



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Skolens tilretteleggelse for kommunikasjon og samspill i arbeidet med en elev som bruker ASK- en casestudie

How the school facilitate communication and interaction in the work with a student using AAC- a case study

Kristine Kolberg

Kandidatnummer: 415

1-7 masterfag i GLU

MGBSP550 Masteroppgave Vestlandsklasse
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Høgskolene på Vestlandet, campus Bergen

Forord

Etter fem år på Høgskulen på Vestlandet er tiden nå kommet for å levere min masteroppgave. Disse fem årene har bydd på mye læring, vekst og erfaringer jeg aldri ville vært foruten. Nå har tiden kommet for å avslutte dette kapittelet i livet og gå videre til nye eventyr. Men før jeg sier takk for meg er det noen personer som jeg vil fremheve.

Takk til min veileder Vibeke Solsvik Foldnes for all jobben du har gjort for å veilede meg i arbeidet. Oppgaven ville ha vært et mye lavere nivå hadde det ikke vært for dine innspill.

Takk til mine foreldre Randveig Irene Stein og Richard Kolberg for alle støttende ord når fortvilelsen i dette arbeidet var sterk. Det har hjulpet masse.

Takk til min samboer Anders Askeland Brynildsen for å være der gjennom hele arbeidet og delt gledene og sorgene med meg. Jeg er ikke alltid enkel å leve med, men du har greid det.

Kristine Kolberg

Bergen, våren 2022

Sammendrag

Kommunikasjon står sentralt i den menneskelige opplevelsen, og alle har en rett til å kunne delta i kommunikasjon og samspill med de i rundt seg. Denne casestudien ser på hvordan noen lærere jobber for å legge til rette for kommunikasjon og samspill mellom en elev som bruker ASK og medelevene. Gjennom et dyadisk intervju med kontaktlærer og spesialpedagog, samt observasjon av en skoledag kom det frem hvordan lærerne jobber spesifikt med å fremme kommunikasjon og samspill mellom eleven som bruker ASK og medelevene. Det ble også gjennomført to intervjuer med informanter fra PPT for å støtte opp funnene fra intervjuet med lærerne og observasjonen.

Resultatene viser at lærerne jobber med å fremme medelevenes kompetanse i enkeltelevens ASK-hjelpemiddel. Samtidig jobber de aktivt med inkludering og klasse miljøet. Eleven tilbringer mesteparten av skoletiden i ordinærklasse og lærerne har jobbet med at medelevene skal forstå at alle er forskjellige og at de skal godta disse forskjellene. Lærerne hadde også fokus på å fremme enkeltelevens stemme slik at han selv får delta i å fortelle sine egne tanker og behov uten å måtte gå gjennom en voksen som oversette for han.

Abstract

Communication is central in the human experience, and everyone has a right to be able to participate in communication and interaction with the people around them. This case study considers how some teachers work so that students using AAC can participate in the interaction and communication with their peers. Through a dyadic interview with a student's main teacher and special needs educator, as well as observations, the emerging results show that the teachers worked with enhancing the student's communication and interaction with peers. Two interviews with representatives from PPT is used to back up the findings in the interview with the teachers.

The results show that the teachers work with enhancing the peers' competence in the student's AAC method. They also worked on inclusion and the class environment. The student using AAC spent the majority of the school day in the ordinary classroom, and the teachers worked with the peers' understanding and acceptance of differences in people. The teachers also focused on facilitating the students use of their ability to communicate independently without an adult functioning as an interpreter.

Innhold

<i>Forord</i>	i
<i>Sammendrag</i>	ii
<i>Abstract</i>	iii
1. INNLEDNING	1
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema og målet med oppgaven</i>	1
1.2 <i>Tema og problemstilling</i>	2
1.3 <i>Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon- ASK</i>	4
1.4 <i>Oppgavens oppbygging</i>	5
2. TEORI	7
2.1 <i>Kommunikasjon</i>	7
2.1.1. <i>Samtalepartnerens rolle</i>	10
2.1.2 <i>Språkmiljø</i>	11
2.2 <i>Inkludering</i>	12
2.3 <i>Samspill</i>	13
2.3.1 <i>Selvet i samspill med andre</i>	14
2.3.2 <i>Sosiokulturell læringsteori</i>	15
2.4 <i>Funksjonsnedsettelse</i>	15
2.5 <i>Tidligere forskning</i>	18
2.5.1 <i>Faktorer som legger til rette for kommunikasjon og samspill</i>	18
2.5.2 <i>Faktorer som fungerer som barrierer for samspill og kommunikasjon</i>	18
3. METODE	20
3.1 <i>Vitenskapelig grunnlag</i>	20
3.2 <i>Forskningsdesign</i>	22
3.3 <i>Forskningsmetode</i>	24
3.3.1 <i>Intervju</i>	24
3.3.2 <i>Observasjon</i>	25
3.4 <i>Utvalg og rekruttering</i>	28
3.5 <i>Transkribering</i>	30
3.6 <i>Analyse</i>	31
3.7 <i>Validitet og reliabilitet</i>	33
3.8 <i>Etiske vurderinger</i>	34
3.8.1 <i>Informert samtykke</i>	34
3.8.2 <i>Konfidensialitet</i>	35
3.8.3 <i>Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet</i>	35

4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA.....	37
4.1 Presentasjon av case	38
4.2 Kommunikasjonshjelpemiddel.....	40
4.2.1. Opplæring av tegn-til-tale	40
4.2.2 Valg av kommunikasjonshjelpemiddel	44
4.2.3 Medelevers kommunikasjonskompetanse	48
4.2.4 Språkmiljø	50
4.2.5 Overgangen til Tobii Talemaskin	51
4.3 Det psykososiale miljøet	53
4.3.1 Medelevenes holdning	55
4.3.2 Medelevene vokser ifra eleven som bruker ASK	57
4.3.3 Emils tilstedeværelse i klasserommet	59
4.4 Elevens stemme.....	61
4.5 Lærernes holdninger	63
4.6 Emils kommunikasjon med medelever.....	65
5. AVSLUTTNING.....	68
Litteratur.....	72
Vedlegg	82
Vedlegg 1: Intervjuguide for lærere.....	82
Vedlegg 2: Intervjuguide for PPT.....	83
Vedlegg 3: Observasjonsår.....	84
Vedlegg 4: Samtykkeerklæring for lærere.....	85
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring for foresatte.....	89
Vedlegg 6: Samtykkeerklæring for PPT.....	93
Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD.....	97

«Kommunikasjon handler om latter og krangler, læring og undring, å fortelle historier, klage over hva som er og hva som ikke er, dele drømmer og feire seiere» (Light, 1997, s. 61)

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema og målet med oppgaven

Etter et friår der jeg jobbet på en forsterket avdeling fant jeg ut at det var spesialpedagog jeg skulle bli. Der fikk jeg et sterkt ønske om å jobbe med barn og ungdom med psykiske- og fysiske funksjonsnedsettelse. I løpet av studiet har interessen for ASK kommet mer og mer til syne. Når jeg snakker med lærere og spesialpedagoger som aldri har hørt terminologien ASK brenner jeg sterkt for å formidle hva det er og hvorfor det er så viktig. Alle fortjener å bli hørt, men for noen kreves det en spesifikk kompetanse hos de i rundt barnet for at dette skal kunne skje. Derfor er mitt mål med denne oppgaven å formidle hva ASK er og vise eksempler på hvordan man kan legge til rette for at kommunikasjon og samspill mellom ASK-brukere og medelever kan skje.

Denne masteroppgaven vil ikke kunne si noe om hvordan man bør jobbe med alle ASK-brukere. De er individuelle mennesker med sine egne behov, erfaringer og personligheter. Det samme gjelder situasjonen de er i. En elev må alltid sees i den konteksten han eller hun befinner seg i. Målet er heller å gi eksempler på hvordan veien kan være, både for min egen praksis og andre lærere som skal starte dette arbeidet.

Jeg har valgt å ha en positiv vinkling til undersøkelsen av problemstillingen. Målet er å finne god praksis som kan fungere som en veiviser for både min egen praksis og andre lærere som har elever med helt eller delvis manglende talespråk. På bakgrunn av oppgavens omfang og antall informanter vil jeg ikke kunne generalisere og si at det jeg finner vil gjelde alle elever og alle klasserom, men noe vil kunne være gjenkjennbart og nyttig for andre lærere i skolen. Flyvbjerg (2009, s. 90-94) trekker frem eksemplets makt, hvor en case kan gi kunnskap til en annen case gjennom gode eksempler. Dette kan sees i sammenheng med naturalistisk generalisering, hvor kunnskap fra en eller få tilfeller anvendes i annet tilfelle og det er leseren som definerer denne anvendelsen (Bjørndal & Andreassen, 2020, s. 184). Målet med denne masteroppgaven er å anvende det gode eksemplet slik at andre kan anvende den kunnskapen oppgavens case gir til sin egen kontekst.

En kritikk som kan trekkes frem er at oppgaven kan gi et for ensidig syn på problematikken, ettersom man ved å presentere de positive sidene og det lærerne gjør som fungerer, velger å ikke se på de eventuelle utfordringene som kan være til stede. Samtidig ønsket jeg å kunne gå i dybden av de positive sidene og ved å ikke trekke frem utfordringene får jeg mer rom til dette.

1.2 Tema og problemstilling

Språk og kommunikasjon er rundt oss hele tiden, fra vi våkner med en “god morgen” til vi legger oss med en “god natt”. Vi hilser verbalt og non-verbalt, forteller om livet vårt, hva vi har gjort eller hva som irriterer oss. Kommunikasjon er i kjernen av den menneskelige opplevelsen. Mennesker er sosiale vesen, og vi har et sterkt behov for å føle en tilknytting til en sosial gruppe. Barnets første ord er en av foreldres største opplevelser. Gjennom den tidlige innlæringen blir kommunikasjon en selvfølge for de fleste av oss. Det faller oss like naturlig som å puste. Samtidig er det mennesker som har et helt eller delvis manglende talespråk.

I Opplæringslova §2-16 står det «Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa. Når ein elev ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har eleven rett til spesialundervisning etter reglane i kapittel 5. Dette inkluderer nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerande kommunikasjon.» (1998). Denne paragrafen lovfester retten barn som helt eller delvis mangler talespråk har til opplæring og bruk av sitt kommunikasjonsmiddel. Skolen står med det ansvarlig for at denne opplæringen skjer på en god og verdig måte, slik at barna kan delta i kommunikasjon med omverden.

I 2020 kom et forslag om endring av Opplæringslova til høring (Regjeringen, 2020). I dette forslaget skal §2-16 fjernes og alt relatert til ASK skal gå under ny bestemmelse om universell opplæring, individuell tilrettelagt opplæring, fysisk tilretteleggelse og personlig assistanse. Dette valget begrunnes av prinsippet om at dobbeltregulering skal unngås (NOU, 2019:23, s. 379). Fagutvalgene stilte seg negativt til denne lovendringen i høringssvarene. De mener at elevene som bruker ASK vil bli mindre synlige og at de har merket en positiv endring i

praksis etter at §2-16 ble innført i 2012 (Jensen et al. 2020; Engevik & Torsteinsen, 2020). Om denne lovendringen blir gjennomført eller om det vil bli endringer i praksis ved dens bortfalle er uvisst. Samtidig er denne elevgruppen liten og lite omtalt. Med innførelsen av §2-16 kom det etterutdanning for å øke ansattes kompetanse og økonomiske ressurser til denne elevgruppen (Jensen et al, 2020).

Den norske skole er en skole for alle, uavhengig av bakgrunn eller evner (Utdanningsdirektoratet, 2022). Alle barn skal bli møtt med respekt og få ta del i det felleskapet skolen og klassen danner. For barn med helt eller delvis nedsatt taleevne kan denne deltakelsen i felleskapet være en utfordring. Det sosiale liv og kommunikasjon er tett knyttet sammen. Det betyr ikke at disse elevene ikke har et behov for å knytte sosiale bånd med jevnaldrende. De siste par årene har vi alle kjent på isolasjonen og hvor viktig det er for mennesker å samles. Dette behovet er universelt, noe alle mennesker i ulik grad føler på. Derfor er det desto viktigere at vi som fagpersoner ser betydningen av å legge til rette for at elever med helt eller delvis manglende talespråk får delta i den sosiale utvekslingen som preger skolen.

Denne elevgruppen har en rett til å føle en tilbørighet til klassen på lik linje med andre elever. Skolen skal legge til rette for at alle elever skal kunne ta aktiv del i felleskapet og lytte til andre og bli lyttet til (utdanningsdirektoratet, 2022). Skolen er for mange en sosial arena, det er der de fleste får og opprettholder vennskap. Man leker i friminuttet, snakker sammen i timen og avtaler hvem som skal bli med hvem hjem på fritiden. Når dette samværet går gjennom det verbale språket er det som regel naturlig og uanstrengt. For elever som mangler helt eller delvis talespråk kan det være en anstrengelse for både de og samtalepartnerne å kommunisere med hverandre.

Antallet mennesker i Norge som mangler funksjonell tale er ikke stadfestet (ASK-loftet, u.åå). Med bakgrunn i amerikanske statistikker kan man anslå at rundt 0,5% av barn i alderen 1-19 år faller i denne kategorien (Tezchner og Martinsen, 2002, s. 65). I 2020 var det 635 497 elever i norsk grunnskole, både offentlig og privat (Statistisk sentralbyrå, 2021). Det vil si at vi kan regne med at det er ca. 3000 elever uten funksjonelt talespråk i den norske skolen. Dette er ikke et eksakt antall, og man skal være forsiktig med å overføre statistikk fra ett land til et annet på denne måten. Samtidig viser det at det er snakk om en liten elevgruppe som er spredt over hele landet. Nettopp fordi de er en liten gruppe, er de svært sårbare ovenfor miljøets kompetanse eller mangel på dette. Det er en av grunnene til at jeg valgte å se på denne elevgruppen i min masteroppgave, for å bruke denne muligheten til å sette søkelyset på

en gruppe som det er lite forskning på sammenlignet med andre grupper og områder innenfor pedagogikk og spesialpedagogikk.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å se nærmere på det samspillet som skjer mellom en elev som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og hans eller hennes medelever, samt hvordan miljøet rundt eleven kan legge til rette for dette. Derfor ønsker jeg å utforske problemstillingen;

«Hvordan tilrettelegger lærere for kommunikasjon og samspill i arbeidet med en elev som bruker ASK?».

Jeg vil se på hvordan kommunikasjon og samspill foregår i praksis, ut ifra en spesifikk case, og se nærmere på dette i lys av tidligere forskning og teorier. Samtidig vil jeg se på underproblemstillingen;

«I hvilken grad kommuniserer eleven som bruker ASK med medelevene?»

I min masteroppgave vil jeg ha fokus på hvordan lærere jobber for å fremme kommunikasjon og samspill mellom en elev som bruker ASK og denne eleven sine medelever. Samtidig er det et nettverk rundt eleven som skal samarbeidet for at han eller hun skal får et godt skoletilbud, både faglig og psykososialt, og samtidig gi de verktøyene som kreves for å lykkes i livet etter endt skolegang. Derfor har jeg valgt å trekke inn Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) og se på hvordan de arbeider med valg av kommunikasjonsverktøy.

1.3 Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon- ASK

Det er ulike grunner til at noen mennesker ikke kan kommunisere ved bruk av talespråket. Utviklingsmessige språkvansker, lærevansker eller psykiske- og fysiske nedsettelse er noen av årsakene for at en elev har helt eller delvis manglende talespråk (Tezchner & Martinsen, 2002, s. 70-83). Kommunikasjon gjennom andre måter enn verbalt språk kalles alternativ og supplerende kommunikasjon, forkortet til ASK på norsk, mens man bruker AAC (augmentative and alternative communication) på engelsk. ASK blir personens språk, deres mulighet til å uttrykke og utvikle seg (Statlig pedagogisk tjeneste, u.å).

Begrepet alternativ og supplerende kommunikasjon omhandler to ulike former for kommunikasjonsstøtte. Alternativ kommunikasjon handler om at personen har en annen måte å kommunisere på enn talespråk, og det blir personens primære kommunikasjonsform. Supplerende kommunikasjon er støtte- eller hjelpekommunikasjon. Her blir opplæring i alternative kommunikasjonsformer gitt for både å fremme personens tale og sikre en alternativ kommunikasjon hvis utviklingen av talen ikke finner sted (Tetzcher & Martinsen, 2002, s. 7). I denne oppgaven vil jeg ikke skille den alternative kommunikasjonen og den supplerende kommunikasjonen når jeg bruker begrepet ASK.

Elevene som bruker ASK er en heterogen gruppe slik som andre elever og valg av hjelpemiddel og arbeidet for sosial kompetanse må bli tatt basert på konteksten individet og miljøet rundt befinner seg i. Det finnes også en rekke ulike hjelpemiddel som går fra *low-tech* til *high-tech*. Low-tech er lavteknologiske eller analoge hjelpemidler. En øyepeketavle kan være et eksempel på dette. Den kan bli brukt over alt, men stiller større krav til den som kommuniserer med ASK-brukeren. High-tech er høyteknologiske eller digitale hjelpemidler (Karlsen, 2016, s. 149). Dette kan være et smartbrett med programvarer som ligner tematavler, og de kan lese opp bildene eller ordene ASK-brukeren velger. Disse hjelpemidlene kan stille større krav til arenaen de blir brukt i, slik som at de ikke er vanntette og kan dermed ikke bli med ut når det regner eller at de må ha tilgang til strøm jevnlig. Samtidig vil de kunne stille mindre krav til samtalepartnerens kompetanse i kommunikasjonshjelpemiddelet og man kan lettere involvere mennesker som ikke har fått opplæring i kommunikasjonshjelpemiddelet til eleven i kommunikasjon med han eller hun.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er delt inn i 5 kapitler.

I kapittel 1 innleder jeg denne masteroppgaven, ser på bakgrunnen for valg av tema og hvilke problemstillinger jeg har arbeidet ut ifra. Videre avklarer jeg begrepet ASK og går kort inn på bredden av hva kommunikasjonshjelpemidler kan være.

I kapittel 2 legger jeg frem relevante teorier og tidligere forskning som jeg tar utgangspunkt i under drøftingen av dataene. Først definerer jeg hva kommunikasjon er og legger frem ulike

tanker om hva begrepet innebærer, samt hvilke kommunikasjonskompetanser som inngår i god kommunikasjon. Jeg legger også frem hvilke rolle samtalepartneren har, og hva språkmiljø er. Videre ser jeg på begrepene inkludering og samspill, og hvordan vi utvikler vårt selvbylde i samspillet med andre. Deretter legger jeg kort frem den sosiokulturelle læringsteorien. Så går jeg inn på ulike syn på hva funksjonsnedsettelse er, og hvilken forståelse av dette begrepet denne oppgaven bygger på. Til slutt legger jeg frem tidligere forskning som ser på muligheter og utfordringer barn som bruker ASK kan møte i skolen.

I kapittel 3 presenterer jeg vitenskapsteorien og metodene brukt i denne oppgaven. Jeg starter med å se på hermeneutikk som vitenskapelig grunnlag for oppgaven, før jeg går videre med oppgavens forskningsdesign hvor jeg legger frem hva et casestudiet innebærer. Videre går jeg inn på intervju og observasjon som metode og hvordan disse ble gjennomført. Deretter legger jeg frem oppgavens utvalg og rekruttering, og hvordan datamaterialet ble transkribert og analysert. Til slutt ser jeg på oppgavens validitet og reliabilitet og hvilke etiske vurderinger som er sentrale i dette arbeidet.

I kapittel 4 presenterer jeg de innsamlede dataene og drøfter disse etter hvert som de blir lagt frem. Først beskriver jeg casen og de aktuelle kommunikasjonshjelpemiddele som ble benyttet av eleven. Videre ser jeg på eksempler for hvordan lærerne jobbet med kommunikasjon og elevens og medelevens opplæring i kommunikasjonshjelpemiddelet, hvilke faktorer som blir vurdert i valget av et kommunikasjonshjelpemiddel, klassens språkmiljø og hva overgangen fra ett kommunikasjonshjelpemiddel til et annet kan innebære. Deretter ser jeg på klassens psykososiale miljø, hvilke holdninger medelevne har til den enkelte elev gitt lærernes opplevelser av det, hvordan medelevne kan vokse ifra eleven som bruker ASK og hvilken rolle elevens tilstedeværelse i klasserommet kan spille i opplevelsen og arbeidet med inkludering. Etter dette ser jeg på hvordan lærerne jobber med å fremme elevens stemme og hvilke holdninger lærerne har rundt arbeidet med eleven som bruker ASK. Til slutt vil jeg se på hvordan kommunikasjonen mellom eleven som bruker ASK og de ansatte og medelevne er i praksis og hvordan dette forholder seg til tidligere forskning.

I kapittel 5 legger jeg frem oppgavens avslutning. Her vil jeg gi en oppsummering av de overordnede temaene oppgaven har sett på. Avslutningsvis vil jeg se på hvilken plass denne oppgaven har i et større samfunnsbilde og hvor denne oppgaven kan plasseres i forskningsfeltet.

2. TEORI

“Mennesket er også fra starten av et genuint kommunikativt vesen og innrettet mot å samspille med andre” (Trevarhen, 1992, i Säljö, 2001, s. 37).

Min problemstilling bygger på tanken om at mennesker har et medfødt sosialt behov og et behov for å føle en sosial tilknytning til sin gruppe eller grupper. Disse gruppene kan komme til syne i ulike arenaer. Familie, venner, fritidsaktiviteter og klassen kan være eksempler på slike grupper. For å kunne drøfte de funnene som blir gitt av datamaterialet må sentrale begreper bli avklart. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hva kommunikasjon er, hvilke regler gjør seg gjeldene i kommunikasjon og hvilken rolle har samtalepartnern i kommunikasjon med en ASK-bruker. Samtidig vil jeg gjøre rede for begrepene inkludering, samspill og funksjonsnedsettelse. Avslutningsvis vil jeg trekke frem tidligere forskningsartikler som har sett på samspill og kommunikasjon i relasjon til barn som bruker ASK. Disse forskningsartiklene er et utvalg av tidligere forskning som har sett på faktorer som legger til rette for og fungerer som barrierer for kommunikasjon med utgangspunkt i elever som bruker ASK. Forskningsartiklene er ser både på norske internasjonale skoler.

2.1 Kommunikasjon

Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske ordet *communicare*, som har betydningene å gjøre noe felles, ha forbindelse med og delta i (Eide & Eide, 2004, s. 17). I dette ligger det at for at kommunikasjon skal oppstå må man være flere mennesker samlet om noe felles. Begrepet kommunikasjon handler her også om en aktiv prosess. Videre kan man si at kommunikasjon er grunnlaget for sosial samhandling og at det dermed blir en del av menneskets utvikling som et sosialt vesen. Kommunikasjon er å skape og utveksle meninger. Gjennom kommunikasjon utvikler vi vår kognitive forståelse, vårt språk og vår identitetsfølelse (Røkenes et al. 1996, s. 10). Kommunikasjon omhandler både det språklige og ikke-språklige. I språklig kommunikasjon brukes symbolsystemer slik som ord eller tegnspråk, mens ikke-språklig kommunikasjon handler om kroppsspråk, handlinger,

ansiktsuttrykk eller objekter. Kommunikasjon består av en sender som ønsker å dele noe med en eller flere mottakere, med den overordnet hensikten å skape et mentalt felleskap (Horn & Færevaa, 2011, s. 47).

Dewey (1966, s. 9) beskriver kommunikasjon slik «Communication is a process of sharing experience till it becomes a common possession». I dette sitatet handler kommunikasjon om å dele sine erfaringer med andre, og få den fellelse forståelsen av det som kommuniseres. Kommunikasjon må skje i et samspill mellom mennesker. Vygotskij beskriver at barnets utvikling finner sted på to nivåer, først på det sosiale planet og så på det psykologiske (1981, s. 163). Gjennom kommunikasjon og samspill får vi ta del i den andres tanker og erfaringer, for så å tilegne oss det i vår egen oppfattelse av verden.

Synet på hva kommunikasjon er har utviklet seg. På 1940- og 1950- tallet omtalte man kommunikasjon som en overføring av informasjon. Dette kan omtales som en *transmisjonsmodell*. I denne modellen har man en sender i sentrum som overfører et budskap til en mottaker. Denne modellen kan bli en forenklet forståelsen av hva kommunikasjon er og det samspillet som utfolder seg når mennesker kommuniserer. Som et svar på denne forenklingen har man i dag tatt i bruk en sirkulær forståelse av hva kommunikasjon er, også kalt *transaksjonsforståelsen*. I denne forståelsen ser man på kommunikasjon som en dynamisk prosess som er pågående, kontinuerlig og foranderlig. Samtidig må man se på konteksten kommunikasjonen finner sted i. I denne forståelsen kan man ikke snakke om hvor kommunikasjonen starter, men heller forså kommunikasjon som noe helhetlig (Ulleberg, 2020, s. 48 og 49).

Kommunikasjon finner alltid sted på flere nivåer samtidig. Her kan vi omtale det ene nivået som *digitalt*, og det andre som *analogt*. Det digitale nivået handler om enkeltord, symboler eller opplysninger. Det analoge nivået bidrar til hvordan man kan tolke det digitale, slik som bruken av stemmen, ansiktsuttrykk eller kroppsspråk. Et «jo da» kan tolkes både som et positivt og negativt utsagn basert på hvordan det ble sagt. Det analoge nivået er mangetydig, og her kan misforståelser oppstå hvis tolkningen av kommunikasjonen ikke samstemmer med hva som personen prøvde å kommunisere (Ulleberg, 2020, s. 52).

For å kunne ha en god dialog kreves det noen kommunikasjonsferdigheter. Disse kommunikasjonsferdighetene handler om å kunne initiere til en samtale, etablere et felles

fokus og å kunne ta tur (Horn & Færevaag, 2011, s. 47). Å initierte til en samtale handler om samtalsoppstart og vi kan knytte den tett på det å kunne etablere et felles fokus. For at samtalepartneren skal kunne delta i samtalen må det felles fokuset etableres raskt, gjerne i oppstartsfasen av samtalen. Vi kan også trekke inn det analoge nivået av kommunikasjon, og si at hvordan det foregår vil kunne legge føringen for hvordan samtalen vil kunne foregå. Gjennom toneleie og kroppsspråk kan vi legge tonen for samtalen, er den en koselig samtale eller skal vi snakke om noe alvorlig. Til slutt har vi kompetansen å kunne ta tur. Dette er sentralt i å ha en god dialog hvor begge parter får delta aktivt i samtalen. Å ta over en samtale og ikke gi rom for utveksling av meninger er en monolog.

Eide & Eide (2004, s. 23) nevner at det finnes en del kommunikasjonsferdigheter som man kan beherske og som kan gjøre det lettere å mestre kommunikasjonssituasjoner. De mener at man kan trene seg i disse ferdighetene. Disse ferdighetene omhandler flere aspekter ved kommunikasjon. De to som blir mest relevant for videre drøfting er den tredje og den femte kompetansen. Disse er å skape gode og likeverdige relasjoner og å stimulere den andres ressurser og muligheter.

Light (1989, s. 139 og 140) trekker frem fire nivåer av kommunikasjonsferdigheter for ASK-brukere. Den første er *lingvistisk kompetanse*. Denne omhandler ASK-brukerens språkutvikling og evne til å uttrykke seg. For ASK-brukere er denne delt i to eller flere språk. De må ha en kompetanse i det språket som blir snakket rundt dem, og kommer de fra en flerspråklig familie må de også beherske språket samfunnet rundt familien bruker. Samtidig som de må beherske det eller de språkene som blir brukt rundt de må de også beherske sitt ASK-hjelpemiddel. Den andre ferdigheten er *operasjonell kompetanse* og omhandler den tekniske håndteringen av ASK-hjelpemiddelet. Denne ferdigheten omhandler både de fysiske og kognitive ferdighetene som kreves av ASK-brukeren for å kunne håndtere kommunikasjonshjelpemiddelet. Eksempelvis kan dette være å slå av og på nettbrettet eller byttet til det riktige applikasjonen. Den tredje ferdigheten er *sosial kompetanse*. Dette innebærer evnen til å følge regler for samtaler, hvordan starte, opprettholde og avslutte en samtale og å uttrykke sine behov både fysiske og sosiale. Den siste er *strategisk kompetanse*. Det handler om å bruke ulike dialogfunksjoner, slik som å ta initiativ, få andres oppmerksomhet og markere egen vilje.

2.1.1. Samtalepartnerens rolle

Kommunikasjon omhandler to eller flere personer i et felles samspill.

I de aller fleste samtalene vi har i hverdagen er samtalepartnerne likeverdige. Alle parter kan selv formulere og uttrykke de de ønsker å formidle uten komplikasjoner. Som tidligere nevnt kreves det noen kommunikasjonsferdigheter for å kunne ha en god dialog. Disse handler om å kunne initiere til en samtale, etablere et felles fokus og å kunne ta tur (Horn & Færevaa, 2011, s. 47).

For mennesker som bruker alternativ kommunikasjon kan disse by på utfordringer. Det stilles større krav til at samtalepartneren må fortolke det som blir uttrykt, ofte på bakgrunn av enkeltord eller ufullstendige stengninger (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 62). Dette vil gjøre det vanskeligere for partene å etablere et felles fokus, og vil kunne stille større krav til samtalepartnerens forkunnskaper rundt eleven som bruker kommunikasjonshjelpemiddel sitt liv og interesser. Et eksempel på dette kan være en elev som har store kommunikasjonsvansker og som for det meste kan forme en eller to ords setninger. Når han initierer til en samtale via å skrive på tavlen sin må de i rundt han med utgangspunkt i ett ord forstå hva han ønsker å formidle. Dette kan fort bli en frustrerende gjettelek hvis man ikke har kunnskaper om hva denne eleven har gjort dagen før eller hvem han er sammen med på andre arenaer.

Hvis en elev bruker tegnspråk eller bildesymboler kan det hende de må initiere gjennom kroppsspråk og eller fysisk berøring av den de ønsker å kommunisere med. Dette vil igjen kunne kreve at de i miljøet rundt må kunne reagere på ikke-verbale initieringer.

Kommunikasjon med et kommunikasjonshjelpemiddel tar lengre tid en verbal kommunikasjon og det kreves da at samtalepartneren har mer tålmodighet i turtakningen. Med kommunikasjonspartnere som er for rastløse kan barna sitte igjen uten å få sagt det de ønsket å formidle. Barna vil også kunne tilpasse seg etter hvem de snakker med. I samtaler med nære personer kan de forkorte mer av kommunikasjonen og forvente at samtalepartnerne skal fortolke i en større grad, men vil være mer utfyllende med personer som ikke har forkunnskapene til å fortolke (Batorowicz et al. 2014, s. 240 og 241).

2.1.2 Språkmiljø

ASK-Loftet definerer språkmiljø som «språklig stimulering gjennom tilgang til andre personers anvendelse av språk» og det er en viktig del av barns utvikling av eget språk (u.åb). Et godt språkmiljø skal stimulere utviklingen av språkets innhold, form og hvordan det brukes, det vil si hva barnet uttrykker, hvordan de uttrykker seg og med hvilken hensikt de uttrykker seg (Utdanningsdirektoratet, 2018). Barn blir en del av et språkmiljø fra tidlig alder gjennom foreldrene, og etter hvert kommer flere personer inn i dette miljøet. Barn utvikler språket gjennom å imitere de språklige mer kompetentes (voksne) språk og selv praktisere språket (ASK-Loftet, u.åb).

Viktige elementer i ASK-brukerens språkmiljø er klassekamerater og jevnaldrende. For at disse jevnaldrende skal kunne bidra til inkludering av ASK-brukeren må begge parter ha en felles kommunikasjonsform. Dette betyr at den eller de jevnaldrende må få en god opplæring i ASK-brukerens kommunikasjonsmetode og kan bruke den på en tilstrekkelig måte (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 318).

I språkmiljøet til ASK-brukere er det viktig at de har tilgang til et godt ordforråd utover det de selv er i stand til å bruke, på samme måte som barn som har talespråk har tilgang til voksnes talespråk. De må ha tilgang til dette i et språkmiljø som benytter seg av den kommunikasjonsformen de selv bruker. Nye ord og begreper bør introduseres i en naturlig setting og på en måte slik at konteksten de er i, danner ordenes mening (AKS-Loftet, u.åb).

En måte å tilrettelegge språkmiljøet rundt en ASK-bruker er å få de andre til å reagere på adferd som om den var verbal. Mennesker reagerer på lydinput, men kan ha vansker med å reagere likt på kroppssbevegelser. En bevissthet rundt dette kan føre til flere reaksjoner på adferd og kroppsspråk som igjen kan føre til mer kommunikasjon. Har ASK-brukeren bedre språklige ferdigheter er det viktig at de får muligheten til å samtale med noen som forstår dem. Her kan det være viktig med opplæring for samtalepartnere og ved en bevisstgjøring av nærmiljøet om hva ASK-brukeren kan og hvordan han/hun kommuniserer (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 309).

2.2 Inkludering

I Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994, s. ix) blir inkludering i skolen trukket frem som den mest effektive måten å motarbeide diskriminering, fremme et inkluderende samfunn og sørge for at alle får en utdanning. I erklæringen blir alle nasjoner oppfordret til å sørge for at deres utdanningssystem rommer alle barn uavhengig av funksjonsevne. I rammeverket for utarbeidningen av Salamancaerklæringen legger de frem at et barnesentrert pedagogisk syn vil fremme et menneskeorientert samfunn (UNESCO, 1994, s. 7)

I Læreplanverket for Reform 97 kom begrepet *inkludering* inn og tok over for begrepet *integrering* (Haug, 2014, s. 16). Disse to begrepene, *inkludering* og *integrering*, kan på mange måter oppfattes som like. Samtidig er det et skille mellom dem. Integrering som begrep i norsk skole har en lengere historie, og ble tatt i bruk under integreringen av særskilte barn i barnehager og skoler. I denne konteksten ble likhet og likeværet sett ut ifra et tenkt homogent felleskap. I inkluderingsbegrepet ser man på likeverdighet som retten til å være forskjellig. Her er det ikke nok at barnet er fysisk til stede i felleskapet, men det skal også ha en naturlig plass i dette felleskapet. Likeverdighet blir her ikke sett på som at alle skal få de samme mulighetene, men at de har en rett til støtte ut ifra deres egne vilkår (NOU 2009:18, s. 16 og 17).

Begrepet inkludering er et skoleperspektiv som omhandler samspillet mellom det faglige, kulturelle og sosiale læringsmiljøet. I dette begrepet ligger det at den enkelte elev har en naturlig og selvfølgelig plass (Olsen, 2013, s. 15). Utdanningsdirektoratet sier at inkludering innebærer at den enkelte elev skal ha en tilhørighet til sin klasse og skal ta del i felleskapet (2022). I disse forståelsene av begrepet inkludering kan vi se at det å være fysisk til stede ikke er nok for å oppnå inkludering, men eleven må også kunne ta del i det sosiale felleskapet skolen og klassen som han/hun er del i. Begrepet inkludering kan være et ambisiøst og idealistisk begrep, og en mer praktisk måte å se det på er som et ideal man arbeider mot (Haug, 2014, s. 19).

Vi kan dele begrepet inkludering i to perspektiver. Den første er et utenifra-perspektiv, hvor intensjonene for inkludering er det som trekkes frem. Dette kan være i form av styringsdokumenter. Det andre perspektivet er et innenifra-perspektiv, hvor den enkeltes opplevelse av inkludering er det sentrale (Olsen, 2013, s. 61). Vi kan se disse perspektivene som normative og deskriptive. Her blir det utenifra-perspektivet det normative, det som sier

noe om hvordan inkludering skal være, mens innenfra-perspektivet blir det deskriptive, det som sier noe om hvordan det er i realiteten og hvordan inkluderingen oppleves for individet.

I Haug (2014, s. 18) sin modell av begrepet inkludering ser man på den vertikale og den horisontale dimensjonen. Den vertikale dimensjonen handler om de ulike nivåene knyttet til forvaltningen av inkludering, fra formuleringsnivået ned til praktiske handlinger. Her finner vi politiske intensjoner, verdier og ideologier, og hvordan de går via de kommunale organiseringene av skolene ned til den praktiske gjennomføringen av det i klasserom. I den horisontale dimensjonen beskriver han fire utfordringer knyttet til inkludering; felleskap, deltagning, medvirkning og utbytte. Å sikre et felleskap handler om at alle elever skal få være en del av en klasse eller en gruppe og gjennom det få ta del i det sosiale livet. Å sikre deltagelse vil si å få ta del i meningsfulle og engasjerende aktiviteter. I dette ligger også muligheten til å bidra til det felleskapet som skapes. Å sikre medvirkning omhandler å gi elevene en stemme i saker som omhandler dem. Til slutt har vi det å sikre utbytte som handler om at alle har rett på en opplæring, både faglig og sosial, som gagnar dem (Haug, 2014, s. 18 og 19).

2.3 Samspill

Per Lorentzen definerer kort samspill som «innholdet i den synkroniseringen av kroppslige uttrykk og handlinger som foregår mellom barnet og omsorgspersonen.» (2013, s. 36).

Lorentzens definisjon gir et foreldreperspektiv på samspill, og med det utelukker samspill mellom to eller flere barn. I den første tiden i et barns liv vil foreldrene eller omsorgspersonene være de viktigste kildene til samspill. Et signal fra et spebarn som blir tolket som meningsfullt fra omgivelsen vil være starten på barnets kommunikative utvikling. Gjennom samspill med voksne vil også barnet få kunnskap om aktiviteter og vil kunne strekke seg lengre enn hvis de gjorde aktiviteten alene (Færevaa, 2011, s. 39). Etter hvert som barnet vokser, vil de ytre omgivelsen få en større betydning. Samspill kan kort oppsummeres til å bidra til å styrke barns oppmerksomhet, lære barnet å ta initiativ, det gir en invitasjon for å imitere og er med på å utvikle barns selvbilde. Samspill gjennom lek er en grunnmur for barns utvikling, og deres språklige ferdigheter er en vesentlig faktor for som de

lykkes med dette samspillet. Det å bli forstått og å kunne snakke om relevante temaer knyttet til leken er viktig (Færevaag, 2011, s. 43).

2.3.1 Selvet i samspill med andre

Fra tidlig aldre er barn i et samspill med omverden. Spedbarnet gråter og foreldrene svarer. Mange foreldre kan si at de forstår de ulike gråtene til barnet sitt, om det for eksempel er sultent eller om det trenger skift. Allerede her kommuniserer barnet med omverden. I dette samspillet med andre utvikles barnets forståelse av selvet og samspillet blir en arena hvor handlinger, kommunikasjon og språk får mening. Denne utviklingen av barnets selv blir uatskillelig fra kommunikasjon (Lorentzen, 2008, s. 30). Sammenlignet med andre vesener er mennesker i en større grad et produkt av sosiokulturelle prosesser. Hvordan vi tenker, handler og oppfatter verden rundt oss er formet av sosiale og kulturelle erfaringer. Ulike kulturer, tankemønstre og verdenssyn er skapt selv om mennesker er like genetisk (Säljö, 2001, s. 36). Gjennom samspill får vi personlige opplevelser og disse opplevelsene kan man si danner grunnlaget for hvordan man bygger opp forståelsen av seg selv. Samtidig kan man si at samspill er en toveis prosess, hvor individet påvirker miljøet, som i en endret form igjen påvirker individet (Askland & Sataøen, 2019, s. 19).

Tetzchner og Martinsen (2002, s. 90) trekker frem begrepet lært passivitet. Dette handler om at mennesker som er avhengig av hjelp, slik som personer som er tidlig i språkopplæring, kan lære seg å innta en passiv rolle. I den lærte passiviteten lærer de ikke å bruke ferdigheter spontant. En fallgrube i denne lærte passiviteten er at eleven lærer at den ikke trenger å snakke fordi en voksen gjør det for han eller henne.

2.3.2 Sosiokulturell læringsteori

I det sosiokulturelle læringsperspektivet er læring noe som skjer i samspillet mellom individet og miljøet rundt. Store deler av dette perspektivet kommer i fra den russiske psykologen Lev Vygotskij. Hans syn var at utvikling fant sted i sosialiseringen i samspillet og kommunikasjonskonteksten. For han oppstår handlinger i et sosialt samspill før det internaliseres. Gjennom å løse problemer i et sosialt felleskap vil barn etter hvert kunne løse de alene (Solerød, 2012, s. 224). I Vygotskij sin tankegang vil mennesker hele tiden utvikle seg og alle situasjoner gir mulighet til å tilegne seg kunnskap fra andre. Samtidig kan vi få ny innsikt i de forståelsene vi allerede har ervervet oss. I dette synet kan man ikke se på kunnskap som noe statisk, noe man har, men heller se på mennesker som er i en konstant prosess for å tilegne seg ny kunnskap (Säljö, 2001, s. 122). Denne tanken kalles ofte for den *proksimale utviklingssonen* eller *den nærmeste utviklingssonen*.

Den proksimale utviklingssonen tar utgangspunkt i at barnet kan oppnå mer i samarbeid med andre enn det ville ha gjort hvis han eller hun var alene (Vygotskij, 1971, s. 286-287). Barnet får en mulighet til å heve seg over sitt nåværende utviklingsnivå. Innlærings situasjonen, hvor barnet er i et samarbeid med andre gjør at det kan gå fra det barnet kan til det barnet ikke kan enda. Fra den utviklingen og innlæringen som skjer i samarbeidet kan vi si at barnet kan utvikle seg fra å greie noe i samspill med andre til å senere greie det selvstendig. Samtidig er det en grense for hvor langt barnets utvikling kan strekke seg ut ifra dets ståsted. Barnet kan ikke lære det han eller hun ikke har ervervet en evne til å lære (Vygotskij, 1971, s. 288-289). Ut i fra dette kan vi dele barnets muligheter i tre soner; det barnet mestrer alene, det barnet mestrer i et samspill og det barnet enda ikke kan mestre.

2.4 Funksjonsnedsettelse

For å se på kommunikasjon med kommunikasjonshjelpemiddel må man først se på hvilken forståelse av hva funksjonsnedsettelse eller funksjonshemning man tar utgangspunkt i. Det finnes mange ulike syn på hva funksjonsnedsettelse er og hvordan samspillet mellom

mennesker med funksjonsnedsettelse og samfunnet fungerer og bør fungere. Tre eksempler på ulike syn er *den medisinske modellen*, *den sosiale modellen* og *den relasjonelle forståelsen*.

I *den medisinske modellen* ser man på funksjonsnedsettelse på som en egenskap som ligger hos personen. Denne egenskapen kan komme av sykdom, skade eller den kan være medfødt. I et slikt syn vil innfallsvinkelen være å gi medisinsk behandling eller en rehabilitering rettet mot personen som har funksjonsnedsettelsen (Tøssebro, 2021, s. 15). Gjennom rehabilitering eller «å fikse» personen med funksjonsnedsettelse skal de kunne bli «normale» deltagere av samfunnet, uten at samfunnet i sin helhet forandrer seg. I dette synet blir det å ha en funksjonsnedsettelse noe negativt (Haegele & Hodge, 2016, s. 194).

Denne modellen har blitt utfordret på ulike måter, og det synet som har fått størst oppmerksomhet er *vendingen mot omgivelsene*. Dette synet stiller spørsmålet «handler funksjonsnedsettelse om egenskaper hos enkeltindivid eller er det egenskaper i omgivelsene?». Innvendingen mot den medisinske modellen er at den har et for ensidig fokus på manglene som finnes i enkeltpersonen, og ikke ser på manglene hos omgivelsene. Kritikken handler om å flytte blikket fra egenskapene hos enkeltpersonen over til at barrierer i samfunnet stenger de ute fra arenaer (Tøssebro, 2021, s. 15 og 16). Vi kan se vendingen mot omgivelsene i et eksempel. En som bruker rullestol bruker å ta bussen til jobb. En dag kommer det en buss hvor rullestolrampen er ødelagt og vedkommende kommer seg ikke på. I dette eksempelet er det omgivelsene, bussens mangel på tilretteleggelse, som skaper barrieren.

Den sosiale modellen kan sies å være motparten til *den medisinske modellen*. I den sosiale modellen ser man på hvordan funksjonsnedsettelse er en sosial konstruksjon. Det er samfunnets barrierer som må brytes ned og forandres, ikke personen med funksjonsnedsettelsene (Haegele & Hodge, 2016, s. 194). I den sosiale modellen trekker man frem begrepene *impairment* og *disability*. *Impairment* handler om den eller de iboende vanskene eller nedsettelsene, slik som manglende mobilitet. *Disability* handler om de restriksjonene man finner i et samfunn som ikke er tilrettelagt disse menneskene (Goodley, 2001, s. 208). Manneråkutvalget (NOU, 2001:22, s. 10) har oversatt disse begrepene til funksjonsnedsettelse og funksjonshemning.

«Funksjonshemning handler om et samfunn bygd av folk med full funksjonsevne for folk med full funksjonsevne, og det er det som gjør det vanskelig å fungere for folk med funksjonsnedsettelse» (Finkelstein, 2001, s. 1). Finkelsteins sitat kan sees på som en god beskrivelse av den sosiale modellen, og setter lys på hvordan samfunnet er bygd opp rundt

personer med full funksjonsevne. Vi kan si at det er i dette møte mellom samfunnet og funksjonsnedsettelse begrepet funksjonshemming blir til. Samtidig er det stilt kritiske spørsmål til den sosiale modellen. En av disse er at den sosiale modellen kan fremstå veldig ensidig, og nedtone de plagene funksjonsnedsettelse kan medføre. Samtidig kan den fremstå idealistisk i sitt syn om at det er samfunnet som må tilpasse seg individet og at dette ikke er et realistisk mål (Tøssebro, 2021, s. 22).

Vending mot omgivelser er ikke i seg selv en modell, men heller en samling beslektede perspektiver av forståelser om hva funksjonsnedsettelse (Tøssebro, 2021, s. 17). Et av disse perspektivene er *den relasjonelle forståelsen*. Denne forståelsen kan også bli omtalt som *GAP-modellen*. I en norsk kontekst kan man si at det var Ivar Lie som systematiserte denne forståelsen. Hans bakgrunn var fra atferd, hvor de på 70-tallet hadde stilt spørsmål om forholdet mellom enkeltpersonen og arbeidsoppgaver (Tøssebro, 2021, s. 24 og 25). Lie (1989, s. 11) beskriver den relasjonelle forståelsen slik:

Kjernen av det å være funksjonshemmet er å bli satt utenfor deltakelse i livssammenhenger som anses som viktige i det samfunn en lever. I hovedsak dreier det seg om praktiske problemer som er et resultat av manglende samsvar mellom funksjonsevne hos personen og funksjonskrav i miljøet.

I dette utsagnet handler funksjonsnedsettelse om et samspill mellom enkeltpersonen og dennes utfordringer, og samfunnet rundt sine krav. Hvordan barrierer for deltagelse brytes ned kan med dette komme fra begge parter. Her kan vi plassere *den relasjonelle forståelsen* mellom *den medisinske modellen* og *den sosiale modellen*. Universell utforming kan sees på som et eksempel på hvordan samfunnet har jobbet for å bryte barrierene for deltagelse. Krav om størrelse på ganger, dører og tilgang til alternativer for trapper gir de med rullestol tilgang til et større antall arenaer. I kontekst av kommunikasjon kan kommunikasjonshjelpemidler være et tiltak for å bryte barrieren. Samtidig vil omgivelsenes kompetanse i disse kommunikasjonshjelpemidlene også kunne ha en positiv effekt på enkeltpersoners mulighet til deltagelse.

Denne oppgavens tema og problemstilling er grunnet i en relasjonell forståelse av funksjonsnedsettelse. Problemstillingen ser etter hva lærerne gjør for å legge til rette for samspill og kommunikasjon, altså hvordan legges omgivelsene til rette for at eleven med funksjonsnedsettelse skal få delta slik som de andre elevene i den sosiale arenaen. Samtidig som man ser på hvordan det legges til rette i omgivelsene, må man også ha et fokus på

hvordan enkeltpersonen forholder seg til det og hvordan man kan jobbe med å fremme deres styrker og muligheter.

2.5 Tidligere forskning

2.5.1 Faktorer som legger til rette for kommunikasjon og samspill

I sin undersøkelse fant Østvik, Balandin og Ytterhus at ansatte på skoler understrekte viktigheten med at elevene hadde en felles delt erfaring. De mente at det å oppleve noe sammen ga elevene som bruker ASK en følelse av tilhørighet og la til rette for noe de kunne samtale om med medelever ved senere anledninger. Disse felles erfaringene kunne være alt fra klassesaker til prosjektarbeid (2018, s. 4). Avhengig av kommunikasjonshjelpemiddelet kan det være viktig at lærere fyller på med relevante ord til den delte erfaringen. Bruker eleven grafiske bilder må hjelpemiddelet ha bilder relatert til den delte erfaringen for at eleven skal kunne snakke om den. Hvis klassen var på et museum, men hjelpemidlet ikke har grafiske bilder som omhandler det som skjedde på museet vil ikke eleven ha et ordforråd til å kommunisere om hva de gjorde eller opplevde.

Positive holdninger er også en viktig faktor for samspill og kommunikasjon. De muliggjør og bygger opp under viljen og evnen til å skape et godt språkmiljø. Holdningene viser hvilke forventninger vi har til elevens kommunikasjon og til vår egen jobb. De kan være et uttrykk for hvor villige vi er til å gjøre endringer slik at elevens sosiale og faglige utvikling fremmes (Østvik & Almås, 2010, s. 20).

2.5.2 Faktorer som fungerer som barrierer for samspill og kommunikasjon

Når det kommer til barrierer for kommunikasjon og samspill kan man nevne flere faktorer. Østvik, Balandin og Ytterhus (2018, s. 6 og 7) fant at både foreldre og ansatte nevner elevens vansker med kommunikasjonshjelpemidlet som en barriere for kommunikasjon. Denne typen vansker kan komme av mangel på trening, et lite ordforråd, operasjonsvansker eller

mangel på tilgang. Videre nevner begge gruppene at kommunikasjon med alternativ kommunikasjon er tidskrevende og at samtalepartnernes manglende kunnskap om kommunikasjonshjelpemidlet, hastighet i samtalen og mengde ord man bør bruke og hvordan reparere samtalen når det oppstår vansker har en negativ innvirkning.

En utfordring som gjør seg mer gjeldende på de større trinnene er at medelevene «vokser» fra eleven som bruker ASK. De får nye interesser slik som fotball eller musikk, mens elever som bruker ASK holder fast ved de mer «barnslige» lekene slik som sandkasse eller husken (Østvik et al, 2018, s. 8).

Elevens tilgang på kommunikasjonshjelpemiddelet er også en viktig faktor i kommunikasjonen med andre. Flere forskningsartikler viser til at elevene ikke alltid har kommunikasjonshjelpemidlene tilgjengelige (Batorowicz et al. 2014, s. 242; Chung et al, 2012, s. 361; Andzik, 2016, s. 277; Biggs et al, 2018, s. 74). Avhengig av hvilket hjelpemiddel barnet bruker kan det også være situasjoner i det daglige liv hvor barnet ikke kan bruke sitt hjelpemiddel. Været kan være en slik faktor. Hvis det regner kan både elever som bruker high-tech og low-tech kommunikasjonshjelpemidler måtte la de ligge igjen inne, og med det være uten sin måte å kommunisere på. Eleven kan også bli uten et kommunikasjonshjelpemiddel hvis det blir ødelagt og må inn på reparasjon (Batorowicz et al, 2014, s. 242). Det kan være ulike grunner for at hjelpemiddelet må inn på reparasjon, teknologi har en levetid og tekniske problemer vil som regel oppstå. Den tiden hjelpemiddelet er inn på reparasjon må eleven bruke en reserveløsning eller gå uten en måte å kommunisere på. Ifølge NAV blir det som en hovedregel ikke gitt ut hjelpemidler for å ha som en reserve (Ny arbeids- og velferdsforvaltning, 2021).

Therrien et al. (2016, s. 163) kondenserer barrierene barn som bruker ASK ned til tre punkter. Disse er iboende barrierer, kommunikasjonspartnere som barrierer og miljøet rundt som barrierer. Iboende barrierer handler om de faktorene som kan hindre kommunikasjon som vi finner hos barnet som bruker ASK, slik som motorikk, språkkompetanse, personlighet og deres motivasjon for å kommunisere med andre (Calculator, 1999, s. 6).

Kommunikasjonspartnere som barrierer kan handle om hvordan kommunikasjonspartnerne forholder seg til barnet som bruker ASK. Et eksempel på dette kan være manglende tålmodighet i samtalen, at de mangler interessen i å kommunisere (Batorowicz et al, 2014, s. 204 og 241) eller at de oppfatter eleven som bruker ASK som mindre intelligente (Batorowicz et al, 2014, s. 241; Østvik et al, 2018, s. 8)

3. METODE

I forskningssammenheng handler metode om de redskapene som blir tatt i bruk for å finne svar på forskningsspørsmålet eller oppgavens problemstilling. Mange problemstillinger er åpne nok til å kan studeres via flere metoder, og det er viktig at valget av metoden som brukes er konkret og samsvarer med problemstillingen og relevant teori (Kragtoft, 2018. s. 30). Denne oppgavens problemstilling om «*hvordan tilrettelegger lærere kommunikasjon og samspill i arbeidet med en elev som bruker ASK?*» kunne for eksempel vært studert via kvantitative metoder, kvalitative metoder og mixed methods. I dette kapitlet legger jeg frem hvilke forskningsdesign som er benyttet i denne oppgaven.

Videre i dette kapittel går jeg inn på hvilke vitenskapelig grunnlag oppgaven brygger på, det konkrete forskningsdesignet, samt oppgavens utvalg og rekruttering, hvordan analysen av data ble gjennomført, de etiske spørsmålene som er knyttet til den og oppgavens validitet og reliabilitet.

3.1 Vitenskapelig grunnlag

Vi kan omtale en stor del fenomener som meningsfulle, at de uttrykker en mening eller har en betydning. Dette kan være alt fra menneskelige handlinger, språklige uttrykk til kunst og arkitektur. Disse meningsfulle fenomenene kan karakteriseres med at de må fortolkes. Denne fortolkningen er for det meste noe vi gjør uten anstrengelser. Som sosiale aktører er det et behov for å konstant fortolke de meningsfenomenene som skjer rundt oss. Andre ganger kan vår forforståelse eller mangel på denne forforståelsen være et hinder i denne fortolkningen (Gilje & Grimen, 1995, s. 142).

Begrepet *hermeneutikk* kommer i fra det greske språket og handler om utleggerkunst eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1995, s. 143). I den hermeneutiske tilnærmingen legges det vekt på at fenomener kan tolkes på flere nivå, og at det ikke finnes en egentlig sannhet. Hermeneutikken bygger på at mening kun kan forstås sett sammen med den konteksten eller

sitasjonen den befinner seg i. Delene skal forstås i lys av helheten. Hermeneutisk tankegang kommer i fra litteraturene, og i samfunnsvitenskapelig forskning kan man knytte hermeneutikk til å «lese» kulturen som en tekst (Thagaard, 2018, s. 37). I mitt prosjekt beveger jeg meg hele tiden mellom helhet og de ulike delene, som gjensidig påvirker hverandre. Her blir det en frem og tilbake, mellom teorien og analysen, hvor teori påvirker min forståelse og dermed analyse, samtidig som mitt materialet påvirker hvilke teorier og forskning som er relevant å trekke inn. Disse nye teoriene vil igjen påvirke hvordan analysen foregår. Forforståelsen til tolkning og analyse vil med hver ny tolkning og forståelse utvide seg og gi nye forforståelser i prosjektet.

Den hermeneutiske tankegangen tar utgangspunkt i at vi aldri kan møte verden uten forforståelser og det er disse forforståelsene som avgjør om vi kan tolke de meningene fenomenene har. Begrepet *forforståelse* kommer fra Hans-Georg Gadamer, når han beskriver disse forutsetningene vi har for å fortolke. Når vi møter meningsfenomener, gir forforståelsen vår oss ideer om hva vi skal se etter. Et annet begrep som beskriver disse forutsetningene, er Poppers *forventningshorisont* (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Vi kan se disse begrepene forforståelse og forventingshorisont i konteksten av mitt syn på funksjonsnedsettelse jeg startet arbeidet med. Med et syn grunnet i den relasjonelle forståelsen har jeg ideer om at jeg må se og fortolke arbeidet med både den enkelte elev og medelevene. Hadde oppgaven vært grunnet i et medisinsk syn ville arbeidet som er rettet mot medelevene kan bli fortolket på en annen måte.

Refleksjoner rundt dataenes meningsinnhold er en gjennomgående aktivitet gjennom hele forskningsprosessen, men gjør seg mest gjeldene i de senere stadiene. Forståelsen vi får av dataene i forskningsprosessen må sees i en relasjon til den forforståelsen vi tar med oss inn i prosjektet. Vi kan ikke beskrive hendelser uten å tillegge de mening, og med det blir tolkning og analyse av data to sider av samme prosess. De fortolkende teoretiske retningene er et viktig grunnlag når man jobber med kvalitative metoder. Fortolkningen kan knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt og mønstrene i dataene kan gi grunnlag for forståelsen forskeren utvikler gjennom forskningsprosessen. Den vitenskapsteoretiske forankringen forskeren har danner et utgangspunkt for hva man søker informasjon om og er et utgangspunkt for den forståelsen som utvikler seg (Thagaard, 2018, s. 33). Geerts (1973, s. 26) sine tanker om tykke beskrivelser kan sees på som et eksempel på hermeneutisk tilnærming. En tynn beskrivelse handler om en gjengivelse av det som ble sagt eller det som skjedde, mens en tykk beskrivelse

inkluderte tanker om hva som kan være ment med personens utsagn eller handlinger. De tykke beskrivelsene inneholder et meningsperspektiv, hvilke fortolkninger de gir og forskerens fortolkninger av dem.

Selv om tolkninger og refleksjoner av data vil gjøre seg mest gjeldende i etterarbeidet av datainnsamlingen er den også en gjennomgående aktivitet i undersøkelsestadiet. Vi må se den forståelsen vi får av data i lys av vår forforståelse (Thagaard, 2018, s. 33). Her kan vi trekke inn den *hermeneutiske sirkelen*. Dette begrepet viser til sammenhengen mellom forforståelse, fortolkning og konteksten fortolkningen finner sted i, og den konstante bevegelsen mellom disse fenomenene. Den viser også til bevegelsen mellom helheten og delene av fortolkningen. For å fortolke helheten av et fenomen, må man fortolke deler av den, og skal man fortolke delene av et fenomen må man fortolke helheten (Gilje & Grimen, 1995, s. 153 og 154).

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign handler om hvordan man har tenkt å gjennomføre undersøkelser. Det kan relateres til ulike vitenskapelige innfallsvinkler (Krogtoft, 2018, s. 35). Her kan man benytte seg av kvantitative metoder eller kvalitative metoder. Innen kvalitative forskningsmetoden blir det lagt mer vekt på å gå i dybden enn å gå i bredden. Den kvalitative forskningen studerer den autentiske konteksten og hvordan mennesker opplever den. En begrensning for kvalitativ forskning er i undersøkelser av større populasjoner er vanskelig å gjennomføre når man skal gå i dybden. Kvalitative data kan heller ikke talfestes på samme måte som kvantitative data. Kvantitative data, som man kan omtale som «harde data» kan ha en større innvirkningskraft på samfunnet enn de kvalitative «myke dataene» (Krumsvik, 2014, s. 21).

Får å finne svar på forskningsspørsmålene og problemstillingen min valget jeg å benytte meg av casestudie som innfallspport. Begrepet case kommer fra *casus* på latinsk og understreker betydningen av det enkelte tilfelle. Casestudier er kvalitative og ser på en eller få undersøkelsesenheter (Andersen, 2013, s. 14). Som forskningstilnærming egner casestudier seg godt når forskningsspørsmålet starter med en hvordan eller hvorfor og når vi ikke kan kontrollere eller manipulere variablene (Yin, 2009, s. 5). Siden jeg skal studere arbeidet lærere gjør rundt en gitt elev og se på hvordan de gjør dette arbeidet er casestudie en

forskningstilnærming som passer godt. I denne casestudien ser jeg på skolens tilretteleggelse for en enkeltelevs mulighet til kommunikasjon med medelevene, og jeg ser på elevens kommunikasjon med medelever i lys av tidligere forskning.

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av to metoder for å samle inne data, intervju og observasjon. Målet med å benytte flere metoder er å få ulike typer data som kan støtte opp hverandre og for å besvare underproblemstillingen. Gjennom dette valget vil jeg få hovedsakelig kvalitative data, samtidig som jeg får et lite innslag av kvantitative data gjennom observasjon. Det kvantitative materialet vil hovedsakelig støtte opp under det kvalitative, og bidra til en forståelse av konteksten rundt. Når man benytter seg av ulike metoder, kan forskningsdesignet havne under Mixed Methodes. Mixed Methods er blitt vanligere innen utdanningsforskning og det gir en mulighet for å sammenligne informasjon fra ulike perspektiver for å forstå fenomener på en bedre måte (Brevik, & Mathé, 2021, s. 47). Creswell og Creswell (2018, s. xxii) definerer mixed methodes slik:

«Mixed methodes innebærer innsamling og «miksing» eller integrering av både kvantitative og kvalitative data i en studie. Det er ikke nok bare å analysere de kvalitative og kvantitative dataene. Videre analyser består av en integrering av de to datasettene for å få ytterligere innsikt i problemstillingene og forskningsspørsmålene».

Mixed metodes handler om både integreringen av kvalitative og kvantitative data, samtidig som at det også handler om hvordan man analyserer disse dataene. Ved å bruke Mixed Methodes kan man få innsikt i dybden av hva man undersøker, slik som i et intervju, samtidig kan man få tallfestet hvor ofte noe blir gjort, slik som i en observasjon (Brevik, & Mathé, 2021, s. 48).

Vi kan se på kvantitative og kvalitative metoder som et spekter, hvor disse utgjør ytterpunktene. Mixed Methods havner her rundt midten og er en blanding av kvantitative og kvalitative data (Brevik, & Mathé, 2021, s. 51). Et spekter er ikke en enten eller, men rommer heller et bredt utvalg. Selv om jeg bruker både kvalitativ og kvantitative data i mitt prosjekt så er innslaget av kvantitative data imidlertid såpass lite at jeg velger å plassere min tilnærming innenfor kvalitativ metode.

3.3 Forskningsmetode

3.3.1 Intervju

Å benytte seg av intervju som metode for å få innblikk i noens livsverden er en utbredt forskningspraksis i humanistiske og samfunnsfaglige studier. Intervju kan benyttes for å måle noe eller for å forstå en person i dybden (Tangaard & Brinkman, 2020, s. 33 og 34). Det er flere måter man kan gjennomføre et intervju på. De kan være strukturerte med fastsatte spørsmål og strukturerte svaralternativ eller de kan være semistrukturerte med en intervjuguide og spontane oppfølgingsspørsmål (Johnsen, 2007, s. 119). Jeg ønsket å gå i dybden og få et innblikk i informantenes egne tanker, refleksjoner og begrunnelser. Da vil et semistrukturert intervju gi meg den muligheten. Målet med kvalitative intervju er å forstå deler av informantens dagligliv ut ifra deres perspektiv. Intervjuets struktur er som en dagligdags samtale, men har også bestemte metoder og spørreteknikker (Kvale & Brikmann, 2021, s. 42).

I arbeidet med denne elevgruppen som bruker ASK vil det være flere ansatte involvert. De tilhører en klasse og med det har de en kontaktlærer. Samtidig vil det være en eller flere spesialpedagoger tilknyttet eleven, avhengig av pedagogenes kompetanse, om eleven tilhører en forsterket gruppe eller eleven sin timeplan. Til slutt vil det også være en eller flere assistenter eller fagarbeidere tilknyttet eleven og arbeidet rundt han eller henne avhengig av timesammensetningene. For å finne svar på hvordan lærer jobber med samspill og kommunikasjon vil det da være relevant å intervjuere flere av disse ansatte for å få deres perspektiv og få et innsyn i hvordan samarbeidet dem imellom fungerer. Samtidig vil det være flere utenfor skolen som er tilknyttet eleven på ulike måter. Her har jeg valgt å intervjuere personer fra PPT for å finne ut hvordan de jobber med å komme med innspill for hvilken kommunikasjonshjelpemidler som kan være et alternativ for eleven.

Når man skal intervjuere flere personer med tett tilknytting til hverandre eller om et tema som alle har kunnskap om eller erfaring med er det flere alternativer med tanke på gruppestørrelse. De kan grovt deles inn i én, to eller flere. I denne oppgaven har jeg benyttet meg av dyadisk intervju for intervjuet med lærerne. Et dyadisk intervju er når man intervjuer to personer samtidig, og havner mellom en-til-en intervju og fokusgruppeintervju hvor man har tre eller

flere informanter. Denne formen for intervju gir andre muligheter og utfordringer enn et en-til-en intervju. På den ene siden kan informanter holde tilbake informasjon de ville ha gitt hvis de var alene med forskeren. Samtidig kan de spille på hverandre i en mye større grad og hjelpe hverandre med å huske informasjon de kanskje ikke ville ha kommet på alene (Morgan et al. 2013, s. 1276 og 1277). Siden tilretteleggingen for eleven er et samarbeid mellom lærer og spesialpedagog valgte jeg å intervju dem sammen, for at de skulle kunne utfylle hverandre og spille videre på hverandres innspill.

Før jeg gjennomførte intervjuet ble det gjort et prøveintervju. Målet med dette prøveintervjuet var å prøve ut spørsmål til intervjuguiden og for å øve meg til rollen som intervjuer. Dette intervjuet var med kun én informant. Etter prøveintervjuet ble intervjuguiden ferdigstilt og sendt til lærerne. Jeg valgte å sende ut intervjuguide til alle informanter på grunnlag av at jeg ønsket begrunnede og gjennomtenkte svar. En svakhet/ulempe med å gjøre dette kan være at informantene svarer litt det de tror forskeren er ute etter å høre. Noen forskningsoppgaver ser etter spontane svar og kan velge å ikke sende ut en intervjuguide. Det ble ikke gjennomført et prøveintervju før intervjuene med PPT.

Intervjuet med lærerne ble gjennomført etter observasjonen på samme dag. I tillegg til spørsmål fra intervjuguiden stilte jeg noen spontane spørsmål med utgangspunkt i det som ble observert. Etter at dette intervjuet var transkribert og analyseprosessen var i gang kom det fram noen spørsmål som jeg også ønsket å få belyst fra PPT sin side. Derfor ble det valgt å ha en ny intervjurunde med informanter i fra PPT. Disse informantene fikk ingen informasjon om casen og ble ikke spurt spørsmål knyttet direkte til den. Selv om spørsmålene hadde utgangspunkt i problemstillinger som dukket opp i intervjuet med lærerne, var de av en forholdsvis generell natur og vil være relevant for arbeidet med de aller fleste elever som bruker ASK.

3.3.2 Observasjon

Observasjon kan ansees som «urmetoden» for innsamling av data (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 179). Vi ser noe falle mot bakken og får data om gravitasjon eller hører en lyd og ser at den

kommer fra en bil. Her har vi data som vi kan videre bearbeide for å komme til konklusjoner. I en forskningsoppgave vil kravet til formalitet være noe høyere enn hverdagsobservasjonene vi konkluderer ut ifra. Observasjon handler om å systematisk samle inn data fra omverden slik den fremtrer for oss (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 181). En observasjon vil aldri kunne gjøres uten å være subjektiv. Det vil være naturlig å tolke det man observerer, og disse tolkningene vil være subjektive (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 182).

Observasjon kan deles inn i deltakende og ikke-deltakende. Den førstnevnte omhandler at den som observerer er en aktiv deltaker i aktiviteten man forsker på. Sistnevnte er en mer passiv observasjon, hvor man står utenfor det man observerer. Ikke-deltakende observasjon er hensiktsmessig når man ser på noe bestemt, slik som sted eller aktivitet (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 180). I denne oppgaven er det valgt å gjennomføre ikke-deltakende observasjon. Bakgrunnen for dette valget er et ønske om å få et innblikk i elevenes hverdag som er så realistisk som mulig. I en deltakende observasjon vil ens tilstedeværelse forandre i de naturlige mønstrene som klassen har etablert. Samtidig vil det å ikke påvirke miljøet være nærmest uopnåelig. Ens tilstedeværelse er et brudd på hverdagens naturlige flyt. På den måten vil ingen observasjonsformer være uten en forandring. Som en voksen i et klasserom kan man fort få henvendelser fra elevene. Spørsmål om hjelp til oppgaver, om man kan hente noe eller hvorfor man er der kan fort forekomme. Opplevelsen fra observasjonen var at elevene godtok i stor grad at jeg var der, og jeg fikk ingen henvendelser fra elevene under observasjonen. Under oppstart av dagen ble jeg introdusert og sammenlignet med en praksisstudent som hadde vært i klassen tidligere for å observere.

Hvordan man registrerer observasjonene er også et punkt som må avklares før man gjennomfører observasjonen. Man kan registrere underveis eller i etterkant, på vanlig ark eller på utarbeidet skjemaer (Næss & Sjøvoll, 2018, s. 189). I dette prosjektet har jeg valgt å registrere underveis i observasjonen. Det er nødvendig å vite hva man skal observere på forhånd. På bakgrunn av tidligere forskning og gjennomføringen av prøveobservasjon ble det utarbeidet kriterier som jeg skulle observere og notere.

Disse var at en ansatt tok kontakt med eleven, at eleven tok kontakt med en ansatt, at en medelev tok kontakt med eleven og at eleven tok kontakt med en medelev. Samtidig som at hvem som tok kontakt med hvem ble merket ville det også blir merket om det ble gitt en respons. Observasjonene ble notert på skjemaer med tellestreker og en «r» etter en tellestrek

for å markere at det ble gitt en respons. Det ble også notert ned andre hendelser og moment fra omgivelsene som ble oppfattet som relevante for forskningsspørsmålet, slik som at medelever tok kontakt med enkelteleven utenfor klasserommet, hvordan de forholdte seg til eleven i friminutt og gymsstund eller hvordan klasserommet var organisert. Det ble også registrert elevens tilgang til det nye kommunikasjonshjelpemiddelet, hvor ofte eleven var inne i klasserommet og andre interessante observasjoner som skjedde i og utenfor klasserommet. Den generelle observasjonen gikk over en hel skoledag, mens observasjonen av kommunikasjonen mellom den enkelte elev og ansatte/medelever fant sted i to skoletimer situert i klasserommet.

Kommunikasjonshendelser blir i denne oppgaven definert som en initiering av kommunikasjon med mål om å få en respons, enten om det er ASK-brukeren som henvender seg til de rundt eller motsatt. Det ble også sett på om denne initieringen til kommunikasjon fikk en respons. Beskjeder som ikke inviterer til en respons, slik som «sitt rolig» vil ikke bli regnet som kommunikasjon i denne observasjonen. Målet med denne observasjonskriterien er å kunne kartlegge hvor mange kommunikasjonshendelser ASK-brukeren har i løpet av to skoletimer og hvem de kommuniserte mest med av ansatte og medelever. Jeg ønsket også å se om jeg fikk andre observasjoner enn lignende observasjonsstudier har funnet tidligere. Jeg har derfor også benyttet meg av lignende kriterier som ble brukt i disse observasjonene slik at resultatene kan på best måte sammenlignes (Chung et al, 2012; Andzik et al, 2016).

Før jeg gjennomførte de endelige observasjonene gjorde jeg en prøveobservasjon for å teste ut hva jeg ønsket å fokusere på. I den første så jeg på spontan kommunikasjon mellom den observerte eleven og de andre i klasserommet. Spørsmål som jeg ville finne ut av var hvem tok kontakt med hvem? Fikk de respons? Hvor mye snakket eleven med medelever i forhold til voksne i rommet? Erfaringene fra prøveobservasjonen ble videre bearbeidet til fire kommunikasjonshendelser som det ble sett etter i observasjonen. Under prøveobservasjonen ble det observert en elev som har funksjonelt språk og som ikke har behov for et kommunikasjonsverktøy.

Under selve observasjonen fulgte jeg eleven som bruker ASK en hel skoledag, med unntak av en tur på butikken han var på sammen med fagarbeideren. Jeg hadde laget flere ark med tabeller for å raskt kunne notere ned kommunikasjonshendelser, samtidig som det var rom for å notere andre relevante og interessante hendelser. Hvilken time som ble observert og hva elevene skulle arbeide med ble også notert.

Videopptak av klasserommet kan bli brukt som en støtte i observasjonen. Et videopptak vil kunne fange opp mer enn hva jeg kan i en observasjon og gi mulighet til å gå tilbake og se igjennom timene på nytt. Å observere det som foregår inne i et klasserom med å være til stede og notere vil kunne være svært krevende (Blinkstad-Balas & Klette, 2021, s. 153). En fordel med å bruke video i sammenheng med observasjon er at man kan studere hendelsesforløp i etterkant og fange opp flere hendelser enn hvis man ikke brukte video. Samtidig kan mange føle seg i iaktatt og deltagerne kan med det bli hemmet. Samtidig vil bruk av kamera og videopptak stille strengere krav til et informert samtykke av deltagerne (Fangen, 2010, s. 183).

Grunnen til at jeg valget å ikke benytte meg av videopptak kommer av hensyn til medelever og ASK-brukeren og deres personvern. Gjennom hele intervjuprosessen skal elevens navn ikke brukes, og det vil kunne bli en utfordring i et videopptak. Jeg skal også ha fokus på én enkeltelev og hvordan medelever og ansatte samspiller og kommuniserer med vedkommende og det vil gjøre at fokuset mitt ikke må være på flere steder samtidig. En siste tanke rundt hvorfor jeg velger å ikke ta videopptak er at det kan være en forstyrrende faktor og den kan påvirke hvordan elevene og ansatte oppfører seg.

3.4 Utvalg og rekruttering

I forskning og forskningsdesign er det flere måter man kan velge sitt utvalg ut ifra. For denne casestudiet valgte jeg å bruke formålstjenlig utvalg. Det handlet om at et utvalg skal oppfylle kriterier som er relevante for studiet (Blinkstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). I denne undersøkelsen var det tre kriterier til utvalg. Det første kriteriet var at de ansatte på skolen skulle ha et bevist forhold til elevens sosiale samspill og kommunikasjon med medelevene og jobbe for at dette skulle foregå på en god og givende måte. Her ønsket jeg å få intervju både spesialpedagog og kontaktlærer, da arbeidet med tilretteleggelsen for kommunikasjon vil kreve et samarbeid mellom disse to. Den andre var at eleven skulle ha et helt eller delvis nedsatt talespråk og bruke en ASK-metode i sin kommunikasjon. Jeg valgte å ikke sette noen kriterier på spesifikke utviklingshemninger slik som at eleven må ha autisme eller Downs syndrom. Grunnen til dette er som tidligere nevnt i teorikapittelet at mennesker er sosiale

vesen og jeg kan ikke si at elever med en diagnose har et større behov for sosialt samspill med medelever enn de med en annen diagnose. Det siste kriteriet var at eleven skulle ha en relasjon til sin klasse. Dette betyr at eleven skulle være fysisk i klasserommet flere ganger i uken, og ha kontakt med sine klassekamerater. Klassen skulle være en ordinær klasse og ikke en forsterket gruppe.

I casen jeg ser på fikk jeg oppfylt alle kriteriene som ble satt. Både spesialpedagog og kontaktlærer hadde et fokus på elevens sosiale samspill og kommunikasjon med klassen. Eleven brukte tegn-til-tale som sitt kommunikasjonsmiddel, og var i en overgangsperiode for å begynne med å bruke Tobii Talemaskin. Eleven var også inne i klasserommet mesteparten av tiden, med kun små økter på et grupperom sammen med spesialpedagog. Spesialpedagogen var også inne i klasserommet mesteparten av undervisningstiden. For rekruttering fra PPT valgte jeg å fortsette med formålstjenlig utvalg. Her var kriteriet at de skulle jobbe med kommunikasjonsmidler. Dette kriteriet ble også oppfylt.

For å holde alle informantenes deltagelse anonymt har jeg intervjuet personer fra ulike deler av landet. Lærerne og informantene fra PPT har ingen måte å vite hvem som kan ha stilt til intervju og de fra PPT har ikke fått noe informasjon om casen eller blitt spurt om noe spesifikt tilknyttet den.

I denne undersøkelsen valgte jeg å ikke intervjuere eleven med helt eller delvis manglende talespråk og medelevene. Barnas perspektiv på spørsmål rundt sosialt samspill og kommunikasjon kan gi verdifull informasjon og nye perspektiver. Å intervju barn gir de en mulighet til å få sin stemme hørt rundt deres egne erfaringer og opplevelse av verden. Samtidig må man være svært forsiktig med hvordan man formulerer spørsmål for å unngå at de ble ledende (Kvale, 2007, s. 68 og 69). Grunnen til at intervju med disse gruppene ble valgt bort kommer av min manglende erfaring med å gjennomføre intervju. Intervju med personer som helt eller delvis mangler talespråk vil også stille større krav til meg som forsker og min metode av gjennomføring. Gjennom et intervju med eleven i casen ville kunne gi innsikt i hvordan han opplever samspillet og kommunikasjonen i klassen uten å måtte gå gjennom lærernes tolkning av hans opplevelser.

Rekrutteringen gikk gjennom skolens rektor som videreformidlet forespørsel om deltagelse, informasjon om prosjektet og min kontaktinformasjon til både lærere og foresatte. For at jeg

skulle kunne intervjuere lærere om tilretteleggelsen for eleven som bruker ASK måtte foresatte gi samtykke til dette. Gjennom intervjuet og observasjonen ville lærernes taushetsplikt bli brutt og foresatte måtte godkjenne at dette var greit for at informasjon om deres barn ble brukt i mitt forskningsprosjekt. Det var mulig for både lærere og foresatte å gi samtykke til å delta i intervju samtidig som de valgte å ikke delta i observasjon. Begge parter godkjente både intervju og observasjon. For å rekruttere informanter fra PPT henvendte jeg meg til kontorene som videresendte forespørselen til informantene.

3.5 Transkribering

Transkribering er en transformasjon, en forandring. Det er oversettelsen fra det muntlige til det skriftlige. I intervjuet utfolder det seg et sosialt samspill mellom deltakerne. Alle er vitne til kroppsspråk, toneleie og tempo. Gjennom lydopptak forsvinner kroppsspråket fra samtalen, og gjennom transkriberingen forsvinner toneleie og intonasjoner. Transkribering er en abstraksjon av den samtalen som ble holdt (Kvale & Birman, 2021, s. 205). Transkriberingen ble gjort i ukene som fulgte etter intervjuene.

I samtale med informantene ble det bestemt at transkriberingen ikke skulle bli gjort på dialekt. Grunnen for dette valget var av hensyn til personvern. Selv om man mister noe av det språklige aspektet ved transkripsjonen ved å ikke skrive på dialekt er personvernet og anonymiteten ovenfor informanter og eleven som bruker ASK av høyere prioritet i denne oppgaven. Mine utsagn ble først skrevet på dialekt, da den samme problemstillingen ikke gjelder meg, men ble etter hvert skrevet om til bokmål for å få en mer samlende helhet i transkripsjonen. Tenkepauser er beskrevet og det er også beskrevet relevant informasjon som vi alle satt med under intervjuet, men som ikke ble sagt spesifikt. Slik som beskrivelsen av tegnkortenes utseende eller når en lærer henvender seg til den andre med kroppsspråk.

I arbeidet med datamaterialet i denne oppgaven valgte jeg å ikke benytte meg av transkriberingsprogram, men heller transkribere intervjuene selv. Grunnen til dette valget var at jeg ville benytte meg av de refleksjonene og tankene som kommer med å høre gjennom lydfilene og transkribere de selv. Denne jobben ga meg mulighet til å starte analyseprosessen

samtidig som jeg transkriberte og tanker for videre drøfting i oppgaven. Prosessen rundt transkripsjonene var tidkrevende.

Transkripsjonene er skrevet ordrett slik som de ble sagt, men i presentasjonen av dataene og drøftingen av funn vil sitat bli skrevet om slik at de blir lettere å lese. De forandringene som blir gjort er kun for å få de muntlige utsagnene til å fungere bedre i et skriftlig format, mens innholdet og meningene som utsagnene omhandler blir beholdt. Et eksempel på en omskriving er dette.

Synne: som er i miljøet rundt eleven også kan og forstår og kan bruke tegn.

Synne: som er i miljøet rundt eleven også kan forstå og bruke tegn.

3.6 Analyse

Begrepet analyse kommer fra det gammelgreske språket, og handler om å løse i den forstand at man deler opp helheten til håndterbare biter (Repstad, 1998, s. 93). Datamaterialet som samles inn i forskningsarbeidet kan inneholde store mengder informasjon, og det er en prosess å finne de delene som er relevante for oppgaven og hva det er som skal trekkes inn. Når de relevante delene er trukket ut av datamaterialet skal man finne sammenhengen mellom dem, se hvilke spenninger eller konflikter man finner og drøfte disse i lys av teori (Anker, 2020, s. 17). Malterud (2017, s. 81) definerer begrepet analyse slik «Analyse består i å stille spørsmål til det empiriske materialet (hva kan det fortelle om x?), lese og organisere data systematisk i lys av relevant teori og gjenfortelle svarene på en forståelig og relevant måte».

I arbeidet med analyse av datamaterialet er det flere strategier som kan benyttes. I analysen av datamaterialet for denne oppgaven er det benyttet en tematisk innholdsanalyse. Denne strategien kan forstås som alle analyser som beskriver innholdet i en tekst på en systematisk måte (Bergström & Boréus, 2005, s. 44). Tematisk innholdsanalyse legger vekt på innholdet i datamaterialet, og er ofte en empirinær strategi. Den egner seg godt til store mengder materiale. I en kvantitativ undersøkelse handler den ikke så mye om tall, men kan gi en forståelse av konteksten ulike begreper finner seg i og den kan brukes for å finne informasjon

som ikke er direkte uttalt. En kritikk til den tematiske innholdsanalysen er at man fokuserer på delene og i det kan miste helheten. Å veksle blikket mellom delene og helheten kan bøte på denne kritikken (Anker, 2020, s. 40).

En analyseprosess vil bestå av flere faser og starter med en grov sortering av data, som kalles kondensering (Eriksen & Svanes, 2021, s. 287). Videre utarbeides det koder (Bazeley, 2013, s. 120). Koding er hvordan man definerer den dataen man skal analysere og danner fokuset for hvordan man skal tolke funnene og tenke om de. Det omhandler å finne deler av teksten som sier noe om de samme teoretiske eller deskriptive ideene. Slik får man flere utdrag som omhandler det samme, og med det får man koder. Denne formen for koding legger til rette for to analyseformer. Den første er at man samler inn all tekst som tilhører samme kode for å få en samling som omhandler det samme fenomenet, ideen, forklaringen eller aktiviteten. Dette gir muligheten til å jobbe med datamaterialet på en strukturert måte. Den andre handler om at man med utgangspunkt i listen over koder fortsetter arbeidet med nye analytiske spørsmål, slik som forholdet mellom ulike koder eller sammenligning av caser (Gibbs, 2018, s. 38-40).

Selv om analysen av datamaterialet er en del av hele prosessen med å skrive en oppgave er det deler av arbeidet hvor man må sette seg ned å se gjennom materialet helt konkret. I denne oppgaven ble dette gjort flere ganger. Etter transkripsjonen ble ferdigstilt, ble dokumentene skrevet ut og temaer ble fargekodet. Disse temaene ble bestemt ut ifra hvilke fokus og spørsmål som fant sted i intervjuet. Etter en del jobb med drøftingsdelen ble datamaterialet på nytt analysert, denne gangen sett ut fra den nye forkunnskapen som kom fra den forrige analysejobben. Begge disse analyseprosessene faller under kondensering av data. På denne måten får jeg inne et hermeneutisk aspekt ved analysen, hvor nye forkunnskaper gir nye innsikter.

Etter at datamaterialet var kondensert, ble de ulike utsagnene sortert i ulike dokumenter ut ifra hvilke koder de var gitt, slik som den første analyseformen til Gibbs.

3.7 Validitet og reliabilitet

Spørsmålet om forskningens validitet og relevans er noe som gjør seg gjeldende i alle forskningsoppgaver. Man kan skille mellom indre og ytre validitet. Den indre validiteten handler om man kan stole på den tolkningen av variablene som er gjort i undersøkelsen. Indre validitet blir aktuelt i det man begynner med tolkningen av årsaksforholdene. Dette handler om hva man kan si om hvordan en variabel kan påvirke en annen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 116 og 117). I denne masteroppgaven har jeg ikke sett på årsaksforhold mellom variabler, men sett på hvordan lærere har konkret jobbet for å legge til rette for kommunikasjon i en case.

Ytre validitet handler om generalisering og overførbarhet. God ytre validitet handler om resultatene fra undersøkelsen er gjeldende for resoner eller situasjoner som er relevante for forskningens problemstilling. Samtidig skal man være forsiktig med å trekke gyldighetsområdet for langt. Man kan ikke uten videre gå ut ifra at resultatene fra en forskningsoppgave har gyldighet til andre enn de som deltok i forskningen, eller i andre situasjoner enn det forskningen så på. Derimot kan man stille seg spørsmålet om hva man kan lære av forskningens resultater gitt at vi er i en annen situasjon (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133 og 134). Denne oppgaven tar utgangspunkt i *naturlig generalisering*. Dette handler om at forskningen blir presentert detaljert og tykt, slik at leseren selv kan vurdere oppgavens relevans og overførbarhet til sin egen kontekst (Stake & Trumbull, 1982, i Tjora, 2017, s. 2). Ved å beskrive konkret og detaljert hvordan lærere legger til rette for kommunikasjon og samspill i en gitt kontekst gir jeg leseren mulighet til å selv bedømme om dette er relevant til deres egne situasjon. Hva som kan oppleves som relevant og overførbart vil kunne variere fra leser til leser, og de ulike kontekstene de befinner seg i.

Med en liten casestudie som ser på en enkeltsituasjon vil jeg ikke kunne trekke gyldighetsområdet langt, og kan i hovedsak kun si noe om de som var deltagere i denne masteroppgaven. Dataen jeg har samlet inn kan ikke generaliseres til å gjelde alle klasserom og alt arbeid med elever som helt eller delvis mangler talespråk. Samtidig kan andre lærere i lignende situasjoner lære noe av resultatene og selv finne ut av om de kan være overførbare til sin egen situasjon.

Begrepet *reliabilitet* betyr pålitelig, og i forskningslitteraturen handler det om hvilken grad er resultatene påvirket av tilfeldige målingsfeil. Selv om et datagrunnlag har god reliabilitet betyr det ikke at det ikke er påvirket av andre feilkilder. Reliabilitetsbegrepet er knyttet til hvor pålitelig målingene er av den enkelte ved målingstidspunktet. Her er det viktig å tenke over hvilke tilfeldige feilkilder som kan påvirke dataene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99-101). Ved å observere kun en dag vil det kunne være mange tilfeldige feilkilder som kan påvirke resultatene som ble funnet for denne masteroppgaven. Elevenes dagsform og hvilke arbeidsoppgaver de skal jobbe med kan påvirke kommunikasjonen mellom eleven som bruker ASK og medelevene. Samtidig kan data fra intervjuet si noe om de observasjonene som ble gjort stemmer med hvordan de opplever hverdagen, og med det vise til mulige feilkilder. Vi kan stille kritiske spørsmål om mulige feilkilder fra intervjuene også. Hvordan informantene føler seg, hvordan påvirkes resultatene av de konkrete spørsmålene som stilles og i hvilken grad er resultatene avhengig av hvem som tolker de (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 101).

3.8 Etiske vurderinger

Når man forsker på mennesker er det viktig at man tar høyde for etiske vurderinger gjennom hele arbeidsprosessen. En viktig vurdering er hvordan dataene kan legges frem når fagfeltet og informantgruppen er liten. Gjennom hele forskningsprosessen er det viktig at det gjøres etiske vurderinger. Den etiske dimensjonen må være en del av planleggingen, slik som hvilke følsomme temaer som kan dukke opp. Personene som deltar, skal bli ivaretatt gjennom hele prosjektet. Både deres personlige opplysninger, men også hva de blir møtt med av spørsmål, tema og hvordan de blir fremstilt og deres data blir analysert. Med denne elevgruppen vil også helseopplysninger bli et relevant tema.

3.8.1 Informert samtykke

Informert samtykke handler om at informantene som deltar i forskningsprosjektet har fått informasjon om prosjektets formål, hovedtrekk i designet og hvilke risikoer og fordeler det kan være med å delta. Det informerte samtykket skal også sikre at informantene deltar frivillig

og at de er innforstått med at de når som helts under forskningsarbeidet kan trekke seg fra å delta (Kvale & Birkmann, 2021, s. 104). For deltagerne i dette prosjektet ble det gitt ut informasjonsskriv om prosjektets formål, deres rettigheter rundt personvern og at de til enhver tid kan trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn frem til oppgaven blir levert inn. De fikk også mulighet til å velge om de ville delta i intervju og observasjon eller bare en av delene. Den enkelte elevs foresattes samtykke til gjennomføring ble også innhentet.

En utfordring knyttet til informert samtykke er hvor mye informasjon kan man gi. Informasjon som gis kan påvirke adferden til de som blir studert og den kunnskapen som kommer fra studiet kan da bli begrenset. Man vet heller ikke hvilke innsikter dataene vil kunne gi prosjektet og hvilke resultater som vil komme frem før man har gjennomført studiet (Thagaard, 2018, s. 23).

3.8.2 Konfidensialitet

De som velger å delta som informanter i et forskningsprosjekt skal gis en trygghet rundt deres konfidensialitet. De skal være trygge på at den informasjonen som de gir til forskerne blir behandlet konfidensielt og at bruken og formidlingen av informasjonen ikke skal kunne skade de som enkeltpersoner. Samtidig skal datamaterialet anonymiseres, og det er krav til hvordan lister med informantens navn eller andre personopplysninger skal oppbevares og tilintetgjøres (NESH, 2006, s.18).

Informantenes konfidensialitet har vært en prioritering gjennom hele prosjektet. Intervju ble lagt opp slik at elevens og læreres navn ikke blir nevnt slik at ingen navn finnes i noe datamateriale. Med unntakt av lærerne som gjennomførte et dyadisk intervju kjenner ingen av informantene til hverandre eller har en tydelig relasjon. Transkripsjonen er også gjennomført på bokmål for å ikke identifisere hvilken del av landet informantene kommer fra.

3.8.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Forskeren har et etisk ansvar for å unngå at forskningen fører til en negativ konsekvens hos deltagerne (Thagaard, 2018, s. 26). Dette kan innebære hvilke temaer som blir forsket på og hvordan forskeren forholder seg til deltagerens personlige opplevelser. Noen temaer vil være

mer sårbare for deltagerne, et eksempel her kan være utestenging i skolen hvis deltagerne er elever. Forskeren kan ta opp konfliktfylte temaer som kan oppleves som problematiske i ettertid. Idealet i forskning bør være at deltagerne og forskerne får like mye utbytte av undersøkelsen, selv om det oftest er forskeren som sitter igjen med hovedutbyttet. Samtidig kan deltagere synes det er interessant å delta. De kan få mer innsikt i sin egen situasjon og en anledning til å reflektere over de temaene som er tatt opp (Thagaard, 2018, s. 16).

4. PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA

Gjennom intervjuer og observasjon er det samlet inn en del data. For å finne svar på oppgavens problemstilling må man tolke og analysere dataene i lys av teorier, tidligere forskning og hvordan de forholder seg til hverandre. I denne masteroppgaven har jeg valgt å samle presentasjonen av datamaterialet og drøftingen av dette i samme kapittel. Bakgrunnen for dette valget kommer av hvordan masteroppgavens helhet blir presentert og for å unngå et behov for å gå frem og tilbake i oppgaven når man leser. Utdrag fra intervju blir markert med kursiv og innledet med hvilken informant som uttaler seg. Data fra observasjon blir presenter i teksten uten kursiv, men blir skriftlig tydeliggjort slik som «Under observasjon ble det sett at..».

Fokuset i oppgavens tema og problemstilling, som er «*hvordan tilrettelegger lærere for kommunikasjon og samspill i arbeidet med en elev som bruker ASK?*», har gjort at jeg spesifikt lette etter læreres handlinger som har eller kan ha en positiv effekt på samspillet og kommunikasjonen mellom elever som bruker ASK og deres medelever.

Gjennom intervju har jeg sett etter spesifikke handlinger lærere gjør for å legge til rette for denne samhandlingen og kommunikasjonen, og gjennom observasjon har jeg fått et lite glimt av hvordan elevens kommunikasjonshverdag ser ut i et øyeblikksbilde. Da jeg har tatt utgangspunkt i en case kan ikke disse funnene si noe om hvordan alle lærere jobber eller hva som vil kunne være en positiv innvirkning på alle klasser. Casen forteller noe om hvordan de spesifikke lærerne jobber, deres tanker og holdninger, samt hvordan enkelteleven og hvordan klassen forholder seg til hverandre.

Resultatene fra intervjuet med kontaktlærer og spesialpedagog kan deles inn i fire kategorier som vil bli presentert i dette kapittelet. Den førte omhandler *kommunikasjonshjelpemiddel* og i det ligger arbeidet som ligger rundt opplæringen både for enkelteleven og medelever, samt valg av kommunikasjonshjelpemiddel og kommunikasjonskompetanse. Videre ser jeg på *klassens psykososiale miljø*, her under ligger medelevers holdninger, hvordan de vokser i fra enkelteleven og enkeltelevens tilstedeværelse i klasserommet. Etter dette kommer kategoriene *elevens stemme og lærernes holdninger*.

Funnene fra intervjuene med PPT vil ikke bli presentert som egne kategorier, men heller brukt som en støtte i kategoriene funnet i intervjuet med lærerne. Kategoriene som kom frem fra

disse intervjuene er *bakgrunnen for deres vurderinger, lærerens rolle og samspill*, og de vil i hovedsak bli presentert i kapittel 4.2 og 4.3.

Først i dette kapitlet vil jeg legge frem casen og en kort beskrivelse av kommunikasjonshjelpemidlene tegn-til-tale og Tobii Talemaskin. Dette danner konteksten datamaterialet ble funnet i. Kommunikasjonshjelpemiddelenes forskjeller og likheter har en relevans til arbeidet med å legge til rette for samspill og kommunikasjon. Derfor blir de presentert slik at det er lagt et felles forståelsesgrunnlag til den videre drøftingen. Videre vil jeg legge frem resultatene fra datainnsamlingen, delt inn i de fire kategoriene nevnt ovenfor.

I denne oppgaven er det brukt fiktive navn for å forsikre anonymitet. Eleven, kontaktlæreren og spesialpedagogen har fått navn som starter med samme bokstav som deres roller, Emil, Klara og Synne. Informantene fra PPT er kalt Anne og Beate.

4.1 Presentasjon av case

Emil går i 4. klasse og har en kognitiv funksjonsnedsettelse som fører til at han har svært manglende talespråk. Han benytter seg av tegn-til-tale som kommunikasjonshjelpemiddel. Sammen med Synne er han i oppstartsfasen av å gå over til å bruke Tobii Talemaskin for kommunikasjon. Han har også begynt å lage lyder og ord verbalt. Emil kommer fra et flerspråklig hjem og det er uvisst hvordan opplæringen og bruken av kommunikasjonshjelpemiddel er hjemme. For det meste er ordene vanskelig å kjenne igjen hvis man ikke er inne i situasjonen der de blir sagt og kan forstå hva han refererer til. Både Klara og Synne har jobbet med å inkludere tegnspråk i klassen slik at medelever kan tegn og med det kan kommunisere med Emil. I de aller fleste timer er det tre voksne inne i klasserommet, i hovedsak er det Klara, Synne og fagarbeider. Klassen kan beskrives som rolig og består av rundt 20 elever. Skolen har en tradisjonell klassestruktur, slik at hver klasse har sitt klasserom og for det meste har kontaktlærer undervisning med sin klasse.

Emil har gått i den samme klassen siden skolestart og Klara har vært kontaktlærer siden første klasse. Synne kom inn som spesialpedagog i andre klasse. I hovedsak følger Emil klassen i all undervisning og blir bare tatt ut til grupperomsundervisning i korte økter. Disse øktene kan være en-til-en undervisning eller undervisning i små grupper. Det er flere elever i klassen som

har behov for tett oppfølging og de ansatte rullerer på hvem som har hovedansvar for hvilken elev i hver time. Dette gjør at elevene ikke bare skal forholde seg til en ansatte, men alle.

4.1.1 Tegn- til- tale

Emils hovedkommunikasjonshjelpemiddel er tegn-til-tale. Tegn-til-tale er en måte å kommunisere på ved bruk av tegn utviklet for døve for å tydeliggjøre talespråket og tegnene brukes sammen med tale. I kommunikasjonen kan man bruke tegn for kjerneord eller for flere ord i en setning (NAKU, 2021). Denne definisjonen tar ikke høyde for at noen brukere av tegn-til-tale ikke bruker det sammen med verbalspråk. I sin kommunikasjon brukte Emil tegn-til-tale uten støtte fra verbalspråket.

Suhr og Rognlid (u.å, s. 1) beskriver tegn-til-tale som et hjelpemiddel som kan brukes for kommunikasjon og samspill når mennesker av ulike grunner har vansker med å kommunisere med omverden. De mener at tegn-til-tale skal fungere som et supplement til verbalspråket og ikke som et alternativ. Samtidig hvis barnet ikke utvikler et verbalspråk er de gjennom tegn-til-tale sikret en alternativ kommunikasjonsform.

I Emils kontekst handler tegn-til-tale om at han bruker tegnspråk som sin kommunikasjonsform i stede for verbalspråket. Han bruker for det meste enkelttegn og ikke lengre setninger. Hvis han vil åke bruker han tegnet for å åke. Samtidig kan han forstå verbalspråk og samtalepartnere kan velge å ikke bruke tegn i kommunikasjonen med han. De ansatte bruker tegn for sentrale ord i det de ønsker å si til han. Så hvis de skal til butikken vil de bruke tegnet for butikk samtidig som de verbalt sier en lengre setning. For medelevene vil Emils bruk av tegn-til-tale kreve at de kan og forstår en del tegn, slik at de kan forstå hva han prøver å formidle til dem.

4.1.2 Tobii Talemaskin

Emil er i en overgangsfase hvor han skal gå over til å bruke en Tobii Talemaskin som sitt hovedkommunikasjonshjelpemiddel. Tobii Talemaskin er et smartbrett som kan styrers med trykk eller blikk. De aller fleste modellene kommer med programvaren Snap Core First, og noen modeller kommer også med programvaren Communicator (Hjelpemiddeldatabasen, u.å.). Programmet Snapp Core First er satt opp lik en Pod-bok, hvor ulike symboler er organisert etter hyppighet av bruk og temaer. Den gir også mulighet til å skjule eller legge til ord slik at det kan bli et samsvar mellom brukerens ordforråd og utviklingen av det. Samtidig gir det tilgang til et tastatur hvis brukeren ønsker å skrive (Tobiidynavox, u.åa). Communicator er et program som konverterer tekst og symboler til tale (Tobiidynavox, u.åb).

I Emils kontekst kan man se på Tobii talemaskin som et smartbrett med mange ulike tegn, organisert etter temaer og hyppighet av bruk som han kan trykke på for at talemaskinen skal lese høyt opp tegnet. Dette betyr at han må ha smartbrettet med seg hele tiden og den kan til tider kreve at han holder den og med det «mister» en arm i aktiviteter. I aktiviteter som krever bevegelse kan denne talemaskinen oppleves som i veien og det kan hende at de ansatte må holde den for han. Inne i klasserommet kan den ligge på pulten.

4.2 Kommunikasjonshjelpemiddel

4.2.1. Opplæring av tegn-til-tale

Tegn- til – tale vil i en større grad en talemaskin kreve en kompetanse fra begge parter når de skal kommunisere sammen. For at medelevene skal kunne forstå Emil må de også kunne en del tegn da han ikke bruker tegn som et supplement til verbalspråk, men heller som et alternativ. Uten denne kompetansen hos medelevene vil kommunikasjon være utfordrende, og det kan fort bli slik at ansatte må «oversette» det Emil ønsker å si eller at medelever velger å ikke snakke med Emil. Østvik et al (2018, s 6) viser til at elever som kan beskrives som selvsikre på egen kompetanse rundt kommunikasjonshjelpemiddel hadde lettere for å ta kontakt og snakke direkte med elever som bruker ASK.

Synne: Ja, så det at man bruker ASK skal kunne være en inngang til felleskapet. Altså det er ikke slik at et tegn, kan ikke læres ... kun for den ene personen som har behov for å bruke

tegn, hvis ingen andre rundt forstår ... Så derfor er det veldig viktig at alle andre, både voksne og barn, som er i miljøet rundt eleven også kan forstå og bruke tegn.

Både kontaktlærer og spesialpedagog la vekt på at klassen skulle lære seg tegnspråk sammen med Emil. Klasserommet hadde alfabetet i bokstaver og med tegn, det var en plansje med tegn for mat ved vasken og i gangen var det en plansje med tegn for klær. Under oppstarten og avslutningen for dagen ble relevante tegn trukket frem, og både lærere og elever brukte de. En av stasjonene elevene skulle jobbe med den dagen var også opplæring av tegn.

Både utsagnet til Synne og observasjonene av klasserommets utforming kan sees i lys av begrepet språkmiljø. Arbeidet med opplæringen i tegnspråk for klassen vil kunne ha en positiv innvirkning på Emils språkmiljø, da hans form for kommunikasjon har en naturlig tilhørelse i klassens kommunikasjon og klassekultur. Dette vil jeg gå mer i dybden av i kapittel 4.2.4.

Gjennom intervjuet og observasjonen kom lærernes arbeid med opplæring i tegn godt frem, de har mange innarbeidet rutiner rundt mengdetrening.

Sammen med ulike arbeidsformer og leker med tegn er det også hengt opp flere plakater i og utenfor klasserommet. Disse plakatene gir en visuell støtte for elevene ved behov samtidig som de støtter opp under opplæringen. Elevers vandrende øyne er en naturlig del av skolehverdagen og med disse plakatene får de en oppfriskning av tegn i de små pausene de tar fra skolearbeidet. Med disse små dryppene som ble trukket frem i intervjuet får elevene en mengdetrening i tegn.

Tetzchner og Martinsen (2002, s. 188) viser til at gjentakelse av ord er viktige i tegnopplæringen. Når opplæringen finner sted i det naturlige miljøet er det strategisk å begynne med tegn som vil være i hyppig bruk. De mener at man bør tenke over hvilke tegn som kan brukes i faste rutiner og aktiviteter som forekommer ofte. På starten av dagen hadde klassen en gjennomgang av dagen, været og lignende informasjon som er vanlig for de fleste klasser. Dette blir en innarbeidet rutine som kan gi gode muligheter for gjentakelse av relevante tegn, slik som værtegn, tegn for fag og datotegn. På slutten av dagen snakket klassen om hva de hadde gjort og alle elevene skulle si en aktivitet de hadde gjort og gjøre tegnet for det med støtte fra lærerne hvis de glemte. Igjen finner vi en rutine som gir gjentakelse av tegn.

Videre ble lærerne spurt om de spesifikke metodene de bruket for å lære opp klassen i tegn.

Klara: Ja ... det er litt slikt som du så i dag. Vi har det med på for eksempel gjennomgangen av dagen ... enkelte ganger så tar vi fargene på tegn ... været, dagen.

Synne: Tegnleken ja. Det var nesten det første vi startet med. For at medelever skulle lære seg tegn så ofte som lærer må du kanskje fylle siste 10 minuttene av en time hvor du ser at «oj, nå var elevene ferdige. Nå orker de ikke mere. Okei da avslutter vi med en lek» ... i stedet for at du tar morderen i mørket eller hjørneleken da som er sånn standard leker så kjører vi ofte tegnleken og det fungerer ved at vi tar dobbelt opp av noen kort og så setter vi på noe musikk. Så mens musikken kjører så går elevene og bytter kort uten å se på kortet og når musikken stopper så er det snu kortet, se på det og så skal de gjør tegnene. Og så helt lydløst skal de da prøve å finne den andre som har det samme tegnet som seg selv. Og så skal de finne frem til hverandre og sette seg ned. Også er der da om å gjære å ikke være den som setter seg ned sist.

Her trekker lærerne frem en metode de bruker for å lære opp elevene til tegn. En slik metode gir ikke bare opplæring i å lage tegnene, men også å gjenkjenne de når noen andre gjør dem. Siden kommunikasjonen med Emil foregår med at han bruker tegn og samtalepartneren kan bruke verbalspråk i kommunikasjonen er det å kunne kjenne igjen tegn en viktig del av kommunikasjonsforståelsen.

Anne fra PPT snakket også om viktigheten med arbeidet med opplæring i kommunikasjonshjelpemiddelet.

Anne: For at, uansett hvilket kommunikasjonshjelpemiddel det er så er det jo, det er på måte det arbeidet rundt som blir viktig. At en er innstilt på det.

Fra dette utsagnet kan vi si at uavhengig av hvilket kommunikasjonshjelpemiddel eleven bruker så er den jobben lærerne gjør med opplæringen det som er viktig.

Som navnet tilsier er tegnspråk et eget språk og det må læres slik som et hvilket som helst fremmedspråk. Lærerne trakk frem deres holdning og tanker rundt at klassen og ansatte også måtte lære seg tegn for at Emil skulle kunne kommunisere. Drar man til et fremmed land hvor man ikke kan språket trenger man en tolk eller så må man kommunisere med kroppsspråk. Slik vil det også være for Emil hvis ingen av de i rundt han kan og forstår de tegnene han bruker.

I intervjuet kom det tydelig frem at medelevers kompetanse i tegn var noe som lærerne jobbet aktivt med. De hadde utarbeidet mange arbeidsformer for å lære nye tegn og opprettholde de tegnene som allerede var lært. Lærerne snakket mye om at de jobbet med tegn i små drypp.

Synne: og for at de andre skal lære seg det har vi sånne små drypp hvor vi legger inn tegn som en del av undervisningen.

Altså de lærte elevene litt tegn, men gjorde dette ofte. De brukte også tegn mye sammen med vanlig undervisning. Et eksempel på denne opplæringen fant sted mens det ble gjort observasjon.

Synne: har vi slike ark hvor det er illustrasjon av hvilken gjenstand det er. Også er det tegnet for gjenstanden, også står ordet på norsk og på engelsk. Da har alle elevene som oppgave at de skal skrive en setning på norsk og en setning på engelsk om ordet, og så skal de øve seg på tegnet før de går og henter seg et nytt kort.

Ved å jobbe tverrfaglig med opplæringen av tegn, i denne sammenhengen vil tverrfaglig henvise til opplæring av tegn sammen med et annet fag, gi muligheter til å lære tegn som er interessante og aktuelle for elevene. Ved å gi mulighet til å lære tegn utenom de som Emil bruker kan elevene få tilgang til tegn som de kan bruke med andre medelever og med det øve på kommunikasjon med tegn. En slik øving av tegn, hvor to eller flere som kan bruke verbalspråket for å rette opp kommunikasjonsbrudd, vil kunne gjøre det lettere for de når de kommuniserer med Emil ved en senere anledning.

Lærerne ble også spurt om hvordan de legger opp utviklingen av Emils ordforråd.

Synne: For å fremme språkutvikling bruker jeg å sette ord på hva som skjer. Bruker preposisjoner. «Kan du sette den ved siden av?». «Nei, du skal trykke på den som er over». At jeg bruker språket aktivt i dialogen konstant.

Som tidligere nevnt definerer ASK-Loftet språkmiljø som «språklig stimulering gjennom tilgang til andre persons anvendelse av språk» (u.åb). Her forteller Synne at hun aktivt bruker språket i kommunikasjonen med Emil, og gjennom hennes bruk får han tilgang til et språkmiljø og får utvikle sitt eget språk. I dette utsagnet legger Synne frem hvordan hun arbeider med det praktiske språket, eller ord som skal fungerer som støtte for meningsutvekslingen.

Klara: Interesser

Synne: Interesser. Alltid tar vi tak i interesser. Så når vi lærer nye tegn så er det jo basert på interessene denne eleven har der og da, eller situasjoner som vi ser det er masse engasjement. Så bruker vi det. Der er sånn «Åh! Dette her var gøy, skal vi prøve å finne ut hva tegnet er for

det?» Og så da er det interessant å lære seg et nytt tegn. Når motivasjonen for situasjonen eller for en aktivitet er så stor så jobber vi også med at han skal få en måte å uttrykke det.

Her ser vi at lærerne tar tak i de aktuelle situasjonene og gir Emil en mulighet til å uttrykke seg om de aktivitetene eller situasjonene som er viktige for han. De nye tegnene og ordene blir introdusert i en naturlig kontekst og Emil får en mulighet til å bli med på å finne tegnene. Denne måten å arbeide på stemmer overens med ASK-Loftets meninger om at utviklingen av ordforråd bør skje i en naturlig kontekst (u.åb). Samtidig får Emil en medvirkningsrolle i utviklingen av hans språk. Ser vi dette opp mot selvets utvikling i samspill, bygger dette samspillet Emil opp til å være en aktiv deltager i eget liv, en som har en påvirkningskraft. Et slikt samspill kan være en motvirkende kraft til den lærte passiviteten. Som Tetzchner og Martinsen (2002, s. 90) trekker frem så kan personer som har gått inn i en lært passivitet ha vansker med å bruke sine ferdigheter spontant. Ved at Emil er med på å finne frem de nye tegnene kan han lære ferdigheter slik at han senere i livet kan gjøre denne jobben mere selvstendig. Med det vil han kunne stå sterkere i utviklingen av sitt eget ordforråd.

Barns kommunikasjonsferdigheter er i en konstant utvikling, og det kan ikke forventes at en elev i 4. klasse kan oppfylle Eide og Eides liste over kommunikasjonsferdigheter, selv om man kun ser på verbalspråklig kommunikasjon (2004, s. 23). Derfor kan vi heller ikke forvente at kommunikasjonen mellom medelevene og Emil vil være lik kommunikasjonen mellom en voksen og Emil. Opplæring tar tid og det er en konstant prosess. Samtidig kan vi se at de sitter med en kompetanse og ved å fokusere på å jobbe videre med denne kompetansen vil kommunikasjonen og samspille kunne ha en positiv projeksjon.

4.2.2 Valg av kommunikasjonshjelpemiddel

Hvilke kommunikasjonshjelpemiddel elever som bruker ASK har, vil kunne påvirke hvordan man jobber for å fremme kommunikasjon og samspill. Ulike kommunikasjonshjelpemidler vil legge ulike føringer for hvordan kommunikasjonen foregår og hvilken kompetanse de i rundt eleven som bruker ASK må ha. Tegn-til-tale krever at de rundt Emil kan tegn for å forstå det han vil formidle, mens en talemaskin som leser opp det han ønsker å si vil foregå på det verbalspråket de andre er godt kjent med. Det er flere aspekter man må ta hensyn til i valget av kommunikasjonshjelpemiddelet. Informantene fra PPT ble spurt om hva de ser på når de kommer med anbefalinger for ulike kommunikasjonshjelpemidler.

Anne: jeg må vite litt mer om barnets forutsetninger. Hva mestrer barnet, hvor ligger det kognitivt, hva har det av språk, hvilke kommunikasjonsferdigheter har det, og hvilken kunnskap har de som jobber med barnet eller eleven. Barnets motoriske ferdigheter.

Beate forteller at i hennes fremgangsmåte ser hun på hvor forsinket språkutviklingen er og at hun prøver ut ulike kommunikasjons hjelpemidler slik som tematavler for å jobbe med overganger eller Tobii talemaskin hvis språkutviklingen virker å være alvorlig forsinket.

Videre ble informantene fra PPT spurt om hvordan de trekker inn det sosiale samspillet og kommunikasjonen mellom eleven som bruker ASK og medelevene.

Anne: Vi bruker kanskje mye kommunikasjons hjelpemiddel i struktur av dagen, i trening, og i, og man prøver å ha det i kommunikasjonen, men ofte så blir det kanskje den enveiskommunikasjonen. Fordi at de barna, mange av de det er nettopp den sosiale biten som er veldig utfordrende for dem.

Beate: Vi skriver jo alltid noe om det sosiale og at alt må tilrettelegges i det miljøet som barnet er i. (...) Det at alternativ og supplerende kommunikasjon må sikre at de får tatt del i klasserommet på best mulig måte, og at de jevnaldrende har mulighet til å bruke det sammen med eleven.

I disse utsagnene ser vi en ulikhet i fokuset på det sosiale samspillet og kommunikasjonsmuligheter med medelevene. En tolkning av hvorfor dette skjer er at de forholder seg til ulike grupper av barn. Anne arbeider tett på en forsterket avdeling og med det vil medelevene rundt en elev som bruker ASK også har ulike funksjonsnedsettelse. Dette kan påvirke hvordan man arbeider med den sosiale biten. Beate jobber med enkeltsaker når de blir henvist til PPT, og med det kan flere av de barna hun skal vurdere være i ordinære klasser.

Beate forteller også at hun kan gi eksempler på leker som barn som bruker ASK kan leke sammen med klassen til lærerne. Dette kan gi lærere en innfallsvinkel i hvordan de skal inkludere elever som bruker ASK i leken med medelevene. Som Færevaa (2011, s. 43) nevner er lek en grunnmur i barns selvutvikling.

Da Klara og Synne ble spurt om hvorfor Emil bytter fra tegn-til-tale til Tobii talemaskin svarte de at det var PPT som ønsket denne overgangen.

Synne: Det var vel ikke vi som startet med det. Det var vel PPT som ... ønsket at det var noe. «Ja, men det var fint, det må vi gjøre». Men vi har jo ikke noe erfaring med det vi ... vi har jo

fått noe litt sånn halvveis kursing, men jeg skulle egentlig ønske at vi hadde fått mere oppfølging fra PPT om hva vi gjør, hvordan bruker vi det?

I dette utsagnet kan man tolke to følelser lærerne sitter med i møte med det nye kommunikasjonshjelpemiddel. På en side har de en vilje til at «dette skal vi få til», samtidig som det er en usikkerhet rundt «hvordan skal vi få det til?». For mennesker er det en trygghet i det kjente, som for lærerne er tegn-til-tale. Det er et kommunikasjonshjelpemiddel de er godt vant til og har gode rutiner på opplæringen.

Klara: Grunnen til at vi fikk den maskinen var jo at de skal prøve å gå over på de istedenfor de kortene, eller hva?

Synne: Ja sånne tematavler hvor du liksom har sånne kort så skal du peke på et papir på en måte. At den maskinen er litt mer sånn. De sa vel det at den skal kunne være et verktøy som du kan bruke hjemme, på skolen, på butikken, altså hvor som helt. At det er ønske om at vi skal lære han opp til "kunne bruke den mest mulig selvstendig da. Men jeg synes det er litt vanskelig å inkludere den inn, men jeg synes jeg har fått til noe bra og.

Her kan det tolkes som at PPT har hatt en større helhetsvurdering når de har anbefalt talemaskin til Emil. For selv om lærerne har fått til mye bra med opplæring av både Emil og klassen i tegnspråk vil man ikke kunne forvente den samme kompetansen i tegnspråk i det større samfunnet. Siden det er få personer som bruker tegn i Norge, sammenlignet med personer som bruker verbalspråket, er det få som har et behov for å lære seg det. Går du på butikken kan man forvente at ingen av butikkmedarbeiderne kan bruke tegn og med det blir det vanskelig å kommunisere. Gjennom talemaskinen får Emil tilgang til verbalspråket og det vil kunne gjøre kommunikasjon utenfor skolens arenaer lettere.

Ser vi de to kommunikasjonshjelpemiddelene ut ifra den relasjonelle forståelsen av funksjonsnedsettelse, eller GAP-modellen, kan man gjøre et argument for at Tobii talemaskin møter samfunnets funksjonskrav på en bedre måte enn tegn- til -tale. Gjennom intervjuet kommer det frem at Emils talemaskin har Communicator programvaren, slik at de tegnene eller ordene han skriver blir lest opp høyt. Dette gjør hans språk mer tilgjengelig for de han møter som ikke kan tegnspråk og kommunikasjonen vil kunne foregå med minst ett mindre krav til samtalepartnern. Dette støtter opp PPT sin tanke om at kommunikasjonshjelpemiddelet skal kunne være til hjelp på alle arenaer. Selv uten Communicator vil kommunikasjonen med andre kunne være lettere enn tegn- til- tale. Ser

man bort fra barn i småskolen vil man kunne anta at alle man møter kan å lese. Med det kan man benytte tekst og symboler for å kommunisere hva man ønsker å formidle.

Synne: ja og nå har du den litt utenfor det du spurte om da, men den Tobii talemaskinen. At vi prøver å inkludere den som en del av for eksempel oppstartsrutinen. Slik at vi, selv om vi, ja den er helt ny for oss, så at vi prøver å jobbe den inn med litt sånn små drypp. Så det du så før i dag med at ... vi hjalp litt til, «hva er det vi kan fortelle om i dag?» «Kan du fortelle hva slags vær det er?», og så trykke slik at maskinen sa noe om at «jo, i dag var det kaldt og det var snø».

I klasseromsundervisningene som ble observert hadde Emil talemaskinen sin tilgjengelig hele tiden. Den lå på pulten hans, slik at han lett kunne benytte seg av den. Han brukte den når han ble oppfordret av voksne, utenom det brukte han tegn for å kommunisere. En tanke rundt dette kan være at talemaskinen enda ikke er fult inkludert som en naturlig del av Emils språkmiljø, og med det ikke blir en naturlig måte for han å kommunisere på.

Selv om ulike kommunikasjons hjelpemidler stiller noen ulike krav har de også fellestrekk til hvordan de forholder seg til de kompetansene som må ligge til grunn for å ha en god samtale. Som tidligere nevnt er disse å kunne initiere til en samtale, å kunne etablere et felles fokus og å kunne ta tur (Horn & Færevaa, 2011, s. 47).

I samtaler hvor ASK blir brukt kan det å ta tur, særlig hvis det er flere enn to som deltar være en utfordring. Å ta tur handler om å gi ordet videre eller å gi rom for andres innspill og å greie å ta ordet og er en del av det å kommunisere. Man kan ta ordet både verbalt og non-verbalt, slik om en gestikulering av hendene eller å lene seg frem. Anekdotisk har vel de aller fleste opplevd en eller flere situasjoner hvor det er vanskelig å bryte inn. Samtidig har vi med et fungerende verbalspråk en mulighet til å snakke over den som dominerer samtalen hvis det er et behov for det. Tar vi utgangspunkt i Emil og hans bruk av tegn ser vi at det er noe han ikke har en mulighet til å gjøre. De som kommuniserer med han må flytte blikket fra øyekontakt til å se hele han. Det vil igjen stille et større krav til at samtalepartneren tenker over at de må gi rom for at han kan delta. Som tidligere nevnt er det ofte at personer som bruker ASK trenger lengere tid for å formulere det de ønsker å formidle og med det må rommet for at de skal kunne ta ordet være større.

Samtidig krever både tegn-til-tale og Tobii talemaskin at de som kommuniserer med Emil kan finne det felles fokuset han prøver å etablere ut ifra mindre bruddstykker eller informasjon

enn i en verbal samtale. Hva han ønsker å formidle kommer gjerne i form av enkeltord og samtalepartneren må finne ut hva han refererer til.

Uten å intervju de fra PPT som håndterer Emils sak er det vanskelig å vite nøyaktig hvorfor de anbefalte en overgang fra tegn-til-talt til en Tobii talemaskin. Lærerne nevnte at PPT ønsket et kommunikasjonshjelpemiddel som kunne brukes både på skolen så vel som på arenaer utenfor, slik som på butikken.

Et spørsmål som jeg vil trekke frem er hvordan Emil vil forholde seg til overgangen fra tegn-til-tale til Tobii talemaskin. Da spesielt om han vil se grunnen til eller fordelene ved å bytte. Lærerne har lagt inn mye arbeid for å sikre at medelevene kan kommunisere med Emil, og han har et fungerende språk gjennom sitt gamle kommunikasjonshjelpemiddel. Fra hans ståsted kan det virke som bortkastet å lære seg et nytt kommunikasjonshjelpemiddel når han kan bruke det han er vant med. Dette er en spekulasjon, og uten å snakke med Emil selv skal jeg ikke være bastant på denne drøftingen. Det kan godt være at han tar raskt til seg bruken av Tobii talemaskinen. Samtidig kan det å få en verbalstemme gjennom maskinen føre til en utvikling av han selvoppfattelse. At han kan oppleve å ha en egen stemme slik som medelevene. Et eksempel på dette fra egen erfaring kan være en elev med autisme som langt ut i skoleløpet fikk et kommunikasjonshjelpemiddel som han var fornøyd med og ville bruke. Dette kommunikasjonshjelpemiddelet lignet Tobii talemaskin og leste høyt opp det han skrev. Stemmen var en kvinnestemme. En dag hadde noe skjedd, og stemmen var forandret til en mannsstemme. For eleven ble dette helt feil, for hans selvilde inkluderte kvinnestemmen som hans virkelige stemme. Han identifiserte seg med den. Noe lignende kan være tilfellet med Emil i fremtiden, hvor han ser på den datagenererte stemmen som sin stemme.

4.2.3 Medelevers kommunikasjonskompetanse

For at en person som bruker tegn i kommunikasjonen skal kunne kommunisere med andre må samtalepartnerne også forstå tegn. Uten den forståelsen vil ikke kommunikasjon kunne finne sted, og Emil hadde hatt behov for en tolk som kunne oversette hans tegn til samtalepartneren. På skolen ble det observert jeg flere planser med tegn i arealene for de ansatte. De var hengt

opp i gangene ved kontorene og på ansatte-toalettene. I en samtale med spesialpedagogen fortalte hun at hun hadde hengt de opp slik at alle lærerne skulle kunne enkelte tegn hvis Emil henvendte seg til dem, slik som i friminutt.

De ble spurt om de opplever at medelevene bruker tegn når de snakker med Emil.

Klara: Ja, jeg synes de gjør det, innimellom ... gjør de det. Men det er at de er sikre på de tegnene de bruker da, eller at de kan

Utsagnet kan vise til at medelevene snakker med tegn når de føler seg sikre på de tegnene.

Synne: Så er det jo noen elever som er flinkere på å snakke direkte med den eleven her enn andre. For det er jo også noe som jeg ser, spesielt i den andre klassen som er litt usikre på «Oj, hvordan skal jeg forholde meg til den personen her som ikke snakker?» ... også er det andre som er sånn snakker til han på ... helt vanlig.

Det kan tenkes at erfaring er en faktor i hvorfor noen medelever snakker lettere med Emil enn andre. Medelevene i Emils klasse tilbringer mye mer av skolehverdagen sammen med Emil og blir med det mer vant til hvordan han er og hvordan kommunikasjon med han kan foregå. Når forskjellene blir en vane, kan man lettere se personen bak forskjellene. Dette kan være litt av grunnen til at elevene i parallellklassen er litt usikre, de har ikke fått like mye tid til å bli vant til Emils måte å kommunisere på. Denne nærheten til Emil og hvordan han kommuniserer kan gi en form for selvsikkerhet i kommunikasjonen også. Når medelevene får mange muligheter til samhandling og en kompetanse i kommunikasjonen kan de opparbeide seg en selvsikkerhet rundt dette. Østvik et al (2018, s. 6) fant at medelever med høy selvsikkerhet i kommunikasjonen tok mer kontakt med elever som bruker ASK. Disse elevene var også flinkere til å spørre direkte hvis det oppstod kommunikasjonsvansker. To faktorer som ble trukket frem som positive faktorer for medelevers selvsikkerhet var erfaringer med kommunikasjonshjelpemiddelet og kompetanse i bruk av kommunikasjonshjelpemiddelet.

Synne: Altså, de som går i samme klassen syns, tror jeg at alle forstår. Forstår det som blir sagt, ment og forstår kroppsspråk og tegn og der som er ... det som prøver å uttrykkes. Og så merker jeg også at de kan være flinkere til å spørre «Kan jeg få låne ballen din?» (Gjør tegnet for ball)

4.2.4 Språkmiljø

Som tidligere nevnt er språkmiljø en vesentlig faktor i barns språkutvikling. I casen ser vi at lærerne har hatt et fokus på å legge til rette for at Emil skal kunne være en del av et språkmiljø som kommuniserer med hans språk. I samtale med Emil gjør ansatte tegn, samtidig observerte jeg at de brukte tegn i samtaler seg imellom også. På denne måten blir tegn en del av kommunikasjonen sammen med verbalspråket og en naturlig del av å samtale med hverandre i klassen. Under observasjon ble det sett at de ansatte brukte tegn sammen med verbalspråket når de snakket med Emil. På den måten får han modellert sitt språk i samtalene, noe som er en viktig faktor i utviklingen av et godt språkmiljø. I denne klassen er tegn er en del av klasserommet og skolehverdagen, i form av plansjer, leker og undervisning. Det ble også observert at lærerne brukte tegn når de snakket med hverandre som et supplement til verbalspråket. Med at de i rundt Emil kan bruke og forstå tegn får han også den andre viktige faktoren av et godt språkmiljø, det å bruke språket i samtaler med andre.

Modelleringen av språket vil også være en viktig del av overgangen til Tobii talemaskin. En fallgrube når man jobber med en talemaskin som leser høyt opp symboler eller tekst kan være at de voksne ikke tenker like mye over modelleringsaspektet i opplæringen. Modelleringen for talemaskin kan være at de voksne selv bruker talemaskinen når de snakker med Emil. De får da vist hvordan den brukes og hvor han kan finne de ordene han ønsker å uttrykke. Her kan man trekke inn spørsmålet om medelevene også bør eller skal modellere talemaskinen når de snakker med Emil. Biggs et al (2018, s. 80) fant at medelever som modellerer et kommunikasjonshjelpemiddel har en positiv innvirkning på eleven som bruker ASK sin kompetanse i bruken av kommunikasjonshjelpemiddelet. Hvis lærerne tar en slik vinkling på opplæringen av talemaskinen, må også medelevene lære å bruke den. Samtidig må det jobbes inn en vane både for medelevene og Emil om at talemaskinen blir et felles kommunikasjonshjelpemiddel i samtalene og ikke bare Emil sitt. Et alternativ er at lærerne har opplæring i talemaskinen hos de elevene som snakker og samspiller med Emil oftest, slik at ikke alle skal lære seg å bruke den, men bare noen få.

Som tidligere nevnt er det viktig for barn å ha tilgang til et stort ordforråd, utover det de selv er i stand til å bruke. De voksnes bruk av et mer kompetent språk er også en viktig del av et godt språkmiljø (ASK-Loftet, u.åb). Dette kan vi se i lys av den sosiokulturelle læringsteorien hvor læring finner sted i et felleskap og i samspillet mellom mennesker. Vi kan også se det i lys av den proksimale utviklingssonen. Ved å ha tilgang til de voksnes kompetente språk får

barn tilgang til et språk utover det de selv er i stand til å bruke. Ved å være i samspill med voksne eller medelever som kan modellere de nye ordene og begrepene, vil Emils utviklingszone kunne utvide seg (Vygotskij, 1971, s. 289).

Samtidig kan vi se på Emils språkmiljø som todelt. For han vil både verbalspråket og kommunikasjonshjelpemiddelet måtte utvikles. Her handler verbalspråket om hans forståelse av det, slik som når andre snakker med han, i hovedsak og ikke hans egen bruk av det. Siden han bruker begge kommunikasjonsformene i sin kommunikasjon, må han få tilgang til nye ord og begreper i dem. Nye situasjoner vil gi behov for å kunne uttrykke seg om sentrale begreper tilknyttet de. I verbalspråket vil en mer kompetent språkbruker kunne kommentere de nye begrepene, og med det utvikle barnets språk. I tegn-til-tale må man lære nye tegn for begrepene. Tidligere har Synne uttalt seg om hvordan de jobber med å finne disse nye ordene. En lignende fremgangsmåte kan bli benyttet i kommunikasjonen med talemaskinen. De kan sammen finne frem til siden det begrepet befinner seg eller legge det til i programvaren.

4.2.5 Overgangen til Tobii Talemaskin

En utfordring som personer som bruker tegn-til-tale vil kunne møte er på arenaer hvor man vil møte personer som ikke har en kunnskap om tegn. På skolen, hjemme og i omsorgsboliger har man personer som er vant til å kommunisere med tegn, men går man ut på butikken eller på en fotballkamp vil man ikke kunne forvente å møte den samme kompetansen.

Vi kan se opplæringen av tegn-til-tale i lys av den relasjonelle forståelsen av funksjonsnedsettelse, eller GAP-modellen. Emils manglende verbalspråk er hans funksjonsnedsettelse. Emils kommunikasjonsevne og miljøet rundt (i dette tilfelle er det klassen) sine funksjonskrav skaper gapet hvor funksjonshemningen finner sted. Samtidig kan man si at lærerne har en holdning om at barrieren ikke ligger hos han, men heller hos elevenes kunnskap. Det er omgivelsene som må tilrettelegges for at barrieren for kommunikasjon skal brytes ned. I bruken av tegn-til-tale vil ikke Emils funksjonsevne kunne økes mer enn med tilegnelsen av nye tegn. Derfor må gapet minskes med å senke miljøets funksjonskrav. Emils opplæring av tegnspråk er en opplæring på lik linje med andre barns norskopplæring. Det bør sees på som en selvfølge at han skal ha en opplæring i sitt kommunikasjonsspråk.

Emils bruk av Tobii talemaskin kan derimot, med dens verbalisering av hans tanker, meninger, ønsker og følelser, minske gapet mellom han og omverden. Samfunnet er ikke utformet for at personer som bruker tegn skal kunne kommunisere med tegnene til hvilken som helst person. Men med verbaliseringen talemaskinen gir, øker hans funksjonsevne i møte med miljøet. Sammen med en opplæring for klassen i hvordan kommunikasjon med en talemaskin kan foregå på en god måte vil man kunne minske gapet. Dette var noe PPT hadde lagt vekt på når de anbefalte overgangen

Synne: De sa vel det at den skal kunne være et verktøy som du kan bruke hjemme, på skolen, på butikken, altså hvor som helst. At det er ønske om at vi skal lære han opp til å kunne bruke den mest mulig selvstendig da.

Ser vi på klassen som et mikrosamfunn finner vi i denne caseen en form for universell utforming hvor lærerne har lagt til rette for Emils kommunikasjonsforutsetninger. Medelevene har lært seg tegn og det har blitt jobbet med deres forståelse av hvordan de skal forholde seg til Emil. Her kan vi si at gapet mellom Emil og dette mikrosamfunnet er minsket av samfunnets forutsetninger. Samtidig vil dette kunne være et godt startpunkt for når Emil får jobbet inn bruken av talemaskin. Mikrosamfunnet rundt han er da allerede godt kjent med hans behov for tilrettelegging rundt kommunikasjon. En talemaskin vil også være til hjelp for å minske gapet mellom Emil og samfunnet rundt han.

Dette kan vi også se i lys av den proksimale utviklingssonen. Gjennom å kommunisere med og i et miljø som har kompetanse på ulike kommunikasjonshjelpemidler, slik som Emils klasse har, vil han kunne utvikle sin proksimale utviklingssone slik at kommunikasjon med personer utenfor dette miljøet senere vil kunne fungere på en bedre måte.

Tidligere er det sett på Lights (1989, s. 139 og 140) kommunikative ferdigheter, som hun kaller *lingvistisk, operasjonell, sosial og strategisk kompetanse*. Lingvistisk kompetanse handlet om språkutvikling og muligheten til å uttrykke seg. Som vi har sett er Emils språkutvikling preget av en naturlig vekst av hans ordforråd av tegn. Samtidig vil overgangen til talemaskin føre til en språkkompetanse i et nytt ASK-hjelpemiddel. Light (1989, s. 139) nevner at elevene som bruker ASK må ha en kompetanse i språket/språkene som blir snakket rundt eleven som bruker ASK-hjelpemiddelet. Med at Emil kommer i fra en flerspråklig hjem kan man anse talemaskinen som det fjerde språket han må lære.

Operasjonell kompetanse handler om de tekniske håndteringene og ferdighetene som kreves for å bruke ASK-hjelpemiddelet (Light, 1989, s. 140). For tegn-til-tale er det ingen tekniske

håndteringer som kreves. Samtidig kreves det motoriske ferdigheter for å gjøre tegnene og kognitive ferdigheter for å kunne ta i bruk det ordforrådet man sitter med. Tobii talemaskin vil kreve mer tekniske ferdigheter for å bruke. Emil må ha en kompetanse i hvordan programvaren brukes, hvordan han finner frem til de temaside han har lyst til å benytte. Emils operasjonelle kompetanse kan knyttes til hvor selvstendig han kan bruke talemaskinen. Får han en god kompetanse i programvaren kan man tenke seg at han vil ha mindre behov for støtte fra de i rundt seg.

4.3 Det psykososiale miljøet

I Opplæringsloven §9A-2 (1998) står det at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». I dette vil både det fysiske og det psykososiale skolemiljøet ligge. Det psykososiale miljøet omhandler de mellommenneskelige forholdene på skolen og hva som innvirker på det er som oftest sammensatt av mange faktorer (Helsedirektorater, u.å.).

Både kontaktlærer og spesialpedagog la vekt på viktigheten av at eleven skulle være en del av klassen.

Synne: Men jeg tror det er så viktig at også barn som bruker ASK eller barn som har andre type behov, at de får være en del av et klassefelleskap og ... kjenne på tilhørighet og får være barn. Altså om du, selv og du ikke har et språk så er du et barn. Du har lyst til å leke. Og det synes jeg er viktig at du skal kjenne på at den normaliteten av å være et felleskap uansett av hvordan du ... hva slags vansker du har, eller hvor fort du utvikler ferdigheter så skal du kjenne på tilhørighet.

Inkludering handler ikke bare om å være fysisk til stede, men også å ha en naturlig plass i det sosiale felleskapet (Olsen, 2013, s. 15; Utdanningsdirektoratet, 2022). Synne trekker frem at det er viktig for dem at Emil skal kunne føle seg som en del av felleskapet. Ved å ha et fokus på opplevelsen av felleskapet kommer lærerne inn i kjernen av hva man kan si inkludering handler om.

De fortalte om at de hadde jobbet med klassens forståelse av at mennesker er ulike, de har ulike behov og lærer på ulike måter.

Synne: ... tenker jo først og fremst at det er veldig viktig å skape en fellesskapsfølelse ... At... denne eleven som er ASK- bruker skal kunne føle seg som en del av klassen. Føle seg inkludert.

Klara: Tenker det samme jeg også. Og at det er viktig at det... er... en del av hverdagen deres da. At det blir på en måte en vane.

I intervjuet kom begrepet felleskap frem ved flere anledninger. Det var noe som både Klara og Synne var opptatte av. De fortalte om en forestilling klassen hadde hatt.

Synne: Og det er slik at trinne har en forestilling for resten av skolen med noen sanger som vi hadde øvd godt på og kunne godt, og det som er så fint med han der er at han kan jo ikke si alle ordene, men vi hører at når det er en slik lang vokal på slutten av et ord eller noe slikt, da hører vi hans stemme som en del av sangen til trinnet og det er så herlig å stå og høre på. «Ahh! Nå er han der». (ler). Jeg tror det er en sånn det veldig fin fellesskapsfølelse egentlig. «At nå er jeg en del av noe større».

Denne oppgaven starter med Janice Light (1997, s. 61) sin definisjon på kommunikasjon; «Kommunikasjon handler om latter og krangler, læring og undring, å fortelle historier, klage over hva som er og hva som ikke er, dele drømmer og feire seiere». Denne kunstneriske forståelsen kan man si rommer det å være menneske i et samfunn med andre mennesker. Barn som har helt eller delvis manglende talespråk har en større risiko enn andre for å oppleve en sosial isolasjon, og med det kan eleven oppleve et dårligere psykososialt miljø.

Kommunikasjon er en så vesentlig del av å knytte bånd med de som er i rundt oss. Denne utvekslingen av latter, argumenter og historier danner en grobunn for vennskap og derfor er denne tilretteleggelsen for kommunikasjon en så viktig jobb (Therrien et al., 2016, s. 82).

Synne: det er ofte slik at i friminuttet at de kan komme bort og så bli med på den leken som foregår der som de ikke er det de selv nødvendigvis ville ha valgt for seg selv så blir de med.

Gjennom lek kan barn utvikle vennskap. I leken har de en felles aktivitet, de gjør noe sammen. Lek eller samspill mellom barn stiller også andre krav mellom et barn og en voksen. Barna må sammen bli enige om hva som skal lekes, hvordan leken skal foregå og hvordan ting skal fordeles. De må ta hensyn til de andre og lære å tåle at noen ganger får de ikke viljen sin. I en lek eller et samspill mellom et barn og en voksen vil barnet få muligheten til å

bestemme mere (Færevaaag, 2011, s. 40). Når lærerne snakker om at medelevene blir med på Emils lek på hans premisser kan det tyde på at de har en forståelse av at de må ta hensyn til hans vilje. Nå sier ikke lærerne noe om hvordan lekene blir organisert utenom dette, og med det vet vi ikke hvor mye medelever tar en aktiv rolle i å utvikle leken etter at de har kommet inn.

4.3.1 Medelevenes holdning

Lærerne ble spurt om hvordan de opplevde klassemiljøet.

Klara: Jeg synes at det er et veldig fint og godt klassemiljø. Nå er det slik at disse her har gått sammen siden 1. [Klasse] og denne eleven her har gått sammen med de siden 1. [Klasse]. Så de er godt vant. Vi brukte mye tid i 1.[Klasse] på å snakke om hvorfor det var slik og det...

Synne: ja

Klara: nei jeg synes de er kjempegode på det.

Synne: vise forståelse for at vi er forskjellige, så hvis noen sier eller gjør noe rart i klasserommet så er det liksom ingen som sier noe på det eller gjør noe poeng ut av det. Selv om de fleste kanskje tenker inne i hodet sitt at «oj, det var rar ting å si eller rar ting å gjøre» så er det ingen her som gjør noe ut av det. Det er liksom «åja, det sa den. Det gjorde den».

Disse utsagnene peker mot en holdning elevene har i klassen om at alle har sine ulikheter og det er en del av hvordan vi er som mennesker. Under observasjonen ble det observert et utsagn fra en av elevene i klassen, som i mange situasjoner hvor man kunne forvente en reaksjon fra medelever. Det var derimot ingen som sa eller reagerte noe negativt på dette utsagnet. Disse holdningene viser til en jobb og et fokus lærerne har hatt for å gjøre klassen inkluderende for alle elevene.

Et klasserom vil alltid romme forskjeller og et mangfold. Alle elevene går inn klasseromdøren første skoledag som individer og de vil gå ut siste skoledag fortsatt som individer. Mangfold er en del av skolehverdagene. Samtidig må vi ikke ta det for gitt at alle vil godta dette mangfoldet. Kunnskap om hvorfor vi er forskjellige kunne gi rom for forståelse hos elevene. Her vil jeg trekke inn et eksempel fra egen skolegang. «Ola» på vår skole slet med de sosiale

kode og som resultat trakk resten av eleven seg unna han. For å «rette» opp på dette ga alle lærerne resten av skolen beskjeden «Ola har ADHD. Ola kan bli kjempesint». Beskjeden vi satt igjen med da var «ikke gjør Ola sint» og trakk oss enda mere unna. Problemet i denne historien var at selv om vi fikk en grunn til hvorfor Ola var «forskjellig» fra oss, fikk vi ikke en mulighet til å forstå hva ADHD kan innebære eller hvordan vi kan forholde oss til han på en støttende måte. Resultatet var at Ola ble mer sosialt isolert. Jeg trekker frem denne historien for å vise kontrasten til hvordan lærerne til Emil har jobbet med forståelsen av mangfold og ulikheter.

Synne: Ja, men vi har jo vel vært veldig åpen med elevene da, at liksom hva er grunnen til at vi driver med de tegnene her og da sier vi rett frem at det er fordi at han skal, eller vi skal forstå hva han forteller oss.

Klara: og veldig bevist på at han forstår alt det vi sier.

Disse utsagnene viser til at lærerne har jobbet med elevenes forståelse av at de er forskjellige på en dypere måte enn lærerne fra mitt eksempel over. Elevene har fått kunnskap om hvorfor de er forskjellige og i det kan de godta at dette er det normale. Ved å ikke gi elevene en forklaring til hvorfor Emil ikke har et verbalspråk blir en del av han ukjent for elevene, noe de ikke har kjennskap til, og det ukjente kan for mange, både barn og voksne, bli utrygt.

Salamancaerklæringen trekker frem at en inkluderende skole er et viktig verktøy for å motarbeide diskriminering og for å fremme et inkluderende samfunn (UNESCO, 1994, s. ix). Med det holdningsarbeidet lærerne gjør vil medelevene få en inkluderende holdning til mennesker som er ulike dem selv. Tenker vi i et større tidsperspektiv vil disse elevene kunne gå ut etter endt skolegang og ha en positiv innvirkning på andre deler av samfunnet. De vil kunne bidra til et mer inkluderende samfunn. Hvordan vi behandle de rundt oss handler om våre egne holdninger og hvordan vi ser på de som er like og ulike fra oss selv. For å kunne oppnå et inkluderende samfunn må holdningsarbeid til.

Synne: og så merker vi jo sånn når det er felles aktiviteter da, når det er massasje på slutten av dagen eller den leken hvor de skulle skrive bokstaver på ryggen. Det var ingen som reagerte noe på at de da kom sammen med ene elev som kanskje er litt annerledes da. Da var det sånn «Å, selvfølgelig er jeg sammen med den nå. Spiller ingen rolle». Og det er litt den mentaliteten jeg føler er i rommet her, i denne klassen.

Klara: og likens hvis at eleven er må sitte med noe annet, for eksempel IPaden mens de andre skriver så er det ikke noe poeng ut av det. De sier ikke noe på det.

Selv om disse utsagnene ikke direkte er knyttet til kommunikasjon med Emil, så viser de til en forståelse hos elevene som kan ha en overføringsverdi. Det at de godtar handlinger og at de inkluderer i aktiviteter og i klassemiljøet kan også overføres til at de godtar og forstår at kommunikasjon med Emil må følge andre premisser enn ren verbal kommunikasjon.

I gymtimen skulle elevene fra begge klassene på trinnet delta i en stafett. De ble blandet og delt inn i lag. Under denne stafetten ble det observert at medelevene sørget for at Emil fikk delta. En elev passet på at ingen snek foran han i køen og det var ingen som reagerte negativt på at han var på deres gruppe. Det var heller ingen som reagerte på at reglene for stafetten ble tilpasset han og ikke de. Han ble godtatt for den han var og fikk gli inn i en naturlig tilhørighet i den gruppen.

4.3.2 Medelevene vokser ifra eleven som bruker ASK

Med bakgrunn i Østvik med flere sine (2018, s. 8) funn på at medelever vokser i fra elever som bruker ASK ble kontaktlærer og spesialpedagog spurt om de hadde merket dette eller hadde tenkt over dette som en mulig realitet for Emil. Det er vanskelig å si konkret hvorfor dette fenomenet skjer, da elever som bruker ASK er en heterogen gruppe og har svært ulike utgangspunkt for deres utvikling. Det kan komme av at den kognitive utviklingen er forsinket eller stanser, eller så kan det komme av hvordan språket ofte blir forenklet i bruken av kommunikasjonshjelpemiddel.

Klara: vi har jo snakket litt om det, har vi gjort. Så vi er beviste på at det kommer til å skje

Synne: i større grad, Det har jo skjedd allerede og. For det var en annen medelev i klassen her som var tett på eleven som bruker ASK tidligere, men som vi ser har på en måte beveget seg litt bort ifra det igjen.

Begge sier seg enige i en utvikling hvor medelevene vokser fra eleven med ASK. I 4. klasse vil det ikke være unaturlig for barn å begynne eller være i prosessen fra barneleker til

ungdomsleker. Fotball blir gøyere enn å leke i sandkassen, og dette kan sees på som en naturlig utvikling fra barndommen til ungdommen.

Synne: ... men jeg synes allikevel de er gode på å se. Det er bare at de kanskje ser det litt mer som en ... vet ikke, nesten som (man) kan tenke på det som en litt yngre person.

I gymtimen ble det observert hvordan medelevene samhandlet med hverandre og eleven som bruker ASK. De skulle gjennomføre en stafett og ofte ga de «stafettpippen» videre med å kaste den høyt i luften for at nestemann skulle ta den imot. Når de skulle gi den videre til Emil derimot senket de farten når de løp og ga den til han rolig. Sammen med disse utsagnene om at medelever tar hensyn og på en måte ser på eleven som bruker ASK som en litt yngre person enn det de er kan de tolkes som at medelevene går inn i en omsorgsrolle eller er «den voksne» når de samhandler med Emil.

Synne: Sånn for eksempel den runden vi har hvis noen her på starten av dagen har satt seg under pulten

Klara: mhm

Synne: og så har vi voksne da tullet litt med at vi bare tar det som en del av den naturlige (leke), bare sånn «(gisp). Nei! Hvor er han?». Og det merker jeg at medelever har hengt seg litt på- Så hvis noen av medelevene ser at denne eleven her har satt seg under pulten og leker gjemsel eller liksom er borte, så kan de andre bli sånn «Å! Er det noen som har sett han?»

Klara: «Er han ikke her i dag?»

Synne: «Er han ikke her i dag nei?». At de blir med på leken på hans premisser, og det synes jeg at de er ganske gode på. Selv om de kanskje nivåmessig begynner å bli på forskjellige steder og kanskje ulike preferanser for lek og slikt, så er de gode på å tilpasse seg like vel og ta det med.

Vi kan se dette utsagnet i lys av medelevenes holdninger som nevnt i det forrige delkapittelet. Medelevene godtar premissene for leken, selv om de kanskje vil leke noe annet, eller noe mer «voksent». De godtar at det er forskjellige ønsker om lek. Samtidig kan vi se det i lys av Østvik et al (2018, s. 5) hvor foresatte nevner viktigheten av lærerstyrte aktiviteter for at deres barn skulle får leke med medelevene. Utsagnet kan tolkes som at medelevene på eget initiativ deltar i den leken som er igangsatt, uten å bli bedt om å bli med av voksne. Det kan tenkes at for medelevene er Emil en del av felleskapet, en del av «gjengen» og ikke en som de må leke

med fordi voksne tvinger de til det. Leken med Emil bli med det ikke et ansvar de har fått fra lærerne og gjør fordi de må, men heller noe de selv velger at de har lyst til å gjøre.

4.3.3 Emils tilstedeværelse i klasserommet

I Salamancaerklæringen blir det trukket frem at barn skal lære i et felleskap, og at barn med ulike former for funksjonsnedsettelse blir tatt ut av ordinær undervisning skal være unntaket ikke regelen (UNESCO, 1994, s. 11 og 12). Gjennom intervjuet kom det frem at lærerne hadde som utgangspunkt at Emil skulle være til stede i klasserommet i størst mulig grad, og at den tilpassede opplæringen og tilretteleggelsene skulle skje inne i klasserommet hvis det var mulig å gjennomføre.

Synne: Opplæring, sånn faglig, det ønsker vi at skal foregå i klasserommet i størst mulig grad. Også er det veldig sjeldent at en elev er ute av klasserommet en hel time, men hvis vi ser det er hensiktsmessig så kan vi ta ut av klasserommet sånn 10-15 minutter, jobbe med en spesifikk ferdighet som den eleven trenger å jobbe med og så gå inn igjen i klasserommet.

Dette stemmer med de observasjonene som ble gjort, hvor Emil var primært sammen med klassen. Emil var til stede i klasserommet store deler av skoledagen. I stasjonsarbeidet var han ute med spesialpedagog for å jobbe med verbalspråket og lyder i 12 minutter og så var han med fagarbeider for å handle inn til SFO mens klassen jobbet med å lære seg å bruke skolens nettportal for lekser. Spesialpedagogen forteller om deres bevissthet rundt at Emil skal være så mye sammen med klassen som mulig.

Å være i en fysisk nærhet til andre er en viktig faktor for å kommunisere og samhandle med medelevene. Spesialpedagogen la vekt på at for de som lærere var det viktig at Emil var til stede i klasserommet i størst mulig grad. Lærerne ønsket at det skulle være naturlig og en selvfølge for alle, både ansatte, medelever og Emil, at han var en del av klassen. Med å ha klasserommet som Emils primærom og ikke et grupperom blir han i større grad en del av klassen. Hans pult er ikke en tom plass som blir brukt i spesielle tilfeller. Medelevene får flere muligheter til å bli kjent med han som person. Hadde Emil vært ute av klasserommet i en større grad kan det hende at medelevene ville komme til å oppleve han som en besøkende når

han var inne i klasserommet. En som stikker innom nå og da, men som ikke har en fast plass i det sosiale nettverket og samspillet i klassen.

Som tidligere nevnt foregår kommunikasjon på det digitale og det analoge nivået (Ulleberg, 2020, s. 52). Ved å ha et bevist forhold til Emils tilstedeværelse i klasserommet kommuniserer lærerne på det analoge nivået til medelevene at Emil har en naturlig plass i klassen. Hadde Emil blitt tatt ut i en større grad kan medelevene tolke det som en analog kommunikasjon på at han forskjellsbehandles og med det er forskjellig. Lærernes holdninger i dette valget kan smitte over til å bli holdninger hos medelevene. Å ikke kommunisere er umulig, å ikke handle eller kommunisere er også en kommunikasjon. Alt som blir sagt og gjort, eller ikke sagt og ikke gjort blir tolket av de rundt (Ulleberg, 2020, s. 51). Med det gir lærerne handlinger og valg om Emils tilstedeværelse rom for fortolkning hos medelevene.

Østvik et al (2018. s. 6) fant at elever med nær relasjon til elever som bruker ASK var bedre til å finne løsninger på kommunikasjonsproblemer og godtok elevens funksjonsnedsettelse i større grad enn andre elever. For å kunne bygge en relasjon må man samhandle og bli kjent med hverandre. Med at Emil er til stede i klasserommet og deltar i aktiviteter sammen med klassen gir lærerne elevene muligheter til å bygge relasjoner. Lærerne fortalte om forskjellene på hvordan medelever i klassen viste en større forståelse for hvordan de skulle kommunisere med Emil enn medelever i parallellklassen. De i klassen var godt vant med Emil og de kan sees på som mer selvsikre rundt bruken av kommunikasjonshjelpemidlet. Medelevene i parallellklassen ble beskrevet som mer usikre i møte med Emil, at de ikke helt visste hvordan de skulle forholde seg til en elev som ikke brukte verbalspråk.

Elever vil til tider forlate klasserommet, da primært for å gå på toalettet. Ved å holde en-til-en undervisningen til 10-15 minutter kan man lettere falle inn i det man kan kalle den naturlige tomme pulten. Uten å intervju Emil er det vanskelig å si konkret hvordan han opplever en-til-en undervisningen og det å være ute av klasserommet. Dataene som kan belyse dette kommer fra observasjonen, hvor han virket positiv til å ha en kort økt på grupperommet. Om dette kommer av holdningsarbeidet lærerne har gjort, hvor de har fokusert på medbestemmelse og at grupperomsundervisning skal være noe positivt og Emil selv får bestemme om han vil være med, eller om det var det spesifikke spillet de skulle spille er vanskelig å si.

4.4 Elevens stemme

Et av temaene som kom frem gjennom analysen var lærernes fokus på Emils stemme. Dette temaet omhandler to aspekter. Det første aspektet handler om lærernes holdninger rundt Emils mulighet til å uttrykke seg. At han skal få like muligheter til å bli hørt og fortelle sin historie slik som andre barn gjennom bruk av kommunikasjonshjelpemiddelet. Det andre aspektet handler om utviklingen av Emils verbalspråk.

Synne: Og vi slår litt ned på den, at sånn de er jo vant med at det er en voksen i nærheten av denne eleven her og vi tar jo elever litt i det noen ganger at de spør den voksne som er ved siden av «kan jeg få låne ballen hans?». «Ja men det må du ikke spørre meg om» kan jeg svare da «du må jo spørre han selv».

Det kan være ulike grunner til at medelevene henvender seg til de voksen rundt i stedet for Emil. Uten å intervjuere elevene om deres begrunnelse for hvorfor de velger å gjøre som de gjør, kan vi kun spekulere. En mulighet kan være at medelevene opplever kommunikasjonen med lærerne som enklere eller tryggere. Kommunikasjon med lærerne vil foregå på verbalspråket, noe som medelevene er godt kjent med og trygg på. Usikkerheten rundt bruken av tegn kan være en faktor i hvorfor de henvender seg til lærerne når de egentlig skulle ha henvendt seg til Emil.

I intervjuet fortalte lærerne om en hendelse som fant sted på tur til uteskolen. De fortalte at når Emil først fikk Tobii talemaskin så var han mest opptatt av å tøyse med den. Han kunne finne på å trykke på «jeg må på do» knappen.

Synne: så kommer det to stykker så trykket han på den knappen så begynte folk å le. Så blir det jo en sånn sosial setting av det da liksom «haha, det her var morsomt». Og så kom det enda nye så fortsatte han så var det flere som lo. Så da ble det jo en sosial bit av det.

Som tidligere nevnt blir selvet til i samspill med omverden, og at dette er en toveis prosess hvor personen ikke bare utvikler seg selv, men også påvirker omverden (Askland & Sataøen, 2019, s. 19). Man kan ikke se bort fra at i denne prosessen er kommunikasjon en vesentlig del. Gjennom kommunikasjon sender vi ut mengder av informasjon til andre som de fortolker ut ifra sine egne forforståelser. Gjennom do-humoren fikk Emil en mulighet til å påvirke omverden, en tur ble brått humoristisk. Emil fikk på en måte fortelle en vits, han fikk være i sentrum av en positiv hendelse. Man skal ikke avvise kroppsspråk eller ikke-verbal kommunikasjon i spillet med omverden, men de kan kreve en større fortolkning av de

andre. Gjennom verbalkommunikasjon kan man gi en større dybde til sitt utsagn og med det kreve en mindre fortolkning. Man kan være mer presis i hva man ønsker å dele.

I intervjuet med Klara og Synne trakk de frem en loggbok som Synne brukte å skrive i. Boken omhandlet hva Emil hadde gjort på skolen og både foreldre og omsorgsbolig hadde tilgang til den.

Klara: Så når han kommer hjem med, kommer tilbake til skolen etter en helg og har vært på boligen så kan vi se hva de har gjort der.

Slike loggbøker kan være en god inngang for samtaler med barn som bruker ASK. Min personlige erfaring med dette systemet er at bøkene gir en enkel, men god kommunikasjonsplattform for alle som arbeider med eleven, og gjennom å lese i den får man temaer man kan starte samtaler med. Bøkene kan hjelpe med å samle fokuset til de som skal delta i samtalen, og gi et bakteppe for hva eleven ønsker å formidle.

Samtidig som en slik bok kan gi muligheter for å starte en samtale må man være oppmerksom på fallgruven ved å ta over samtalen på bakgrunn av den forkunnskapen man får. Man må fortsatt spørre om hva eleven har gjort selv om man vet svarene fra før av. Samtalen må gi rom for at eleven får fortelle sin historie med egen stemme og boken blir en hjelp til å reparere samtalen hvis det oppstår kommunikasjonsvansker. Derfor er det viktig at de som er rundt eleven har et bevist forhold til hva den skal hjelpe med, og ikke bare gå til den for å finne ut hva eleven har gjort. Her vil det være viktig å kjenne den enkelte eleven. Noen elever vil kunne forholde seg nøytralt til en slik lesing, mens andre kan oppleve det som en utlevering.

Eide og Eide (2004, s. 181) trekker frem ferdigheten «å gi anerkjennelse» og hvordan det handler om å gi en positiv verdivurdering. Det er å gi et utsagn som bekrefter at den andres handlinger er noe bra og positivt. Slike uttrykk kan være korte ord slik som «Flott» som kommer tett på den handlingen som man ønsker å anerkjenne. Den positive anerkjennelsen vil kunne virke støttende og gi et løft i den andres selvfølelse. Vi kan se et eksempel på dette i intervjuet med lærerne.

Synne: og at vi, i alle fall at jeg er veldig bevist på at når at jeg hører at han sier noe verbalt, selv om det ikke nødvendigvis forstår hva det er hvis du hadde hørt det ut av det blå det ordet som blir sagt. Men hvis du er i situasjonen så kan du si «Å! Nå hørte jeg at du sa ball med munnen din. Så bra».

I dette utsagnet kommer det frem et bevist forhold til å gi anerkjennelse på Emils bruk av verbalspråket. Selv om han ikke uttaler ordene helt korrekt er ikke det det som er målet der han er i utviklingen nå. Han får rask og konkret positiv tilbakemelding på at det var noe bra han gjorde.

Vi kan se opplæringen av tegn, kommunikasjonskompetanen hos medelevene og lærernes holdninger i lys av Eide og Eides kommunikasjonsferdigheter (2004, s. 23). Den tredje kommunikasjonsferdigheten de nevner er å kunne skape gode og likeverdige relasjoner, mens den femte handler om å stimulere den andres ressurser og muligheter. Ved å kunne kommunisere med Emil uten å måtte gå gjennom en voksen vil samtalen starte på en mer likeverdig ståplass. Hvis en voksen må fungere som en tolk vil man kunne havne i en vane der man snakker om Emil i stedet for med han. Dette kan vi se i sammenheng med Synnes utsagn om at noen elever spør lærerne om å få låne Emils ball.

4.5 Lærernes holdninger

Hvilke holdninger lærerne har til arbeidet rundt kommunikasjon og samspill var ikke noe som det ble spesifikt spurt om i intervjuet. Samtidig kom det frem gjennom hvordan de jobbet og hvordan de svarte på andre spørsmål at de har en holdning om at dette arbeidet er viktig.

Synne: Altså den selvstendigjøringen av å sørge for at hans stemme kommer frem. Det er jo derfor vi jobber med alt dette her. Alt med ASK-tegn og talemaskin. Det er jo fordi at vi lærerne ønsker at hans stemme skal komme til uttrykk. Og at han skal få lov til å vise hvem han selv er, gjennom sine egne uttrykk.

Grunnlaget for dette arbeidet for å gi Emil en sosial hverdag og en plass i klassen kan vi si kommer i fra lærernes holdninger rundt dette. I intervjuet kommer det frem en holdning om at dette arbeidet er viktig for lærerne. De har lagt inn en stor innsats og mange timers arbeid for å fremme samspillet og kommunikasjonen. Deres holdninger kan til en viss grad oppsummeres med spesialpedagogens utsagn når de ble spurt om det var noe de ønsket å få inn i datamaterialet som de ikke var blitt spurt om:

Synne: At vi ser mye glede og jeg tror at det er glede av å være en del av et ordinært klasserom. Så vi har jo tidligere ... så var det jo spesialskoler og det er jo sikkert folk som fortsatt kan stille spørsmål med hva skal de med litt annerledes behov, hvorfor skal de være i ordinære klasser. Men jeg tror det er så viktig at også barn som bruker ASK eller barn som har andre typer behov, at de får være en del av et klassefelleskap og kjenne på tilhørigheten og får være barn. Altså om du, selv om du ikke har språk så er du et barn. Du har lyst til å leke.

Dette utsagnet viser til et menneskesyn hvor inkludering og felleskap står sterkt. Uten dette menneskesynet kan det tenkes at lite eller ingen ting av det arbeidet de har gjort ville ha skjedd. Det kunne fort hende at Emil ville blitt tatt ut av klasserommet i en mye større grad, og at medelevene ikke fikk utvikle den kompetansen og det menneskesynet de har fått utvikle.

Færevaaag (2011, s. 40) trekker frem hvordan de voksnes holdninger til barnet påvirker hvordan barnet oppfatter seg selv. De trekker frem at et energisk barn som blir møtt med irettesettelse kan få en negativ opplevelse av seg selv, mens et energisk barn som omgås voksne som aksepterer denne energien vil få en mer positiv relasjon til seg selv. Hvordan læreres holdninger spiller inn i hvordan man møter barnet kan sees i lys av de ulike modellene for syn på funksjonsnedsettelse. Når lærerne legger ned arbeid for å fremme kommunikasjon og samspill kan vi si at de ser på Emil som en elev som kan og skal kunne delta i felleskapet. Det kan tenkes at hvilken modell lærerne har som bakteppe for møte med eleven som bruker ASK vil spille en rolle i hvordan de jobber for å fremme samspill og kommunikasjon. Slik som de negative eller positive holdningene til et energisk barn viser to synsvinkler voksne kan ha, kan vi si at den medisinske modellen og den relasjonelle forståelsen danner ulike holdninger voksne kan ha i møte med barn som bruker ASK. Som tidligere nevnt handler den medisinske modellen om at funksjonsnedsettelse er noe iboende hos personen, mens i den relasjonelle forståelsen handler om konflikten mellom personens funksjonsnedsettelse og samfunnets funksjonskrav. Har man da lærere som møter eleven som bruker ASK med ett medisinsk syn på utfordringene kan man tenke at de vil legge hovedfokuset på eleven, og ikke legge et like stort fokus på miljøet rundt. Lærerne i Emils case kan man si handler ut ifra en mer relasjonell forståelse, hvor man må jobbe med Emils funksjonsnedsettelse, men også samfunnets, i dette tilfellet klassens, funksjonskrav. Dette synet vil kunne gi et mer helhetlig bilde, for det er en sammensatt utfordring med mange faktorer.

Både i intervjuet og observasjonen kommer det fram et bilde av et tett samarbeid mellom Klara og Synne. De gir et inntrykk om at deres holdning er at de ser på alle elevene som

«våre» og ikke «mine og dine». Selv om det er en fordeling av arbeidsoppgaver virker det ikke som at det er en fordeling av ansvar. De har begge et ansvar for elevene i klassen, og de ser på det som viktig. I dette synet av «våre» elever kan man bygge opp en sikkerhet. Når begge ser på det som sitt ansvar å kunne kommunisere med bruk av tegn blir Emils kommunikasjon mindre sårbar hvis en av de er borte en dag.

4.6 Emils kommunikasjon med medelever

Under observasjon ble det observert 25 invitasjoner til kommunikasjon (n=25), hvor 80% av invitasjonene var en ansatt som henvendte seg til eleven (n=20). Resterende 20% (n=5) var observasjoner hvor eleven henvendte seg til en ansatt. Observasjonen foregikk i to undervisningstimer og det er mange faktorer som kan påvirke hvordan kommunikasjonen foregår. Hadde observasjonen blitt gjennomført en annen dag kunne man fått andre resultater.

Under observasjonene av klasseromsundervisning ble det ikke observert kommunikasjon mellom eleven og medelever. Det ble observert at medelever snakket med hverandre, men de snakket da kun til den ved siden av eller rett foran eller bak. Utenfor klasseromsundervisningen ble det observert at medelever tok kontakt med Emil.

I friminuttene var Emil opptatt av å ake. Han tok kontakt med spesialpedagog og fagarbeider for at de skulle delta i en lek de hadde sammen, hvor han aker ned mot dem, og de hopper unna i rett før han aker inn i dem. Utenom det ble det ikke observert at han oppsøkte kontakt med andre. I intervjuet forteller spesialpedagog at Emil kan leke med medelever. Det ble observert at en liten gruppe medelever tok kontakt med Emil i ett av friminuttene.

Både i klasserommet, friminutt og gymsal ble det observert at de ansatte ofte holdt en avstand til Emil. I klasserommet satt han en del «alene» uten at en ansatte satt sammen med han. Han satt på en tremannspult og hadde to medelever sammen med seg. I friminutt og gymtimen holdt ansatte en avstand, men var tilgjengelig ved behov.

Som en underproblemstilling i denne masteroppgaven ønsket jeg å se på hvordan Emils kommunikasjon med medelevene forholdt seg til tidligere forskning rundt elever som bruker ASK og deres kommunikasjon med medelever. Spørsmålets hypotese var at med fokuset

lærerne hadde på å fremme Emils kommunikasjon og mulighet for å kommunisere med medelever ville jeg få noen andre funn enn de tidligere forskningene. Mine funn var derimot at Emil aldri kommuniserte med medelever i timene, noe som er likt de andre funnene.

Chung et al. (2012, s. 360) fant at elever som bruker ASK for det meste kommuniserte med ansatte. De så på 16 skoleelever, og fant at av all kommunikasjon de hadde på skolen var om lag 89,4% med ansatte ved skolen. Spredningen mellom elevenes kommunikasjon med ansatte var på 54,8% for de som snakket mest med medelever og 100% for de tre elevene som kun snakket med ansatte. De observerte også at om lag halvparten av kommunikasjonen mellom elevene og ansatte var initiert av de ansatte. Andzik et al. (2016, s. 227) fant lignende resultater i deres observasjon av 23 elever. I deres observasjon fant de at gjennomsnittlig snakket elevene som brukte ASK med ansatte 97% av tiden.

I de skoletimene jeg observerte snakket Emil 100% med ansatte på skolen. Utenfor undervisningstimene i klasserommet tok flere elever kontakt med Emil, slik som før timen, i friminutt og i faggymmen. Det ble også observert at medelevene ikke forflyttet seg i klasserommet for å snakke med hverandre. Dette gjør at hvis de ønsker å snakke sammen er de bundet til de medelevene som sitter i nær omkrets, slik som den ved siden av og de rett foran og bak pulten. Det ble sett at de to medelevene som delte pult med Emil snakket sammen, men de inkluderte ikke Emil i samtalen. Disse to elevene var heller ikke de samme som tok kontakt utenfor undervisning.

Både Andzik et al. (2016, s. 277) og Chung et al. (2012, s. 363) fant at elevene var uten tilgang på deres kommunikasjonshjelpemiddel rundt halvparten av tiden. Uten kommunikasjonshjelpemiddel vil kommunikasjon med medelever være vanskeligere om ikke umulig for elevene. I Emils case ble det observert at han hadde talemaskinen liggende påskrudd på pulten i alle timene. Den ble ikke med ut i friminuttene da han var svært opptatt med å ake og den ville være i veien. Sammen med at medelevene og ansatte hadde en kompetanse i tegnspråk hadde han også mulighet til å snakke med de gjennom tegn- til- tale i alle timene og friminutt. I de to undersøkelsene ble det gjort ulike funn rundt elevenes tilgang til kommunikasjonshjelpemidlene. Chung et al (2012, s. 361 og 363) fant at elevene ikke hadde tilgang på kommunikasjonshjelpemidlet sitt rundt 60% av tiden og tre av elevene aldri hadde tilgang på sine kommunikasjonshjelpemidler. Kommunikasjonshjelpemidlene ble ikke tatt med inn i klasserommene, ble værende i skolesekken eller ble ikke skrudd på slik at elevene ikke kunne bruke de. Andzik et al (2016, s. 279) fant derimot at de ansatte gjorde en innsats for at elevene skulle ha kommunikasjonshjelpemidlene tilgjengelige. Noen eksempler

var at de hjalp elevene huske på å ta med kommunikasjonshjelpemidlene inn i timen eller de hjalp til med å finne løsninger på tekniske problemer som kunne oppstå.

Hvordan Emils tilgang til kommunikasjonshjelpemiddel blir når han har fullstendig gått over til Tobii talemaskin er vanskelig å si noe om. Det at han hadde talemaskinen tilgjengelig i timene og det fokuset lærerne har på kommunikasjon og samspill tyder på at de vil være bevisst på at han skal ha kommunikasjonshjelpemiddelet tilgjengelig hele tiden. I friminuttene var det en voksen som skulle være tilgjengelig for han ved behov og ved at den voksne passer på talemaskinen hvis Emil ønsker å leke noe hvor han må ha hendene fri vil han fortsatt lett ha kommunikasjonshjelpemiddelet tilgjengelig.

5. AVSLUTTNING

Målet med denne masteroppgaven var å finne svar på problemstillingen «*Hvordan tilrettelegger lærere for kommunikasjon og samspill i arbeidet med en elev som bruker ASK?*» gitt eksempler fra en casestudie.

Resultatene fra undersøkelsen viser at det er flere faktorer som kan ha en påvirkning i hvordan kommunikasjonen og samspillet mellom en elev som bruker ASK og medelevene kan foregå. Casestudiet har funnet en rekke eksempler på hvordan lærere kan legge til rett for kommunikasjon og samspill gitt deres situasjon og kompetanse. Disse faller i hovedsak under kategoriene *kommunikasjonshjelpemiddel, det psykososiale miljøet, elevens stemme og lærernes holdning*.

Gjennom intervjuet med lærerne og observasjonen av en skoledag fant jeg at de arbeidet mye med både Emils og medelevene sin kompetanse i tegn, på bakgrunn av å kunne fremme kommunikasjon mellom Emil og medelevene. Tegnopplæringen var integrert i flere aspekter av skolehverdagen slik som oppstart, avslutning, lek og i en tverrfaglig sammenheng. Dette ga medelevene gode muligheter til å repetere tegnene og lære seg nye tegn. Med et slikt fokus på at medelevene skulle lære seg tegn, kan man se et godt språkmiljø hvor Emil får oppleve sitt språk som en del av hans hverdag. Lærerne gjorde han aktiv i sin utvikling av ordforråd og introduserte nye tegn i en naturlig setting.

Det kom også tydelig frem at lærerne hadde en holdning om at Emil skulle være en del av klassens naturlige felleskap og skulle kunne ta del i det samspillet som utfoldet seg. De hadde jobbet mye med klassens toleranse og forståelse for ulikheter. Ved å være fysisk til stede i klasserommet fikk Emil sin naturlige plass i miljøet. Hans pult er ikke en tom pult som blir fylt når han er på besøk, det er hans plass i felleskapet. Samtidig uttrykte lærerne at de opplevde medelevene som forståelsesfulle, ovenfor Emils utfordringer.

Lærerne hadde også et fokus på at Emils stemme skulle komme frem, samt bli hørt i situasjoner som omhandlet han. Han skulle selv delta i kommunikasjonen med medelevene, og den skulle ikke gå gjennom de ansatte. Dette viser et menneskesyn der Emils synspunkt også har en betydning og at hans stemme er viktig. Han ble sett på som et barn som kan delta og gjøre ting, og blir med dette løftet frem og myndiggjort.

Til slutt fant jeg en gjennomgående positiv holdning blant lærerne, og at de la ned arbeidet fordi de mente det var viktig. Uten den holdningen ville de ikke ha arbeidet så mye med Emils kommunikasjon og samspill med medelevene. Man kan tenke seg at det ville være mindre ressurskrevende å ta han mer ut av klassen, og ikke lært medelevene tegn.

Funnene viser et sammensatt bilde, hvor alle delene må være til stede for en helhetlig funksjon, der delene isolert har liten effekt. Lærerne kan jobbe så mye de vil med felleskap og medelevenes holdninger, men hvis de ikke har et felles språk med Emil vil ikke kommunikasjon kunne skje. De kan også bruke mye tid på tegnopplæring, men hvis de ikke jobber med medelevenes holdninger vil de ikke ønske å ta kontakt med Emil. Samtidig må disse funnene bli sett i kontekst av casen. Det er bare én Emil i landet og ingen andre klasser er lik den han går i. Dermed kan ikke disse funnene bli direkte overført til arbeidet med andre elever som bruker ASK og deres klasser. Man kan derimot bruke disse funnene for å tilegne seg en kunnskap om hvordan dette arbeidet kan fungere. Casen er et eksempel, og gjennom Flyvbjerg (2009, s. 90-94) sin tanke om eksempelets makt kan den opplyse andre caser. Hvordan man kan anvende kunnskapen presentert i denne masteroppgaven blir opp til den enkelte leser, gitt deres kunnskap om egen kontekst (Bjørndal & Andreassen, 2020, s. 184).

I denne oppgaven valgte jeg å ha et positivt syn i problemstillingen og finne data som sier noe om hvordan arbeidet kan fungere på en god måte. Denne vinklingen kan gi et ensidig syn på dette arbeidet og ved å ikke se på utfordringene som er tilknyttet vil deler av helheten kunne forsvinne, slik som utfordringene knyttet til arbeidet med å tilrettelegge for kommunikasjon og samspill. Samtidig er målet med denne casestudiet å finne eksempler på hvordan man kan jobbe og gi eksempler andre lærere og fagpersoner kan ta utgangspunkt i for eget arbeid. Hvordan dette arbeidet bør, og vil, fungere er avhengig av den enkelte elev og hvordan miljøet rundt fungerer. I denne casen er det tre voksne til stede i klasserommet store deler av undervisningstiden, og det er noe ikke alle skoler har ressurser til å tilby. Lærertettheten vil generelt påvirke hvor tett man kan arbeide med enkeltelever og klassen som en helhet. Samtidig vil de voksnes ASK-kompetanse ha en påvirkning på hvordan man kan legge til rette for kommunikasjon og samspill. Mer forskning bør gjøres rundt hvordan de ulike faktorene henger sammen og hvilke årsakssammenhenger de har.

Videre har denne oppgaven et lærersentret syn og Emils opplevelse av sin kommunikasjon og samspill med medelevene har ikke kommet frem i denne oppgaven. I arbeidet med å finne ut hvordan samspill foregår, kan man stille seg kritisk til at den eleven som blir undersøkt ikke har fått muligheten til å fortelle hvordan den opplever samspillet og inkluderingen. Lærerne

kan kun fortelle hvordan de oppfatter hans opplevelse og informasjonen kommer dermed fra en sekundærkilde. Det er kun Emil som kan si hvordan inkluderingen oppleves. Samtidig var hovedmålet med denne oppgaven å finne de spesifikke arbeidsmetodene lærerne brukte. Her kan man finne behov for mer forskning på hvordan elever som bruker ASK opplever deres klassemiljø og inkludering.

I sin rapport konkluderte Nordahl-utvalget med at dagens system for barn og unge med særskilte behov er lite funksjonelt og ekskluderende. Mange barn møter ansatte uten kompetanse i ASK, og denne kompetansen er avgjørende for barn og unges læring og utvikling. Samtidig konkluderer de med at det tar for lang tid før tiltak iverksettes, noe som strider mot prinsippet for tidlig innsats (Nordahl et al., 2018, s. 7). Resultatene fra denne masteroppgaven viser til en case hvor lærerne og skolen har tatt konkrete grep for å sikre Emil en god og inkluderende skolegang. De ansatte møter hans behov med en kompetanse og han blir gitt en tett oppfølging. Med tre utdannede ansatte, to med pedagogisk utdanning og en fagarbeider, har de et profesjonelt grunnlag for å legge til rette for hans behov og rettigheter. Med gode innarbeidede rutiner viser det til at prinsippet for tidlig innsats har blitt fulgt. Manglende data gjør at jeg ikke kan si noe om denne tidlige innsatsen startet på skolen eller om noe ble overført fra barnehagen.

Casen viser til at det er gjennomførbart å gi et godt og inkluderende utdanningstilbud til barn og unge med særskilte behov. Samtidig må vi se på konteksten denne casen befinner seg i. Det kreves ressurser og kompetanse fra skolen sin side for at dette målet skal oppnås, hvilket skolen til Emil har. Det er det ikke alle skoler som har muligheten til.

I 2020 ble det gjennomført en høring for forslag om endringer i Opplæringsloven (Regjeringen, 2020). I dette forslaget blir Opplæringsloven §2-16 vurdert fjernet som en selvstendig lov, og skal heller innføres i bestemmelsen om universell opplæring (NOU, 2019:23, s. 379). Denne paragrafen lovfester barn med manglende funksjonelt talespråk deres rett til bruk og opplæring i ASK i skolen (1998). ASK er denne elevgruppens språk og bør være lovfestet på lik linje med andre barn som har andre målformer enn norsk. Etter at §2-16 ble innført i 2012 har det vært merkbare endringer. Med å lovfeste behovet påvirker man holdninger og prioriteringer som kan utløse praktiske og økonomiske konsekvenser for praksis i skolen. Denne paragrafen har økt bevisstheten rundt ASK og hvilke kompetanser som kreves i møte med denne elevgruppen (Jensen et al. 2020).

Gjennom denne masteroppgaven har jeg prøvd å fremme viktigheten med ASK, da særlig med et fokus på inkludering. Hvorvidt lovendringen blir gjennomført er ikke fastsatt enda, men hvis §2-16 blir fjernet vil det kunne ha store betydninger for elever som bruker ASK. Ved å skrive denne masteren håper jeg å få fremmet denne elevgruppen og vise til viktigheten ved ansattes kompetanse og holdninger, samt effekten av inkluderende lover og tiltak.

Litteratur

Andersen, S. S (2013) *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. (2.utg.)
Fagbokforlaget

Andzik, N. R, Chung, Y-C & Kranak, M. P (2016) Communication Opportunities for Elementary School Students who use Augmentative and Alternativ Communication, *Augmentative and Alternativ Communication*, 32(4)
<https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1241299>

Aker, T. (2020) *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk

ASK- loftet (u.åa) *Forekomst- Hvor mange mennesker kan ha behov for ASK?*
https://www.tks2.no/ask/?page_id=70

ASK-Loftet (u.åb) *Språkmiljø*. https://www.tks2.no/ask/?page_id=26

Askland, L. & Sataøen, S. O. (2019) *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. (4.utg). Gyldendal

Bazeley, P (2013) *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. Sage

Batorowicz, B., Campbell, F., von Tetzcher, S., King, G. & Missiuna, C. (2014) Social Participation of School-aged Children Who Use Communication Aids: The View of Children and Parents. *Augmentative and Alternativ Communication*, 30(3), 237-251,
<https://doi.org/10.3109/07434618.2014.940464>

Bergstöm, G. & Boréus, K (2005) *Textens mening och makt: Metodebok i samhällsvetenskaplig text – och diskursanalys. Studentlitteratur.*

Biggs, E. E, Carter, E. W, Bumble, J. L, Barnes, K. & Mzur, E. L (2018) Enhancing Peer Network Interventions for Students With Complex Communication Needs. *Exceptional Children*, 85(1), 66-85. DOI: 10.1177/0014402918792899

Bjørndal, K. E. W. & Andreassen, S.-E. (2020). Om sammenhenger mellom forsknings spørsmål, aksjonsforskning, casestudier og generalisering. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 163–189). Cappelen Damm Akademisk.

Blinkstad-Balas, M & Dalland, C. P (2021) Forskningsdesign- Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P (Red.) *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse.* (s. 21-46). Universitetsforlaget

Blinkstad-Balas, M & Klette, K. (2021) Video i klasseromsforskning. I Andersson-Bakken, E. og Dalland, C. P (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse.* (s. 153-166) Universitetsforlaget

Brevik, L. M. & Mathé. N. E. H. (2021) Mixed Methods som forskningsdesign. I Andersson-Bakken, E. og Dalland, C. P (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse.* (s. 47-70) Universitetsforlaget

Calculator, S (1999) AAC outcomes for children and youths with severe disabilities: when seeing is believing, *Augmentative and Alternative Communication*, 15(1), 4-12, DOI: 10.1080/07434619912331278525

Chung, Y-C., Carter, E. W. & Sisco, L. G (2012) Social Interactions of Students with Disabilities Who Use Augmentative and Alternative Communication in Inclusive Classrooms. *American Journal on intellectual and developmental disabilities*, 117(5), 349-367. DOI: 0.1352/1944-7558-117.5.349

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methodes approaches*. Sage.

Dewey, J. (1966) *Democracy and Education*. New York: Free Press

Eide, T. & Eide, H. (2004). *Kommunikasjon i praksis: relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Gyldendal Akademiske

Engevik, R. & Torsteinsen, K. (2020) *Hørings svar fra ASK-ansvarlig Karmøy PPT*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/?uid=9f498c3a-b373-4e40-b141-40d7552d85d8>

Eriksen, H. & Svanes, I. K (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I Andersson-Bakken, E. og Dalland, C. P (Red.), *Medtoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 287-304) Universitetsforlaget

Fangen, K. (2010) *Deltagende Observasjon*. (2.utg.) Fagbokforlaget

Finkelstein, V. (2001) *The social model of disability repossessed*. Manchester Coalition of Disabled People

Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvdenskap som virker*. Akademisk Forlag.

Færevaa, M. K (2011) Samspill. I Espenakk, U., Horn, E. & Færevaa, M. K. (Red.) *TRAS: Observasjon av spåk i daglig samspill*. (s. 39- 44) Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Geerts, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*. Basis Books

Gibbs, G. R. (2007) *Analyzing Qualitative Data*. SAGE Publications

Gilje, N. & Grimen, H. (1995) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Goodley, D. (2001). 'Learning difficulties', the social model of disability and impairment: challenging epistemologies. *Disability & Society*, 16(2), 207-231.

Haegle, J. A. & Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*. 68(2), 193-206. DOI: 10.1080/00336297.2016.1143849

Haug, P (2014) Er inkludering i skulen gjennomførleg. I Germenten, S. (Red.) *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*. (s. 15-38) Fagbokforlaget

Helsedirektoratet (u.å.) §12. *Psykososiale forhold*. Helsedirektoratet

<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/miljo-og-helse-i-skolen/veiledning-og-god-praksis-1-29/12-psykososiale-forhold>

Hjelpemiddeldatabasen (u.å) *Produktserie- tobii*. NAV.

<https://www.hjelpemiddeldatabasen.no/r4x.asp?linktype=name&linkinfo=tobii&sp=tobii>

Horn, E. & Færevaa, M. K. (2011). Kommunikasjon. I Espenakk, U., Horn, E. & Færevaa, M. K. (Red.) *TRAS: Observasjon av spåk i daglig samspill*. (s. 47-51) Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Jensen, Å. K., Jakobsen, K. W., Lie, S. Igland, M. & Henningsen. A. (2020, 29, juni) *Hørings svar fra ASK-nettverket Kristiansand (representanter fra kommune og fylkeskommune)*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/?uid=3af8eb93-c245-44f2-b060-c806676238b3>

Johnsen, G. (2007) Intervjuet - en forskningsamtale i møtet mellom mennesker. I Fuglseth, K & Skogen, K (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118-131).

Cappelen Akademisk Forlag

Kalleberg, R. & De Nasjonale forskningsetiske komiteer. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer.

Karlsen, A. V (2016) Alternativ og supplerende kommunikasjon- ASK. I Engh, R (red.), *Barn og unge med utviklingshemming i skolen* (s. 145-157). Cappelen Damm Akademisk

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018) *Innføring i pedagogiske forskningsmetoder: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg). Fagbokforlaget

Krogtoft, M (2018) Masteroppgaven- Fra forskningsskisse til forskningsprosjekt. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.) *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. (2.utg.)(s. 27- 45). Cappelen Damm Akademisk

Krogtoft, M (2018) Observasjon som forskningsmetode. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. (2.utg)(s. 179-196). Cappelen Damm Akademisk

Krumsvik, R. J (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget

Kvale, S (2007) *Doing interviews*. I Flick, U (Red.) Sage

Kvale, S. & Brinkman, S. (2021) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg) (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.) Gyldendal Norske Forlag AS (Opprinnelig utgitt 2009)

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, <https://doi.org/10.1080/07434618912331275126>

Light, J, (1997) «Communication is the essence of human life»: reflections on communicative competence. *Augmentative and Alternative Communication*, 13, 61–70. doi: 10.1080/07434619712331277848

Lorentzen P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. (2.utg). Universitetsforlaget

Lorentzen, P. (2008). *Uvanlige barns språk*. Pensumtjenesten AS

Malterud, K (2017) *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg). Universitetsforlaget

Morgan, D. L., Ataie, J., Carder, P., & Hoffman, K. (2013). Introducing Dyadic Interviews as a Method for Collecting Qualitative Data. *Qualitative Health Research*, 23(9), 1276-1284. doi: 10.1177/1049732313501889

NAKU (2021, 29. januar) *Kommunikasjon: Tegn-til-tale*. NAKU- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemning <https://naku.no/kunnskapsbanken/kommunikasjon-tegn-til-tale>

Nordahl, T. et al. (2018) *Innkluenderende felleskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med særskilte behov*. Fagbokforlaget

NOU 2001:22 (2001) *Fra Bruker til Borger*. Sosial- og helsedepartementet.

NOU 2009:18 (2009) *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.

NOU 2019:23 (2019) *Ny opplæringslov*. Norges offentlige utredning

Ny arbeids- og velferdsforvaltning (2021, 11. mars) *Hjelpemiddelformidling: Huskeliste*.
<https://www.nav.no/no/lokalt/hjelpemiddelsentraler/nav-hjelpemiddelsentral-rogaland/lokal-informasjon/lokale-skjemaer-og-rutiner/hjelpemiddelformidling-huskeliste>

Næss, N. & Sjøvoll, J. (2018) Observasjon som forskningsmetode. I Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (Red.). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. (s. 179-196). Cappelen Damm Akademisk

Olsen, M. K. (2013) *En inkluderende skole?* Cappelen Damm Akademiske

Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Regjeringen (2020, 30. januar) *Høring NOU 2019:23 Ny opplæringslov*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/?expand=horings svar&lastvisited=undefined>

Repstad, P (1998) *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget

Røkenes, O. H, Lossius, K & Mausest, T (1996) *Kommunikasjon og sosialt samspill*. J.W Cappelen Forlag A/S

Statistisk sentralbyrå (2020, 17. desember) *Elevar i grunnskolen*.
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>

Solerød, E. (2012) *Pedagogiske grunntanker- i et dannelsesperspektiv*. (3.utg) Universitetsforlaget

Statlig pedagogisk tjeneste (u.å) *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*
<https://www.statped.no/alternativ--supplerende-kommunikasjon-ask/ask/>

Suhr, G. I. & Rognlid, W. (u.å) *Jeg vet nå at hun kan tenke*. Statped.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag

Tanggaard, L. & Brinkmann, S (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I
Brinkmann, S. & Tanggaard, L (Red.) *Kvalitative Metoder- En Grundbog* (3.utg)(s. 29-53).
Hans Reitzels Forlag

Tezchner, S. & Martinsen, H (2002) *Alternativ og supplerende kommunikasjon- En innføring
i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk –
og kommunikasjonsvansker*. (2.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS

Thagaard, T (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5.utg).
Fagbokforlaget

Therrien, M. C. S, Light, J. & Pope, L. (2016) Systematic Review of the Effects of
Interventions to Promote Peer Interactions for Children who use Aided AAC. *Augmentative
and Alternative Communication*. 32(2), 81-93, DOI: 10.3109/07434618.2016.1146331

Tjora, A. (2017). Emergens: Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning:
Refleksjoner og eksempler. *Sosiologisk Poliklinikk: NOTAT* 1/2017, 1–16. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16720.30728>

Tobiidynavox (u.å) *Communicator 5*. Tobiidynavox.
<https://no.tobiidynavox.com/products/communicator-5>

Tobiidynavox (u.å) *Snapp Core First*. Tobiidynavox.

<https://no.tobiidynavox.com/pages/snap-core-first>

Tøssebro, J. (2021) *Hva er funksjonshemming*. (2.utg.) Universitetsforlaget

Ulleberg, I. (2020) *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Fagbokforlaget

UNESCO (1994) *The Salamanca Statment and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet fra

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427engo.pdf.multi>

Utdanningsdirektoratet (2015, 03. mars) *3. Elevens rett til eit godt psykososialt miljø*.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Udir-2-2010-psykososialt-miljo/Del-I/3/#>

Utdanningsdirektoratet (2018, 23. oktober) *Språkmiljø, ASK i barnehagen*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/sprakmiljo/>

Utdanningsdirektoratet (2022, 31. mars) *Tilpasset opplæring* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Vygotskij, L. S (1981) The genesis of higher mental functions. I Wertsch, J. V (Red.) *The concept of activity in Sovjet psychology*. (s. 144-188) M. E. Sharpe.

Yin, R. (2009) *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications

Østvik, J., & Almås, H. (2010). *Trenger vi snakke for å lære på skolen?: eksempler på pedagogisk praksis for elever uten funksjonelt talespråk i en inkluderende skole for alle*.

Trøndelag kompetansesenter.

Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2018) Interactional facilitators and barriers to social relationships between students who use AAC and fellow students. *Society, Health & Vulnerability*, 9:1. DOI: [10.1080/20021518.2018.1438692](https://doi.org/10.1080/20021518.2018.1438692)

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide for lærere

1. Hvilke tanker har du rundt det sosiale felleskapet mellom barn som bruker ASK og medelevene?
 - Mange opplever at medelever vokse fra ASK-brukere. Slik som interesser og hva de er opptatt av. Har du noen tanker om hvordan du jobber med dette eller kommer til å jobbe med dette i fremtiden?
 - Bruker du elevenes felles delte opplevelse som utgangspunkt for kommunikasjon og eventuelt hvordan jobber dere med det?
2. Hvordan har du arbeidet med klassens ASK- og kommunikasjonsforståelse?
3. Gale Porter viser til at elever med kommunikasjonsutfordringer har mindre ordforråd og en begrenset tilgang til det, hvilke utgangspunkt har du for utvikling av ordforråd, både for eleven og for klassen?
4. Du fortalte at eleven har brukt tegn til tale, men at dere nå er i overgangen til å bruke Tobii talemaskin, kan du si noe om tankeprosessen for å bytte kommunikasjonshjelpemiddel?
5. Hvordan opplever du utviklingen i elevenes selvstendige kommunikasjon?
 - Opplever du at eleven er interessert i å ta kontakt med medelever?
6. Hvordan opplever du overføringsverdien av det dere jobber med i klasserommet til andre situasjoner, slik som friminutt eller etter skoletid?

Vedlegg 2: Intervjuguide for PPT

1. Ofte er det PPT som kommer med anbefalinger for hvilket kommunikasjonshjelpemiddel som bør benyttes, kan du fortelle noe om hvilke begrunnelser som ligger bak anbefalingene?
 - Hvordan vurderer dere kommunikasjonshjelpemidler i relasjon til elevers sosiale liv på skolen?
2. Hvilken støtte kan dere gi lærere og foresatte når dere anbefaler ulike kommunikasjonshjelpemidler?
3. Hvilken erfaring har du gjort deg rundt kommunikasjonshjelpemidler og kommunikasjon mellom den enkelte elev som bruker ASK og dens medelever/jevnaaldrende?

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Observasjonsnotat time: Arbeidsmetode:	
Snakker til eleven:	Eleven snakker til:
Lærer/assistent:	Lærer/assistent
Medelever:	Medelever:
Tilgang på kommunikasjonshjelpemiddel: Andre observasjoner:	

Tellestrek viser til initiert respons

r etter tellestrek viser til en respons

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan legger lærere til rette for samspill i klasser hvor en elev har helt eller delvis manglende talespråk?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å finne god praksis i arbeidet med å få samspill i klasser hvor en elev har helt eller delvis manglende talespråk. Jeg vil fokusere på elever som bruker en form for ASK-metode (alternativ og supplerende kommunikasjon) og som har en tilknytting til en klasse eller en elevgruppe. Jeg vil se på hvordan lærere jobber for å bygge opp under samspill mellom klassen og eleven med helt eller delvis manglende talespråk. Jeg ønsker å intervjuere lærere både kontaktlærere og spesialpedagoger. Videre ønsker jeg å observere hvordan elevenes samspill foregår i praksis.

Problemstillingen er følgende:

«Hvordan legger lærere til rette for samspill i klasser hvor en elev har helt eller delvis manglende talespråk?»

Underproblemstillingen er:

«Hvordan er det sosiale samspillet for elever med helt eller delvis manglende talespråk sett opp mot tidligere forskning?»

Forsknings spørsmål:

- Hvordan jobber lærere for å bygge opp et positivt samspill i klasser med elever med helt eller delvis manglende talespråk?

- Hvilke resultater opplever lærerne i dette arbeidet?
- Hvordan er elevenes sosiale samspill i forhold til tidligere forskning?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber med en elev /elever som helt eller delvis mangler talespråk som bruker en ASK-metode.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker til å delta vil du bli bedt om å delta i et semistrukturert intervju. Jeg har utarbeidet en intervjuguide som kan sendes til deg hvis ønskelig. Samtalen vil bli tatt opp på lydopptak. Før intervjuet vil du bli bedt om å ikke bruke elevens navn slik at det ikke fremtrer på lydopptaket.

Avhengig om du og foresatte samtykker til observasjon av eleven med helt eller delvis manglende talespråk vil jeg gjennomføre en observasjon av din elev som vil gå over en skoledag. Da vil du også bli bedt om å delta i et oppfølgingsintervju. Her har jeg også utarbeidet en intervjuguide som kan sendes til deg hvis ønskelig. Samtalen vil bli tatt opp på lydopptak.

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. Personene som vil ha tilgang til innsamlede data er meg og veileder. Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste (koblingsnøkkel) og vil bli oppbevart adskilt fra øvrige data. Lyddopptak vil bli oppbevart på båndopptaker i et låst skap. Notater fra observasjon vil også bli oppbevart i et låst skap. Navn på personer og skolen vil ikke bli brukt i fremstillingen av datamaterialet, og hensyn til anonymitet vil bli tatt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2022. All personlig informasjon vil fortløpende bli anonymisert gjennom prosjektet og bli slettet sammen med lyddopptak og observasjonsnotater ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

-Høgskulen på Vestlandet ved Kristine Kolberg, tlf: 48 11 04 77, e-post: kristine.kolberg@gmail.com

-Veileder: Vibeke Solsvik Foldnes, tlf: 55 58 75 13

-Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen, tlf: 55 58 76 82

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

Kristine Kolberg
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan legger lærere til rette for samspill i klasser hvor en elev har helt eller delvis manglende talespråk?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon av klasserom og oppfølgingsintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan legger lærere til rette for samspill i klasser hvor en elev har helt eller delvis manglende talespråk?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å finne god praksis i arbeidet med å få samspill i klasser hvor en elev har helt eller delvis manglende talespråk. Jeg vil fokusere på elever som bruker en form for ASK-metode (alternativ og supplerende kommunikasjon) og som har en tilknytting til en klasse eller en elevgruppe. Jeg vil se på hvordan lærere jobber for å bygge opp under samspill mellom klassen og eleven med helt eller delvis manglende talespråk. Jeg ønsker å intervjuere lærere både kontaktlærere og spesialpedagoger. Videre ønsker jeg å observere hvordan elevenes samspill foregår i praksis.

Problemstillingen er følgende:

«Hvordan legger lærere til rette for samspill i klasser hvor en elev har helt eller delvis manglende talespråk?»

Underproblemstillingen er:

«Hvordan er det sosiale samspillet for elever med helt eller delvis manglende talespråk sett opp mot tidligere forskning?»

Forskningsspørsmål:

- Hvordan jobber lærere for å bygge opp et positivt samspill i klasser med elever med helt eller delvis manglende talespråk?
- Hvilke resultater opplever lærerne i dette arbeidet?
- Hvordan er elevenes sosiale samspill i forhold til tidligere forskning?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du/dere blir spurt om å samtykke for ditt/deres barns deltagelse fordi ditt/deres barn har helt eller delvis manglende talespråk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du/dere samtykker til ditt/deres barn deltagelse vil det innebære intervju med barnets lærer og spesialpedagog om barnet og en observasjon av barnets sosiale samspill og kommunikasjon med klassen som vil foregå i to undervisningstimer. Du/dere kan velge at barnet bare deltar i en av disse. Lærer vil bli bedt om å ikke navngi barnet under intervjuet og det vil ikke bli brukt barnets navn i notater fra observasjon.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt/deres barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personene som vil ha tilgang til innsamlede data er meg og veileder. Ditt/deres og barnets navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste (koblingsnøkkel) og vil bli oppbevart adskilt fra øvrige data. Notater fra observasjon vil bli oppbevart i et låst skap. Navn på personer og skolen vil ikke bli brukt i fremstillingen av datamaterialet, og hensyn til anonymitet vil bli tatt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2022. All personlig informasjon vil fortløpende bli anonymisert gjennom prosjektet og bli slettet sammen med lydopptak og observasjonsnotater ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt/deres barn basert på ditt/deres samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

-Høgskulen på Vestlandet ved Kristine Kolberg, tlf: 48 11 04 77, e-post: kristine.kolberg@gmail.com

-Veileder: Vibeke Solsvik Foldnes, tlf: 55 58 75 13

-Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen, tlf: 55 58 76 82

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

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

Med vennlig hilsen

Kristine Kolberg
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan legger lærere til rette for samspill i klasser hvor en elev har helt eller delvis manglende talespråk?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg/vi samtykker til:

- at læreren gir informasjon om mitt/vårt barn til prosjektet
- at mitt/vårt barn deltar i observasjon

Jeg/vi samtykker til at mitt/vårt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatte, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan legger lærere til rette for samspill i klasser hvor en elev har helt eller delvis manglende talespråk?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å finne god praksis i arbeidet med å få samspill i klasser hvor en elev har helt eller delvis manglende talespråk. Jeg vil fokusere på elever som bruker en form for ASK-metode (alternativ og supplerende kommunikasjon) og som har en tilknytting til en klasse eller en elevgruppe. Jeg vil se på hvilke erfaringer PPT (pedagogisk psykologisk tjeneste) har rundt dette spørsmålet og hvilke begrunnelser som ligger til grunn for deres anbefalinger til skole og foresatte.

Problemstillingen er følgende:

«Hvordan legger lærere til rette for samspill i klasser hvor en elev har helt eller delvis manglende talespråk?»

Underproblemstillingen er:

«Hvordan er det sosiale samspillet for elever med helt eller delvis manglende talespråk sett opp mot tidligere forskning?»

Forskningsspørsmål:

- Hvordan jobber lærere for å bygge opp et positivt samspill i klasser med elever med helt eller delvis manglende talespråk?
- Hvilke resultater opplever lærerne i dette arbeidet?
- Hvordan er elevenes sosiale samspill i forhold til tidligere forskning?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du har erfaring som PPT-rådgiver i sammenheng med elever som bruker kommunikasjons hjelpemidler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du samtykker til deltagelse, vil det innebære intervju på ca 15- 20 minutter om din erfaring rundt kommunikasjons hjelpemidler.

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 personopplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personene som vil ha tilgang til innsamlede data er meg og veileder. Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste (koblingsnøkkel) og vil bli oppbevart adskilt fra øvrige data. Notater fra observasjon vil bli oppbevart i et låst skap. Navn på personer og skolen vil ikke bli brukt i fremstillingen av datamaterialet, og hensyn til anonymitet vil bli tatt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2022. All personlig informasjon vil fortløpende bli anonymisert gjennom prosjektet og bli slettet sammen med lydopptak og observasjonsnotater ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

-Høgskulen på Vestlandet ved Kristine Kolberg, tlf: 48 11 04 77, e-post: kristine.kolberg@gmail.com

-Veileder: Vibeke Solsvik Foldnes, tlf: 55 58 75 13

-Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen, tlf: 55 58 76 82

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

Kristine Kolberg
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan legger lærere til rette for samspill i klasser hvor en elev har helt eller delvis manglende talespråk?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Til å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Vurdering

Referansenummer

208942

Prosjekttittel

Hvordan legger lærere til rette for samspill i klasser med en elev med helt eller delvis manglende taleevne **Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Vibeke Solsvik Foldnes, vsf@hvl.no, tlf: 55587513

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristine Kolberg, kristine.kolberg@gmail.com, tlf: 48110477

Prosjektperiode

21.09.2021 - 15.05.2022

Vurdering (2)

26.01.2022 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 25.01.2022.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.01.2022. Behandlingen kan fortsette.

Utvalg 3 ble lagt til. Vi minner om at utvalget har taushetsplikt.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

23.11.2021 - 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 23.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil intervjuere lærere i utvalg 1 og observere elever i utvalg 2. Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte (og fra foresatte til elevene i utvalg 2) til behandlingen av personopplysninger. Lærerne blir spurt om å uttale seg om enkeltelever, og det innhentes samtykke til det fra de foresatte. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes/foresattes uttrykkelige samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte/foresatte får tilfredsstillende informasjon 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/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-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-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:
Simon Gogl Lykke til med
prosjektet!