på en annens mestring kan ses i sammenheng med Banduras tredje kilde til mestringstro, verbal overtalelse (Bandura, 1997, s. 4). Funn viser erfaring av betydningen til det å vise forventning om mestring. Forelder 1 hevder tillit til sitt barns mestring har vært en uvurderlig faktor for å utvikle mestringstro til å kunne bruke sin medbestemmelse. Lærer 1 erfarer at det å ha troen på at eleven skal klare det, er den viktigste faktor for å legge til rette for bruk av ASK. Tillit til elevens kommunikasjonsformer ser ut til å være en sentral faktor for å oppnå et likeverdig samspill, der begge parter gis tid til å uttrykke seg ferdig. For å få dette til i praksis opplever lærer 3 at kombinasjonen: «vise interesse og ta meg tid», er forutsetninger for å oppnå et likeverdig samspill der eleven kan ytre sine meninger.

Denne delen belyser elevens mulighet for å bli hørt, sett i sammenheng med inkluderingsfaktoren, medbestemmelse (Haug, 2017, s. 56). Gjennom funn kan det trekkes ut en klar faktor som ser ut til å spille en avgjørende rolle for elevenes mulighet for medbestemmelse ved å bli hørt, og det er tålmodighet. Kommunikasjon som kjennetegnes ved likeverdig turtaking gir mulighet for eleven å bli hørt i sine ytringer og utvikle forventning om at sine meninger er betydningsfulle (Bandura, 1997, s. 3; Karlsen & Næss, 2015, s. 191). Samtidig er det andre forhold som kan påvirke, slik elev 1 uttrykker opplevelsen av travle situasjoner, og at det påvirker muligheten til medbestemmelse. Det er derfor viktig at kommunikasjonspartnere har bevissthet til å oppfatte og forstå at det er noe

som ønskes uttrykt, og bruker strategier som ivaretar elevenes ønske for medbestemmelse i den gitte situasjon. Lærer 2 erfarer situasjoner der eleven er i fokus, så vil det være mulig å sikre deres rett til å bli hørt.

5.4 Drøfting av elevens opplevelse av utbytte av ASK

Denne delen belyser inkluderingsfaktoren, utbytte, i lys av elevenes behov for å bli sett som det mennesket de er. Når et utbytte skal diskuteres er det gjerne ut fra noe som kan måles, som konkrete resultater fra en prøvesituasjon, som vi alle kjenner til. I denne sammenheng skal utbytte diskuteres ut fra personlige opplevelser, der elevenes uttalelser danner et grunnlag som videre drøftes ved hjelp av øvrige funn og relevant teori. Her er hensikten å søke nyansert kunnskap om enkeltpersoners tanker om språklig utbytte, samt hva som skal til for å oppnå best mulig resultat (Tanggard & Brinkmann, 2010. s. 19).

Opplevelsen av å bli oppfattet som en rullestol eller et komplisert teknisk kommunikasjonsverktøy har funnet sted, ifølge elev 2. Lyngseth (2020, s. 199) problematiserer kommunikasjonspartnere som opptrer annerledes i møte med ASK. Det vil kunne føre til et uheldig utbytte av manglende mestring av egen kommunikasjonsform, som igjen vil kunne føre til vegring i situasjoner der kommunikasjon er naturlig, i frykt for å mislykkes (Bandura, 1997, s. 3). Elev 2 er tydelig i sin uttalelse når mulighet for kommunikasjon er fraværende: «Tenker de som ikke kan snakke, de må slite psykisk». Eleven gir et klart og alvorlig uttrykk for hva utbytte av et språklig fravær vil kunne utløse, på bakgrunn av egen erfaring av episoder der lave forventninger skapte barrierer for ønsket utbytte. På samme måte kan elev 1 sine uttalelser som gjelder manglende tilgang til sitt kommunikasjonsverktøy, forstås som et hinder for i det hele tatt kunne oppnå et språklig utbytte. Slik kan det argumenteres for betydningen av nytteverdien ASK utgjør, som å ha et funksjonelt språk. «Språk er makt og livet!» (Elev 2).

Utbytte, som en inkluderende faktor, har i denne sammenheng hovedfokuset rettet mot opplevelsen av å bli sett og kunne uttrykke seg fritt, samt tilrettelegging for at det kan skje. Det handler om å kunne ta del i eget liv, og i ulike fellesskap. En slik forståelse for kommunikasjonenes hensikt oppsto da funksjonen av ASK ble forstått som meningsbærende i et bredere perspektiv (Lloyd, et al., 1997, s. 22; Light & McNaughten, 2014, s. 2). For foreldre, lærere og ansatte i bolig, vil det å ha med seg et slikt perspektiv, dreie seg om det daglige arbeidet med å legge til rette for mestring, tillit og engasjement (Bandura, 1997, s. 4; Haug, 2017, s. 35). I det, forutsettes et tilgjengelig og funksjonelt kommunikasjonssystem,

som er systematisert og etablert i et samarbeid mellom hjem, skole og bolig (Andresen, 2020, s. 184). Elevene som her deltar, har de begge velfungerende og funksjonelle kommunikasjonssystem, som inkluderer både hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon (Lloyd, et al., 1997, s.1). Blant de involverte kommunikasjonspartnere som deltar opplever både foreldre og lærere å ta en sentral rolle i arbeidet for å legge til rette for best mulig utbytte. Likevel eksisterer opplevelser av manglende tilrettelegging for bruk av ASK blant elevene.

Elevene uttrykker behovet for å bli sett, derfor må omgivelsene sørge for at deres stemme blir hørt. Den enkeltes opplevelse vil, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2005, s.180), være en direkte indikasjon på hvorvidt det eksisterer et positivt utbytte i måten deres kommunikasjonsform fungerer i møte med andre. Derfor er studiens fenomenologiske tilnærming så viktig, da det er deltakernes stemme som skal høres. Deres opplevelse og erfaringer er på ingen måte utelukkende negative, da den hverdagslige fungeringen nå i stor grad oppleves å være både funksjonell og inkluderende. Faktorer som ser ut til å ha en avgjørende betydning skal jeg videre komme inn på.

Det råder liten tvil over de positive sidene og nytteverdien av ASK og de kommunikasjonsmuligheter som der finnes, ifølge studiens deltakere, med elevene i spissen. Erfaringene tilsier utelukkende positive opplevelser, når ASK fungerer. Så hva er det som bidrar til at det gir det utbytte en ønsker? Samarbeid er en faktor som igjen dukker opp, og ser ut til å ha særlig betydning for å sikre godt utbytte på de ulike arenaer. Det gjelder også samarbeid med elevene selv. Det uttaler seg gjennom elevenes behov for å bli sett, men også gjennom de tilbakemeldinger av glede og engasjement for å delta i denne studien. von Tetzchner & Martinsen (2002, s. 3) omtaler vellykket bruk av ASK slik: «Å gi mennesker en måte å kommunisere på, er å gi dem økt kontroll over eget liv, mer selvrespekt og større mulighet for å føle seg som likeverdige samfunnsborgere».

Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 97) mener observasjon av andres opplevelse, her elevene, vil sette avtrykk på ens egen oppfatning. Altså, hvordan involverte personer i elevenes omgivelser opplever utbytte ved å observere kan bevisstgjøres ved å undre seg over et spørsmål. Opplever jeg elevene som deltakende og engasjerte, eller umotiverte og passive? Slik kan vi få en opplevelse av den andres utbytte ved å vurdere konsekvenser av vår egen tilnærming. En observerende fremtoning vil gi mulighet til å justere tilnæringsmåter for å oppnå gjensidighet i kommunikasjon, der felles deling finner sted (von Tetzchner, 2012, s.

402). Der den ene part er bruker av ASK og den andre er talende, er i utgangspunktet komplisert, da kommunikasjonsformen er ulik, ifølge Light (1989, s. 137). Derfor påpeker flere deltakende lærerne behovet for et våkent blikk for sammen å kunne skape den beste fungering. Det handler om å tolke signaler og stille åpne spørsmål som, hva er din opplevelse? Når en elev ikke ønsker å benytte en kommunikasjonsmåte, vil det finnes andre alternativer som kan bidra til å kommunisere på, ifølge lærer 3. Det å bli kjent med elevenes opplevelse av kommunikasjonens fungering argumenteres her for å ha signifikant betydning for utbytte. På denne måten blir elevene språklige deltakere i sine omgivelser (Vygotsky, 1978, s. 6).

Det har her blitt drøftet betydningen av å inkludere elevene i vurderingen av deres språklige fungering. Videre vil det drøftes betydningen av samarbeid mellom involverte i elevenes omgivelser for å oppnå et best mulig utbytte av ASK på alle arenaer. Hvis man ønsker å endre måten ASK blir brukt på for å oppnå bedre utbytte, må endringen skje i samspillet mellom de ulike arenaer eleven oppholder seg på (Bronfenbrenner, 1986, s. 723). Det er i et helhetlig og velfungerende samarbeid mellom hjem, skole og bolig/assistenter at utbytte av ASK oppstår, der hverandres ressurser spiller en betydningsfull rolle og deles med hverandre (Andresen, 2020, s. 184; Beukelman & Mirenda, 2005, s. 236; Nordahl, 2007, s. 30; von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 307).

Hva samarbeidet mellom de ulike arenaer innebærer ser ut til å være noe ulikt, ut ifra de funn denne studien avdekker. Sammenfallende funn indikerer likevel at det beste utbyttet oppstår der samarbeidet er velfungerende. Det vil si, jevn dialog der ASK er et tema, utveksling av erfaringer, en avklart rollefordeling der alle tar del i sitt ansvarsområde. Samtidig vises funn som indikerer at enkelte involverte opplever å «dra lasset». Forskning gjort av Aldabas (2019) viser negative konsekvenser for bruk av ASK der det er fravær av samarbeid. Ingen vil kunne legge til rette for et godt utbytte av bruk av ASK alene (von Tetzchner, 2012, s. 451). Involvering og engasjement for tilrettelegging i omgivelsene, med foreldre, lærere og ansatte i bolig som tar en særlig rolle for at det skal skje, er en forutsetning (Andresen, 2020, s. 184). Et ønske med denne studien er at den kan bidra til å skape bevissthet for egen rolle, der en helhetlig tenkning av tilrettelegging kan realiseres, fordi alle involverte tar ansvar for å tilstrebe best mulig utbytte av ASK (Vygotsky, 1978, s. 123; von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 307).

Foreldre forteller om erfaringer som er preget av å måtte kjempe for å oppnå det som tenkes best for sitt barn, da deres møte med ulike fagpersoner gir et klart uttrykk for at profesjonstitler ikke nødvendigvis likestilles med forventning i utbytte. Lærerne som her uttaler seg, opplever å ta en sentral rolle, der engasjement for opplæring og oppfølging knyttet til elevenes ASK står sterkt. De er alle villig til å strekke seg utover sine ansvarsområder for å tilstrebe best mulig fungering, også på andre arenaer. Den ansatte i bolig opplever at det er ansatte med profesjonsutdanning som viser interesse og tar ansvar for språk og kommunikasjon, da det erfarer at det er de som har faglig forståelse for å se hvilket utbytte det gir.

Likevel viser funn realiteten av en hverdag som er mer komplisert enn man kan tenke seg. Funn identifiserer blant annet utfordringer relatert til tiden som kreves for å oppnå et best mulig utbytte, opp mot den ressursen de er tildelt. Tiden som kreves harmonerer ikke med tildelt tid. Det bør derfor rettes økt oppmerksomhet mot plassering av ansvar, samt tiden som kreves av ressurser, for den praktiske oppfølgingen av kommunikasjonsverktøyet blir behandlet på en slik måte at elevene har tilgang til oppdaterte symboler. Ansvar for den funksjonelle delen av tilrettelegging, for å oppnå et faglig og sosialt utbytte der elevene har mulighet til å bli sett for den de er, må ideelt plasseres hos en person som står elevene nær med tilstrekkelig tid, interesse og faglig forståelse, ifølge involverte deltakere som her uttaler seg.

Samtidig som behovet for funksjonelle uttrykksmåter for den enkelte må etableres og benyttes av alle arenaer, opplever den ansatte i bolig at innlæringen av store ASK system kan bli for omfattende og krevende for omgivelsene å ta i bruk. Det forklares av vurdering gjort ut ifra innsats opp mot utbytte. Flere lærere undrer seg over om det kan være en medvirkende årsak til manglende utnyttelse av de systemer som er etablert. Ofte erfarer boligen at kommunikasjon med beboere fungerer, dermed legges det ned liten innsats for å ta i bruk nye systemer. På den ene siden ser informantene den funksjonelle fungeringen av kommunikasjon i hverdagen. På den andre siden vedkjennes muligheten for begrensning av mulighet for økt utbytte ved å ikke ta i bruk nye systemer. Ut ifra von Tetzchner & Martinsen (2002, s. 3) forståelse vil fravær av ASK ta vekk elevenes mulighet for: "...økt deltakelse i familiens, lokalmiljøets og samfunnets aktiviteter". For mennesker med betydelig utviklingshemming vil fraværet av et funksjonelt språk bety at andre vil kunne mene noe om noe å ta avgjørelser på deres vegne. Dette vil kunne føre til passivitet og ingen mulighet til å utvikle kommunikative ferdigheter (Light, 1989, s. 137).

For å unngå passivitet og oppnå et inkluderende utbytte viser funn betydningen for tilgjengelighet til eget kommunikasjonsverktøy. Det har tidligere vært omtalt motstridene funn, der den ene eleven opplever å ha tilgang til enhver tid, og den andre eleven til tider erfarer manglende tilgang. Tilgang til ASK utgjør en særlig betydning for flere av spørsmålene elevene blir stilt. Uten tilgang til kommunikasjonsverktøyet vil plassere eleven i en spesielt sårbar posisjon (Andresen, 2020, s. 184). En annen side knyttet til tilgjengelighet er hentet fra funn som beskriver behovet for at kommunikasjonsverktøy alltid blir sendt med eleven mellom de ulike arenaer, samt at utstyr er ladet og i orden. Slike tilpasninger i elevenes omgivelser vil bidra til å ta bort barrierer som hindrer deltakelse, og øke muligheten for å oppnå ønsket utbytte. Et godt utbytte kjennetegnes som forbedret kommunikasjon, støtte til språkutvikling, økt deltakelse, samt reduksjon av frustrasjon og uønsket atferd (Beukelman & Light, 2020, s. 6). Derfor vil både arbeidet med å finne frem til en funksjonell kommunikasjonsform og tilse at den er tilgjengelig til enhver tid ha stor betydning for elevens totale livskvalitet.

I denne delen har ulike sider ved utbytte, som en inkluderende faktor, blitt drøftet ut ifra elevenes behov for å bli sett. Jeg vil avslutningsvis gjenta den mest sentrale faktoren som omtales, og det er involvering av elevstemmen. Elev 2 sier: Se meg! Det må omgivelsene ta på alvor ved å etablere en praksis der involvering av elevene er en hverdagslig rutine. Der elever har begrensede uttrykksformer, vil observasjon av oppmerksomhet og kroppsspråk være nyttig for å innhente kunnskap om elevenes opplevelse av utbytte i den spesifikke situasjonen.

6. Avslutning

Denne masteroppgaven har klart å besvare problemstillingen:

Hvilke faktorer kan bidra til at ASK blir en funksjonell og inkluderende kommunikasjonsform på alle livets arenaer?

Jeg har innhentet kunnskap gjennom intervjuer av elever, foreldre, lærere og en ansatt i bolig. Sammen med teori har funn i datamaterialet gitt et rikt kunnskapsgrunnlag til å kunne diskutere problemstillingen, og komme frem til hvilke faktorer som kan bidra til en funksjonell og inkluderende bruk av ASK på alle livets arenaer. Det har vært viktig for meg å få frem elevenes stemme, som utgjør oppgavens vinkling for å fremme brukerperspektivet. De deltakende foreldre, lærere og den ansatte i bolig gir et viktig bidrag for å kunne besvare problemstillingen med et så bredt perspektiv som mulig, ut ifra tanken om at ingen vil kunne legge til rette for funksjonell og inkluderende bruk av ASK på de ulike arenaer alene.

De faktorer som skulle vise seg å utgjøre en sentral posisjon, for at ASK skal kunne bli en funksjonell og inkluderende kommunikasjonsform på alle livets arenaer, er: fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. De ulike faktorene for inkludering ble selve forankringen som samlet teori og funn, til å besvare problemstillingen med. Fellesskap er den faktoren som etableres gjennom språklige forbindelser, som kan ses i direkte sammenheng med elevenes behov for å bli inkludert i samtaler. Deltakelse er den faktoren som vil oppstå når ASK blir funksjonell og kompensere for, helt eller delvis, manglende tale og elevene blir forstått i sine omgivelser. Medvirkning er den faktoren som her utgjør elevenes behov for å bli hørt, hvor tålmodighet spiller en avgjørende rolle. Utbytte, ses i sammenheng med elevenes signal om å bli sett for den personen de er og hvordan det kan realiseres gjennom involvering av eleven selv. Til

Mitt møte med informantene og deres erfaringer, tanker og meninger har gitt meg nye refleksjoner og mye læring. Deres deltakelse og opplevelser viste engasjement for å dele de gode erfaringer og frustrasjon over manglende fungering, samt tanker for hvordan tilrettelegging kan tenkes gjennomført for å oppnå språklig deltakelse og selvstendighet. Det vises stor interesse og vilje til å arbeide for å etablere de beste språklige forutsetninger for elever med behov for ASK. Denne erfaringen har bidratt til at jeg vil møte foresatte, ansatte i bolig, andre hjelpepersoner i tverrfaglig samarbeid, og ikke minst elever som benyttet ASK med ydmykhet for deres ståsted, men også en tydelighet for hva jeg mener skal til for at

eleven skal få brukt sin kommunikasjon fullt ut, uavhengig av hvor han eller hun befinner seg.

Denne studien handler ikke om å peke ut det som ikke fungerer eller utsette kritikk mot noen av de involverte. Det handler om å la ulike perspektiver fortelle om deres opplevelse av bruk av ASK, og trekke ut faktorer som ser ut til å utløse språklig deltakelse og hva som trenger økt oppmerksomhet i praksisfeltet og i videre forskning. De involverte ga sammenfallende et uttrykk for betydning av positiv forventning, kompetanse, tilstrekkelig tid og samarbeid for felles forståelse. Med tanke på hvordan denne studien kan påvirke til videre utvikling er det særlig et område som har vekket interesse hos meg, og det er å se nærmere på effektiv og langsiktig plassering av ansvaret for den språklige utviklingen, når elever benytter kommunikasjonsverktøy. Jeg opplever gjennom denne studien at dette er et område som ikke nødvendigvis er definert ved et bevisst valg. Hvor ansvaret plasseres lurer jeg på om kan ha betydning for utviklingen av elevenes språklige kompetanse. Slike ubesvarte spørsmål gir grunn til videre forskning på fagfeltet ASK.

Litteraturliste

American Speech-Language-Hearing Association (1993). *Definition of Communication Disorders and Variations*. Hentet fra <https://www.asha.org/policy/RP1993-00208/>

Aldabas, R. (2019). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: special education teachers' perspectives, *International Journal of Inclusive Education*, 25:9, 1010-1026. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185>

Andresen, G. H. (2020). Kartlegging av små barn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I Lyngseth, E.J. (red.). (2020). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge university press

Beukelman, R. D. & Light, J. C. (2020). *Augmentative and Alternative Communication. Supporting children and adults with complex communication needs*. (5. utg). Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing co

Beukelman, R. D. & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and Alternative Communication. Supporting children and adults with complex communication needs*. (4. utg). Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing co

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology og the family as a context of human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, vol.22(nr. 6), 723-742. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Diener, E. & Crandall, R. (1978). *Ethics in social and behavioral research*. Chicago: The University of Chicago Press

Ekins, A. & Grimes, P. (2009). *Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach*. Berkshire: Open University Press

Haug, P. (2020). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. *EDUCATION*, 48(3), 303-315. Hentet fra [HTTPS://DOI.ORG/10.1080/03004279.2019.1664406](https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406)

Haug, P. (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Det norske samlaget

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk

Helsedirektoratet (2021) *Nasjonal veileder. Gode helse- og omsorgstjenester til personer med utviklingshemming*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/gode-helse-og-omsorgstjenester-til-personer-med-utviklingshemming/samarbeid-og-kompetanse#kommunen-skal-legge-til-rette-for-bruk-av-ask-hos-personer-med-utviklingshemming>

Isaac Norge. *Om ASK*. Hentet fra <https://www.isaac.no/fagstoff/om-ask/>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS

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

Kent-Walsh, J., Murza, K. A., Malani, M. D. & Binger, C. (2015). Effect of communication partner instruction on the communication of individuals using AAC: A meta-analysis. *Augmentative and alternative communication*, 31(4), 271-284. Hentet fra <http://dx.doi.org.ezproxy.inn.no/10.3109/07434618.2015.1052153>

Kraggerud, E. & Tosterud, B. (1998). *Latinsk- norsk ordbok*. (4.utg). Oslo: J.W. Cappelens Forlag

-
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. 16 (2006-2007)). Oslo: Kunnskapdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne* (Meld. St. 23 (2007-2008)). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010-2011)). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137-144. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/07434618912331275126>
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). *Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication?* *Augmentative and Alternative Communication*, 2014; 30(1): 1–18. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.inn.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=32659fea-41f4-434a-835c-1d2f8b939325%40pdc-v-sessmgr01>
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV – 2017 – 06 – 16-51). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>

- Lloyd, L. L., Fuller, D. R. & Arvidson, H. H. (1997). *Augmentative and Alternative communication. A Handbook of Principles and Practices*. Massachusetts: Allyn and Bacon
- Lund, S. K. & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: part III – Contributin factors. *Augmentative and alternative communication*, 32(4), 323-335. Hentet fra <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/02656730701189123>
- Lyngseth, E. J. (red.). (2020). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS
- Martinsen, H., Nordeng, H. & von Tetzchner, S. (1985). *Tegnspråk. Sosial betydning, utvikling og pedagogisk bruk*. Stavanger: Universitetsforlaget AS
- Misvær, N. & Lyngseth, E. J. (red.). (2020). Helsestasjonens rolle i forebygging og kartlegging av språkvansker. I Lyngseth, E.J. (red.). (2020). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§3-13>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sveum, B. (1991). *Kommunikasjon*. Gjøvik: Spesialpedagogisk Utvikling

-
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (1991). *Språk og funksjonshemming. En innføring i tegnopplæring og hjelpemidler*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- von Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- von Tetzchner, S. (2018). *Child and Adolescent Psychology. Typical and atypical development*. Oslo: Routledge
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts London, England: Harvard University Press
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS
- World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability and health, ICF*. Geneva, Switzerland: WHO
- Åmot, I. (2017). Kartleggingens mangfoldighet og nødvendighet. I E.J. Lyngseth & B. Mørland (red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Oslo: Gyldendal Akademsik.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av studiet

Vurdering

Referansenummer

662263

Prosjekttittel

Kommunikasjonspartnerens betydning for elever som kommuniserer med ASK

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jonas Yassin Iversen, jonas.iversen@inn.no, tlf: 90935958

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Liv Kari Brustad, livkari2@yahoo.no, tlf: 47764779

Prosjektperiode

01.01.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)**25.05.2021 - 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 25.5.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 15.5.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1, 3 OG 4

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte eller verger til behandlingen av personopplysninger om elevene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Elevene vil også samtykke til deltakelse.

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

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen 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

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

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

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets 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.

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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elevene

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Språklig deltakelse på alle livets arenaer ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å søke dypere forståelse for hvordan elever opplever mestringstro og hvordan involverte personer opplever tilrettelegging for språklig deltakelse når eleven anvender alternativ og supplerende kommunikasjon.

I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien er en avsluttende oppgave i masterstudiet Tilpasset opplæring ved høgsolen i Innlandet. Formålet med studien er å belyse menneskers opplevelser og erfaring knyttet til tilrettelegging for muligheten til å formidle egne tanker og behov, samt språklig deltakelse hos elever som kommuniserer med alternativ og supplerende kommunikasjon. Elevene jeg ønsker å studere går i videregående opplæring og har flyttet, eller er i overgang til å flytte i egen bolig.

Aktuelle informanter vil være elev som anvender ASK, foreldre, lærere og primærkontakt i bolig. Det er utarbeidet intervjuguide til eleven og en annen til involverte personer i elevens omgivelser utfra aktuelle forskningsspørsmål som ligger til grunnlag for analyse.

Forskningsspørsmålene er valgt utfra studiens problemsstilling, og den lyder som følger:

Hvilke faktorer kan bidra til at ASK blir en funksjonell kommunikasjonsform på alle livets arenaer?

Det du vil bli bedt om å si noe om er dine erfaringer som bruker av ASK. Jeg ønsker å vite hvordan du opplever å kommunisere og delta i samtale på ulike sosiale arenaer i ditt liv, som på skolen, hjemme sammen med familien og hjemme i din bolig med ansatte og andre beboere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgsolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du som får spørsmål om å delta har enten behov for ASK i egen kommunikasjon, eller du har erfaring knyttet til eget barn, eller elev som benytter ASK i skolen og i egen bolig. Jeg vil ha behov for minimum tre informanter per kategori, det vil si: tre elever, tre foreldre, tre lærere og tre ansatte i bolig for å kunne besvare studien på en god måte. Informantene blir kontaktet via rektor på skoler og ledere i boliger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien vil innhente informasjon gjennom intervju. I gjennomføringen av intervjuene vil det benyttes båndopptaker. Lydopptakene vil bli slettet etter at jeg har transkribert intervjuene i anonymisert form til tekst fortløpende etter gjennomføring. Jeg vil i behandlingen av data og i selve masteroppgaven ivareta konfidensialiteten til opplysninger som kommer frem etter

regelverket. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg eller knytte informasjonen du gir tilbake til deg. Informasjonen som framkommer, vil kun benyttes for å belyse masteroppgavens problemstilling. Intervjuet vil vare i maksimum én time, og jeg er fleksibel når det gjelder tid og sted for gjennomføring.

Hvis du velger å delta i studien:

- kjenner du til at gjennomføringen av intervjuet vil vare i maksimalt én time.
- vil du kunne si noe om hvor du ønsker å gjennomføre intervjuet. Det vil også være mulig å gjennomføre intervjuene på pc, da vi kan «møtes» på arena som Teams eller Zoom.
- kjenner du til at det vil bli benyttet lydopptak fra intervjuet.

For deg som er elev:

- Det vil være mulig at gjennomføring av intervjuet kan bli utført av en annen person enn meg dersom du mener det vil ha betydning for besvarelsen, da jeg ikke kjenner din kommunikasjonsform. som for eksempel verge eller en annen nærpersion ved å benytte spørreskjema.
- Du og din verge vil få se spørreskjema på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

For deg som er elev:

Din deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til lærer eller ansatt i bolig.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være meg selv og min veileder som har tilgang til de opplysningene du oppgir.
- De tiltak jeg vil gjøre for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger er:
 - Navn og kontakt informasjon vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
 - Lagringen av datamaterialet vil ligge på ekstern harddisk som vil være innelåst.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Alle personopplysninger og datamateriale vil bli slettet etter fullført studie.

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.

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved veileder Sigrun Sønsthagen på e-post: sigrun.sonsthagen@inn.no.
- Student Liv Kari Brustad på e-post: livkari2@yahoo.no.
- Vårt personvernombud ved høgskolen i Innlandet: Usman Asghar på e-post: usman.asghar@inn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Sigrun Sønsthagen
(Veileder)

Liv Kari Brustad
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til de involverte

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Språklig deltakelse på alle livets arenaer ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å søke dypere forståelse for hvordan elever opplever mestringstro og hvordan involverte personer opplever tilrettelegging for språklig deltakelse når eleven anvender alternativ og supplerende kommunikasjon.

I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien er en avsluttende oppgave i masterstudiet Tilpasset opplæring ved høgsolen i Innlandet. Formålet med studien er å belyse menneskers opplevelser og erfaring knyttet til tilrettelegging for muligheten til å formidle egne tanker og behov, samt språklig deltakelse hos elever som kommuniserer med alternativ og supplerende kommunikasjon. Elevene jeg ønsker å studere går i videregående opplæring og har flyttet, eller er i overgang til å flytte i egen bolig.

Aktuelle informanter vil være elev som anvender ASK, foreldre, lærere og primærkontakt i bolig. Det er utarbeidet intervjuguide til eleven og en annen til involverte personer i elevens omgivelser utfra aktuelle forskningsspørsmål som ligger til grunnlag for analyse.

Forskningsspørsmålene er valgt utfra studiens problemsstilling, og den lyder som følger:

Hvilke faktorer kan bidra til at ASK blir en funksjonell kommunikasjonsform på alle livets arenaer?

Det du vil bli bedt om å si noe om er dine erfaringer som involvert i tilrettelegging for bruk av ASK. Jeg ønsker å vite hvordan du opplever egen rolle i tilretteleggingen for anvendelse av ASK. Temaer som vil bli berørt er forventning, kompetanse, samarbeid og ditt syn på hvilke faktorer som skal til for å lykkes med anvendelse av ASK, uavhengig av hvor eleven er.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgsolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du som får spørsmål om å delta har enten behov for ASK i egen kommunikasjon, eller du har erfaring knyttet til eget barn, eller elev som benytter ASK i skolen og i egen bolig. Jeg vil ha behov for minimum tre informanter per kategori, det vil si: tre elever, tre foreldre, tre lærere og tre ansatte i bolig for å kunne besvare studien på en god måte. Informantene blir kontaktet via rektor på skoler og ledere i boliger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien vil innhente informasjon gjennom intervju. I gjennomføringen av intervjuene vil det benyttes båndopptaker. Lydopptakene vil bli slettet etter at jeg har transkribert intervjuene i anonymisert form til tekst fortløpende etter gjennomføring. Jeg vil i behandlingen av data og

i selve masteroppgaven ivareta konfidensialiteten til opplysninger som kommer frem etter regelverket. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg eller knytte informasjonen du gir tilbake til deg. Informasjonen som framkommer, vil kun benyttes for å belyse masteroppgavens problemstilling. Intervjuet vil vare i maksimum én time, og jeg er fleksibel når det gjelder tid og sted for gjennomføring.

Hvis du velger å delta i studien:

- kjenner du til at gjennomføringen av intervjuet vil vare i maksimalt én time.
- vil du kunne si noe om hvor du ønsker å gjennomføre intervjuet. Det vil også være mulig å gjennomføre intervjuene på pc, da vi kan «møtes» på arena som Teams eller Zoom.
- kjenner du til at det vil bli benyttet lydopptak fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være meg selv og min veileder som har tilgang til de opplysningene du oppgir.
- De tiltak jeg vil gjøre for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger er:
 - Navn og kontakt informasjon vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
 - Lagringen av datamaterialet vil ligge på ekstern harddisk som vil være innelåst.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle personopplysninger og datamateriale vil bli slettet etter fullført studie.

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.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

-
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
 - å få slettet personopplysninger om deg
 - å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen i Innlandet ved veileder Sigrun Sønsthagen på e-post: sigrun.sonsthagen@inn.no.
- Student Liv Kari Brustad på e-post: livkari2@yahoo.no.
- Vårt personvernombud ved høgskolen i Innlandet: Usman Asghar på e-post: usman.asghar@inn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Sigrun Sønsthagen
(Veileder)

Liv Kari Brustad
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

Intervjuguide – spørsmål til personer som er bruker av alternativ og supplerende kommunikasjon

Takk for at du har sagt deg villig til å snakke med meg. Jeg er nysgjerrig på hvordan du opplever å snakke med din kommunikasjonsform hjemme med familien, på skolen og i din egen bolig. Nå skal jeg stille deg noen spørsmål om det å snakke med andre.

Denne samtalen er anonym. Det er ikke mulig å vite at det er du som har svart på disse spørsmålene. Det som er felles for de som deltar i denne studien og svarer på disse spørsmålene er at de kommuniserer (snakker) med alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), de er elever i videregående skole og har/er i overgang til egen leilighet i omsorgsbolig.

Jeg vil først stille noen spørsmål om hvordan du snakker. Deretter ønsker jeg å vite noe om du trenger hjelp for å snakke. Du svarer med ja/nei. I kommentarfeltet ønsker jeg at du utdyper med informasjon du mener er av betydning.

Videre vil jeg stille deg noen spørsmål om hvordan du opplever å snakke med andre. Også her svarer du ja eller nei, og utdyper svaret i kommentarfeltet.

Før vi avslutter ønsker jeg å oppsummere med noen åpne spørsmål som du kan svare fritt på.

Hvis du opplever at det er noe jeg burde vite som vi ikke har snakket om vil du få mulighet til å si det på slutten av intervjuet.

1. Anvendelse av alternativ og supplerende kommunikasjon

Kan du si noe om hva du trenger for å si det du vil? Sett kryss

Kommunikasjon:	Ja	Nei	Kommentar
Verbal (tale)			
Non-verbal (f.eks: kroppsspråk, blikk, gester)			
Hjelpemiddel:			
Skjerm			
Applikasjon			
Snakkende hjelpemiddel som for eksempel Tobii eller GRID player			
Bilder			
Film			
Kommunikasjonsbok			
Hånd tegn			
Kontaktbok			
Støtte/hjelp			
Personer som kjenner din kommunikasjonsform			

Personer som har lært din kommunikasjonsform			
Personer med interesse for din kommunikasjonsform			
Hjelp til å trykke/peke på symbol/bilde/gjenstand			
Ekstra tid til å finne frem til det jeg vil si			
Hjelp til å sikre at kommunikasjons hjelpemiddel er i orden og klar til bruk.			

2. Hvordan opplever du å snakke med andre?

På skolen:

Opplever du å få sagt det du ønsker på skolen?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å bli gitt valgmuligheter på skolen?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å bli forstått på skolen?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å bli gitt nok tid til å få sagt det du vil på skolen?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du at du selv bestemmer hva du skal snakke om på skolen?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du at andre bestemmer hva du skal snakke om på skolen?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å få svar på noe du spør om når du er på skolen?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du at du har tilgang til din kommunikasjonsform på skolen?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å bli lyttet til på skolen?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Hjemme med familien:

Opplever du å få sagt det du ønsker hjemme (med familien)?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å bli gitt valgmuligheter hjemme (med familien)?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å bli forstått hjemme (med familien)?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å bli gitt nok tid til å få sagt det du vil hjemme (med familien)?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å bli lyttet til hjemme (med familien)?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å få svar på noe du spør om når du er hjemme (med familien)?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du at du har tilgang til din kommunikasjonsform på hjemme (med familien)?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du at du selv bestemmer hva du skal snakke om hjemme (med familien)?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du at andre bestemmer hva du skal snakke om hjemme (med familien)?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Med de som jobber i leiligheten din

Opplever du å få sagt det du ønsker når du er i leiligheten din?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å bli gitt valgmuligheter av personer som jobber i leiligheten din?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å bli forstått av personer som jobber i leiligheten din?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å få tid til å få sagt det du vil med personer som jobber i leiligheten din?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å bli lyttet til av personer som jobber i leiligheten din?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å få svar når du snakker med personer som jobber i leiligheten din?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du at du har tilgang til din kommunikasjonsform i leiligheten din?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du å bestemme hva du skal snakke om med personer som jobber i leiligheten din?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Opplever du at andre bestemmer hva du skal snakke om i leiligheten din?

Ja	Nei	Både ja og nei
Kommentar til svaret:		

Oppsummering:

Hva mener du skal til for at du skal kunne delta i en samtale?

Hva skal til for at det oppleves lett å snakke? Kan du gi eksempler?

Hva kan bidra til at du ikke snakker? Kan du gi eksempler?

Har du noen tips til de som skal snakke med deg?

Hvordan kan man best mulig snakke sammen?

Er det noe vi ikke har snakket om som du mener kan ha betydning?

Hva synes du om å bli intervjuet om dette tema?

Vedlegg 5: Intervjuguide til de involverte

Intervjuguide – spørsmål til foreldre, lærere og primærkontakter

Innledning

- Fortelle hvem jeg er
- Fortelle om studiet jeg går på
- Fortelle om mitt prosjekt (se nedenfor)
- Fortelle om hva som vil skje med materialet i dette prosjektet
- Fortelle at intervjuet vil bli gjort opptak av med lydopptaket. Dette vil bli slettet etter transkribering – senest mai 2022
- Fortelle at det er frivillig å delta og at det er mulig å trekke seg
- Anonymitet vil tilsikres
- Åpne for generelle spørsmål

Om prosjektet

Tema i denne studien er språklig deltagelse hos elever i videregående opplæring som er i overgang til eller har flyttet inn i omsorgsbolig, og som kommuniserer med alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Fokusområdet er elevens mulighet til en helhetlig anvendelse av ASK på alle arenaer i livet. Studiet ønskes belyst gjennom intervju av lærer, primærkontakt og forelder.

Om alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

Denne studien retter seg mot muligheten til å anvende egne kommunikasjonsformer også utenfor undervisningstiden (§2-16) og hvordan ansvarsgrupper kan være et middel for å lykkes.

Informantens bakgrunn

- Utdannelse/yrkeserfaring
- Erfaring med bruk av ASK
- ASK kompetanse
- Hvilke konkrete hjelpemidler kjenner du til/anvender du?
- Egen interesse for ASK

Forventninger til egen rolle når ASK anvendes i kommunikasjon

- Hva er din rolle ovenfor personen som benytter seg av ASK?
 - På hvilken måte inngår ASK i hverdagen?
 - Hva synes du fungerer godt i ditt samspill med personen som kommuniserer med ASK?
 - Hva synes du fungerer mindre godt i ditt samspill med personen som kommuniserer med ASK?

- På hvilken måte opplever du at ASK påvirker din rolle som støttespiller?
- På hvilken måte eller i hvilke situasjoner mener du at din rolle kan være til støtte i kommunikasjonen?
 - Kan du beskrive et eksempel der din rolle er avgjørende for språklig deltakelse?
 - Kan du beskrive et eksempel der din rolle kan være til hinder for språklig deltakelse?
 - Hva tenker du om tilgjengeligheten til å kommunisere for eleven/brukeren/barnet ditt?

Hva slags kompetanse oppleves som nyttig for tilrettelegging og anvendelse i ASK?

- Har du opplæring i eller utdanning knyttet til ASK?
 - Har du fått opplæring knyttet til den spesifikke ASK formen som benyttes?
 - Opplever du at du har tilstrekkelig kompetanse for å benytte ASK? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor ikke?
- Hvordan tenker du om forholdet mellom personens språklige deltakelse gjennom ASK og din kompetanse på det området?
- På hvilken måte kommer din ASK- kompetanse til syne i hverdagen – av styrker og svakheter?
 - Hva kunne vært gjort annerledes? Og på hvilken måte?
 - Hvilke konsekvenser mener du manglende ASK- kompetanse vil kunne føre til?

På hvilken måte inngår ASK som tema i samarbeid?

- Beskriv hvordan du opplever samarbeidet mellom skole, bolig og foresatte systematiseres der personen har behov for ASK?
 - Opplever du at ASK er et planlagt tema?
 - Hvordan opplever du at det er satt av tid til å informere/diskutere bruken av ASK?
 - Hvem opplever du tar ansvar for ASK-systemet?
 - Kan du beskrive din erfaring av hvordan ASK-systemet blir ivaretatt og videreført?
- Kan du beskrive din opplevelse av holdninger til det spesifikke ASK-systemet?
 - Om behovet for kunnskap og kompetanseheving.
 - Om det generelle behovet for anvendelse av ASK i hverdagen.
 - Om personenes utbytte av ASK.
- Hva mener du er av betydning for at samarbeid skal lykkes i å etablere hensiktsmessig anvendelse av ASK?
 - Hva kan være utfordringer for å lykkes med implementering/anvendelse av ASK?
 - Er det noe som kunne vært gjort annerledes vedrørende tilpasning for bruken av ASK?

-
- Kunne flere/færre personer/instanser vært involvert for et bedre/mer fokusert arbeid? Hvem i så fall?

Hvilke faktorer mener du skal til for å lykkes med ASK?

Avslutning

- Hva kan du si er det viktigste for at elever med behov for et ASK-system kan anvende kommunikasjonsformen i alle deler av livet?
- Har du noen flere tanker om dette tema som ikke har kommet frem under intervjuet?
- Oppsummering