

Masteroppgave

Undervisning og læring

Ivaretagelse av ASK i overgangen fra barnehage til skole

En kvalitativ studie som gjennom intervju med foresatte og fagpersoner har til hensikt å studere hvordan overgangen forberedes og tilrettelegges for å ivareta ASK-brukerens kommunikasjonsform

Anne Britt Grendsen

UL 306- D

Master Undervisning og læring,

retning spesialpedagogikk

Våren 2022

45 studiepoeng

Tal ord: 29831



HØGSKULEN
I VOLDA

Summary

The purpose of this study has been to shed light on the topic of taking care of Augmentative and Alternative Communication (ACC) in the transition between kindergarten and school. Transitions can be challenging for all children, and there are reasons to believe that a child in need of ACC will have an extra vulnerability with transitions. Starting at school usually involves a change of arena and close persons, and the close and familiar is changing for the child. Little research has been done on the topic of transitions for ACC-users and the literature usually mentions it briefly. In 2012 it was a change in the education act, and Norway was the first country in the world to have a statutory right that gave ACC-users the right to training in and on their communication form (Østvik, Skogdal, Stadskleiv, & Tetzchner, 2020). The development and following up the ACC seems to be vulnerable, and depends on many factors related to both the child and the surrounding environment. In this study, the research question is: How can we take care of the ACC-user's form of communication in the transition between kindergarten and school?

The study has a qualitative methodological approach and is based on five semi-structured individual interviews. In the study, there are two selected ACC-users, and the informants are either parents or professionals for one of two cases. The purpose of the interviews has been to bring out the experience of the informants' of the transition to school, the role they had, the foundation laid in the kindergarten, procedures for the transition, what was challenging, what has worked well and what they think could or should have been done differently to take better care of the child's communication form in the transition. Furthermore, the study is based on theory and research that sheds light on the research question.

Findings in the study are based on a theme-based analysis (Thagaard, 2018, s. 154) where I have taken the themes from the interview guide as a starting point and present findings based on them. The themes were *the role of the informant, collaboration, early intervention, the transfer process, communication partners and competence*. The analysis shows that different shapes of collaboration appoints as a key finding for taking care of the ACC-user's communication form in the transition, then with emphasis on quality, organization and content. By using Bronfenbrenner's model in the discussion, the child is placed in the center and collaboration between four different systems shows which collaboration arenas and forms the informants refer to. Other findings that are discussed say something about the content of the collaboration and how the early basis, preparation of the language environment, and the surrounding framework have had an impact towards the transition.

Sammendrag

Denne studien har hatt til hensikt å belyse temaet ivaretagelse av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i overgangen mellom barnehage og skole. Overganger kan være utfordrende for alle barn, og det er derfor grunn til å tro at et barn med behov for ASK vil ha en ekstra sårbarhet knyttet til overganger. Det å starte på skolen innebærer som regel både et skifte av arena og bytte av nærpåsoner, og det nære og kjente brytes derfor opp for barnet. Det er gjort lite forskning på temaet overganger for ASK-brukere og faglitteraturen omtaler det som regel i korte trekk. I 2012 ble det gjort en endring i *opplæringslova*, og Norge fikk som første land i verden en lovfestet rett som gav ASK-brukere rett til opplæring i- og på sin kommunikasjonsform (Østvik, Skogdal, Stadskleiv, & Tetzchner, 2020). Utviklingen og oppfølgingen av ASK viser seg å være sårbar, og avhenger av mange faktorer knyttet både til barnet og miljøet rundt. I denne studien blir følgende problemstillingen studert: *Hvordan ivareta ASK-brukerens kommunikasjonsform i overgangen mellom barnehage og skole?*

Studien har en kvalitativ metodisk tilnærming og bygger på fem semistrukturerte individuelle intervju. I studien er det to utvalgte ASK-brukere som er case, og informantene er enten foresatt eller fagperson til en av de to case. Målet med intervjuene har vært å få frem informantenes opplevelse av overgangen til skolen, rollen de har hatt, grunnlaget som er lagt i barnehagen, prosedyrer som er fulgt i overgangen, hva som har vært utførende, hva som har fungert godt og hva de tenker kunne eller burde vært gjort annerledes for å ivareta kommunikasjonsformen til barnet ytterligere i overgangen. Videre er studien bygget på teori og forskning som belyser problemstillingen.

Funn i studien bygger på en temabasert analyse (Thagaard, 2018, s. 154) der jeg har tatt utgangspunkt i tema fra intervjuguidene (Vedlegg 4 og 5) og presenterer funn utfra dem. Temaene var *informantens rolle inn mot ASK-brukeren, samarbeid, tidlig innsats, overføringsprosessen mellom barnehage og skole, kommunikasjonspartnere og kompetanse*. Analysen viser at ulike former for samarbeid utpeker seg som et nøkkelfunn for ivaretagelse av ASK-brukerens kommunikasjonsform i overgangen, da med vekt på kvalitet, organisering og innhold. Ved å bruk Bronfenbrenner sin modell i drøftingen, settes barnet i sentrum og samvirke mellom fire ulike system viser hvilke samarbeidsarenaer og samarbeidsformer informantene viser til. Øvrige funn som blir drøftet sier noe om innholdet i samarbeidet og hvordan det tidlige grunnlaget, opparbeidelse av språkmiljø og rammene rundt har hatt betydning inn mot overgangen.

Forord

Da står jeg omsider ved veis ende og skal runde av etter fire år med studier. Det startet som en videreutdanning i spesialpedagogikk, og endte i et masterløp. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til informantene mine som stilte opp til intervju og delte av sine erfaringer. På den måten bidro de til å kaste lys over viktige nyanser rundt temaet i studien. Det har vært både lærerikt og inspirerende å få komme så tett på og høre deres historie. Videre vil jeg takke veilederen min ved Høgskolen i Volda, førsteamanuensis Liv Ingrid Aske Håberg. Hun har ventet tålmodig på meg og gitt meg rask tilbakemelding når jeg har stoppet opp og ikke sett veien videre.

Å skrive masteroppgave har vært en lærerik og kjekk prosess, men også tidvis krevende i kombinasjon med jobb og familie. Elevene og kollegaene mine har inspirert meg til å gripe fatt i dette, og hatt tro på at jeg skulle klare det. Takk for tilliten! I tillegg hadde jeg ikke kommet i mål uten god støtte fra familie som tålmodig har latt meg fullføre dette. Nå er tiden inne for å dele helger og ferier med dere igjen. Endelig!

Tusen takk alle sammen!

Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Tema og problemstilling	1
1.2 Bakgrunn for valg av tema	2
1.3 Oppgavens oppbygging og avgrensning	2
2 Kunnskapsgrunnlag.....	4
2.1 Offentlige føringer og forskning som støtter disse	4
2.1.1 Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne	4
2.1.2 Likestillings- og diskrimineringsloven.....	5
2.1.3 Barnehageloven og opplæringslova.....	5
2.1.4 Inkludering.....	6
2.1.5 Koordinator og ansvarsgruppe	8
2.1.6 Planlegging av overgangen fra barnehage til skole.....	8
2.2 Teoretiske perspektiv og forskning som belyser problemstillingen.....	9
2.2.1 Overgangen fra barnehage til skole	10
2.2.2 Tverrfaglig samarbeid	11
2.2.3 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	12
2.2.4 Språk som grunnlag for læring – sosiokulturelt perspektiv.	14
2.2.5 Betydningen av å komme tidlig i gang	16
2.2.6 Kommunikasjon	18
<i>Alternativ og supplerende kommunikasjon</i>	18
<i>Kartlegging og utredning</i>	20
2.2.7 Miljømessige betingelser	22
<i>Kommunikasjonspartnere</i>	22
<i>Språkmiljø</i>	23
2.3 Forskning og litteratur som omtaler overganger for ASK-brukere	25
3 Metode.....	27
3.1 Kvalitativ metode.....	27
3.1.1 Intervju	28
3.1.2 Intervjuguide.....	29
3.2 Intervjuprosessen	30
3.2.1 Valg av informanter og rekruttering	30

3.2.2 Presentasjon av casene og informantene.....	32
3.2.3 Forberedelsene til og gjennomføringen av datainnsamling	32
<i>Lydopptak</i>	34
3.2.4 Transkribering, tolkning og analyse	34
3.3 Reliabilitet, validitet og generalisering.....	36
3.3.1 Reliabilitet.....	36
3.3.2 Validitet.....	37
3.3.3 Generalisering.....	38
3.4 Forskningsetiske vurderinger.....	38
4 Presentasjon av intervjudata	41
4.1 Informantenes rolle inn mot ASK-brukeren.....	41
4.2 Samarbeid.....	42
4.3 Tidlig innsats	44
4.4 Overføringsprosessen mellom barnehage og skole.....	47
4.5 Kommunikasjonspartnere.....	50
4.6 Kompetanse.....	53
5 Drøfting	56
5.1 Studiens funn i lys av Bronfenbrenners modell	56
5.1.1 Mikrosystem – de nære miljøene	57
5.1.2 Mesosystem - samvirke mellom miljøene	58
<i>Koordinator og ansvarsgruppe</i>	58
<i>Arbeidsgruppe versus ASK-team</i>	60
<i>Besøk mellom arenaene</i>	62
<i>Spesialpedagogens deltakelse på planleggingsdager på skolen</i>	62
<i>Kjent personal som følger i overgangen</i>	63
5.1.3 Eksosystem – samarbeidene parter som ikke er i nær relasjon til barnet.....	63
5.1.4 Makrosystem – det overordnede nivået	64
5.1.5 Kronosystem – samarbeid over tid	65
5.1.6 Oppsummering av modellen	66
5.2 Andre aspekt ved studien	66
5.2.1 Det tidlige grunnlaget	66
5.2.2 Å bygge et språkmiljø på ny arena.....	69

5.2.3 Utfordringer knyttet til rammene	73
5.2.4 Hvordan lære av overgangen?	75
6 Oppsummering og avsluttende kommentarer	76
Referanser	79
Innholdsliste vedlegg	83

1 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Temaet kommunikasjon og språk er et omfattende men spennende tema og jobbe med. Tidvis kan det være krevende, men det er helt avgjørende for å gi hvert enkelt barn mulighet til å utvikle seg, meddele seg og påvirke i eget liv. For enkelte barn innebærer dette et behov for en alternativ eller supplerende kommunikasjonsform (ASK) for å oppleve kommunikasjonen som funksjonell. Det er denne gruppen jeg skal rette fokus mot i denne studien. I 2012 fikk ASK-brukere gjennom opplæringsloven § 2-16 (1998) styrket sine rettigheter, og det blir presisert at eleven har rett til opplæring i og med ASK. I 2018 ble en tilsvarende lovbestemmelse spesifisert i barnehageloven §39 (2005). Dette er viktige lovendringer som kan ha bidratt til å gjøre samfunnet mer kommunikativt tilgjengelig for de som trenger ASK. I NOU 2019:23, *forslag til ny opplæringslov*, fremkommer det forslag om at «... dagens lovbestemmelse om opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) ikke videreføres» (NOU 2019:23, s. 380). Dette har skapt sterke reaksjoner i ASK-miljøet, og fagpersoner fra hele landet har signert brev til kunnskapsministeren der viktigheten av lovfestet språk presiseres. ISAAC (International Society for Augmentative and Alternative Communication) sin avdeling i Norge er blant de som har levert innspill til den nye opplæringsloven som skal tre i kraft fra august 2024, og mener at rettighetene til brukere av ASK må presiseres og tydeliggjøres ytterligere i den nye opplæringsloven (ISAAC Norge, 2019).

For brukere av ASK er deres kommunikasjonsform ofte utradisjonell og noe ukjent for folk de møter i løpet av livet. Nettopp derfor er arbeidet med å fremme ASK og spre kunnskap så viktig. Hvis den lovfestede retten til ASK blir fjernet kan det tolkes som et signal på at viljen til å ivareta ASK-brukerens behov er redusert. I denne studien retter jeg fokus mot ivaretagelse av ASK i overgangen mellom barnehage og skole.

Å bytte arena er ekstra sårbart for barn som har funksjonsutfordringer, og krever ekstra planlegging og tilrettelegging. Skolen skal være en lærende arena for alle, og ifølge det sosiokulturelle perspektivet lærer man gjennom samspill med andre. Ved bruk av språk deler man erfaringer ved å stille spørsmål, låner eller bytter erfaringer med hverandre (Säljö, 2014, s. 34). For å få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen blir ivaretagelse av enhver

form for kommunikasjon en avgjørende faktor. Selv om overgangen fra barnehage til skole er en planlagt overgang, som har egne føringer etter barnehageloven og opplæringslova, er praksisen likevel varierende. I denne studien har jeg derfor gjort et forsøk på å besvare problemstillingen: *Hvordan ivareta ASK-brukerens kommunikasjonsform i overgangen mellom barnehage og skole?*

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Etter først å ha jobbet noen år som barnehagelærer i barnehage, jobber jeg nå som lærer på en spesialskole. I den sammenheng ser jeg dessverre ofte at «bli kjent fasen» og informasjonsflyten i overgangen fra barnehagen til skolen ikke er tilfredsstillende og at tiden til å dele informasjon og bli kjent blir for knapp. For elevene er en god start på skolelivet av stor betydning for det videre skoleløpet og jeg er derfor nysgjerrig på å finne ut hvordan man bedre kan tilrettelegge for en god overgang der ASK-brukerens kommunikasjonsform blir godt ivaretatt. I etterkant av studieløpet mitt har jeg ønske om å ha en veiledende rolle inn mot ASK-brukere i barnehage og skole, og da spesielt med tanke på planlegging av overgangen til skolen enten det er til normalskolen eller til en spesialskole. Temaet for studien er derfor basert på dette. Det er begrenset med forskning og teori som omtaler overganger for ASK-brukere, og jeg håper derfor at denne studien kan være et lite bidrag til refleksjon rundt temaet, og på den måten bidra til en god skolestart for flere ASK-brukere.

1.3 Oppgavens oppbygging og avgrensning

For å avgrense studien min valgte jeg å innhente data rundt overgangen fra barnehage til skole fra to case der begge er ASK-brukere og har startet på skolen i løpet av de to siste årene. Jeg ønsket å formidle informantenes erfaringer med å jobbe med ASK og deres opplevelse av ivaretagelsen av ASK i overgangen. Det ble viktig å gå tilbake i tid for å få et bilde av hvordan oppfølgingen har vært før skolestart, da det tidlige grunnlaget har vist seg å være av betydning for hva som blir prioritert og satset på i overgangen.

I kapittel 2, *kunnskapsgrunnlaget*, er offentlige føringer som legger rammene for overgangen, det tverrfaglige samarbeidet og den tidlige innsatsen presentert, i tillegg til teori og forskning som belyser problemstillingen.

I kapittel 3, *metode*, presenteres forskningsmetoden som er brukt, utvalget av informanter og de to casene som studien bygger rundt. Videre vises det til hvordan intervjuguidene

(Vedlegg 4 og 5) er utformet, til forberedelsene og gjennomføringen av datainnsamlingen og til bearbeidingen av dataene i etterkant. Avslutningsvis greies det ut om reliabilitet, validitet og generalisering, samt om forskningsetiske vurderinger som er tatt.

I kapittel 4, *presentasjon av intervjudata*, trekkes datamaterialet som er av betydning for problemstillingen frem. Her ble de samme kategoriene som ble brukt i intervjuguiden benyttet, *informantenes rolle inn mot ASK-brukeren, samarbeid, tidlig innsats, overføringsprosessen mellom barnehage og skole, kommunikasjonspartnere og kompetanse*.

Videre i kapittel 5, *drøfting*, er funnene fra kapittel 4 drøftet opp mot kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2.

I kapittel 6, *oppsummering og avsluttende kommentarer*, samler jeg trådene og ser fremover.

2 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet viser jeg først til offentlige føringer som sier noe om ASK-brukeres rettigheter og til forskning som støtter disse. Deretter presenteres teoretiske perspektiver og forskning som definerer sentrale begrep og belyser tema relatert til problemstillingen. Avslutningsvis trekker jeg frem forskning og litteratur som omtaler overganger for ASK-brukere spesielt.

2.1 Offentlige føringer og forskning som støtter disse

2.1.1 Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne

I 2006 vedtok FN (Forente nasjoner) en egen konvensjon for mennesker med funksjonshemninger. Dette kom på bakgrunn av at funksjonshemmede, på tross av sine rettigheter ifølge menneskerettighetskonvensjonen, ekskluderes fra blant annet utdanning, helse og arbeid (FN-sambandet, 2022). Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013) har i Artikkel 2, *Definisjoner*, følgende definisjon på begrepet universell utforming:

Med "universell utforming" menes utforming av produkter, omgivelser, programmer og tjenester på en slik måte at de kan brukes av alle mennesker, i så stor utstrekning som mulig, uten behov for tilpassing og en spesiell utforming. "Universell utforming" skal ikke utelukke hjelpemidler for bestemte grupper av mennesker med nedsatt funksjonsevne når det er behov for det (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 8).

Ifølge Artikkel 24, *Utdanning*, skal det legges til rette for et inkluderende utdanningssystem med mulighet for innlæring av blant annet alternative og supplerende kommunikasjonsformer, -midler og -formater. Denne retten skal virkeliggjøres gjennom å ansette personal med hensiktsmessig kompetanse eller eventuelt opplæring av eksisterende personal. Opplæringen skal omfatte bevisstgjøring om funksjonshemmingen og bruk av hensiktsmessige kommunikasjonsformer, -midler og -formater (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 20-21).

2.1.2 Likestillings- og diskrimineringsloven

I henhold til likestillings- og diskrimineringsloven (2017) kapittel 3, *Universell utforming og individuell tilrettelegging*, er offentlige og private virksomheter som er rettet mot allmenheten pliktet til universell utforming av de alminnelige funksjonene i virksomheten. I §17 defineres universell utforming her som: «...utforming eller tilrettelegging av hovedløsningen i de fysiske forholdene, slik at virksomhetens alminnelige funksjoner kan benyttes av flest mulig, uavhengig av funksjonsnedsettelse» (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017). I henhold til problemstillingen i studien blir tilrettelegging av det fysiske miljøet avgjørende for ivaretagelse av kommunikasjonsformen til ASK-brukeren, og en forutsetning for at flest mulig skal ha utbytte av den alminnelige undervisningen.

2.1.3 Barnehageloven og opplæringslova

I Lov om barnehager av 2005 (barnehageloven) og Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 1998 (opplæringslova) finner man lovverk som regulerer rettighetene til barn i barnehage og skole. Her nevnes både overgangen mellom barnehage og skole, bruken av alternativ og supplerende kommunikasjon, retten til spesialpedagogisk hjelp, tidlig innsats, tilpasset opplæring og kompetanseutvikling.

Barnehageloven §2a (2005) og opplæringslova § 13-5 (1998) forplikter barnehagen og skolen til å samarbeide om barnas overgang til skole og skolefritidsordning, med mål om å bidra til at barna får en trygg og god overgang. Ifølge opplæringsloven §13-5 (1998) har skoleeier hovedansvaret for samarbeidet og må utarbeide en plan for overgangen.

Når det gjelder retten til bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) viser både barnehageloven §39 (2005) og opplæringslova §2-16 (1998) til at barn/elever som helt eller delvis mangler funksjonell tale og derfor har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, har rett på å kunne bruke egnede kommunikasjonsformer og kommunikasjonshjelpemidler både i barnehagen og i opplæringa i skolen. Det at retten til bruk av ASK er hjemlet i begge lovverkene kan tolkes som at det forplikter til samarbeid om ASK i en overgang.

Tidlig innsats omtales i opplæringslova §1-4, og viser til at elever med fare for å henge etter i lesing, skriving eller regning raskt skal få en mer intensiv opplæring så de kan nå en forventet progresjon. I opplæringslova (1998) §1-3 presiseres i tillegg retten til tilpasset opplæring, ved

at opplæringa skal være tilpasset evnene og forutsetningene til hver enkelt elev. I tilfeller der tilpasset opplæring ikke er nok for å gi barnet et tilfredsstillende utbytte av undervisningen har de rett på spesialundervisning ifølge opplæringslova (1998) §5-1. I barnehageloven (2005) omtales spesialpedagogisk hjelp i §31. Her står det at «Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det», og formålet med dette skal bl.a. være «å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter». Den spesialpedagogiske hjelpen i barnehagen og spesialundervisningen i skolen, skal ifølge §39 i barnehageloven (2005) og §2-16 i opplæringslova (1998) inkludere nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon. For et barn med behov for ASK vil dette bety at hjelp til å avdekke og redusere språkvansken i henhold til lovverket burde være igangsatt i god tid før skolestart. I overgangen til skolen som ny arena vil det være behov for å kartlegge kompetanse for å møte ASK-brukerens behov. Opplæringslova §10-8 sier følgende om kompetanseutvikling:

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda.

Skoleeigaren skal sørge for at lærarar, rektorar og andre tilsette i skolen får høve til å utvikle seg fagleg og pedagogisk så dei kan vere på høgd med utviklinga i skolen og samfunnet.

For å vite hvilken kompetanse som trengs må man kartlegge både ASK-brukerens og miljøets behov ved å avdekke styrker og svakheter. For å få et reelt bilde bør kartlegging gå på tvers av flere arenaer (Næss, 2015, s. 34-35).

2.1.4 Inkludering

I melding til Stortinget (Kunnskapsdepartementet, 2019), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, presenterer regjeringen en del konkrete tiltak som de mener kan bedre utdanningssystemet. I tillegg kommer de med en rekke forventninger til kommuner, fylkeskommuner og andre aktører om hva de mener må til for å nå målet om tidlig innsats og et inkluderende tilbud for alle (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Ansvarsfordelingen ligger fordelt på statlig, regionalt og lokalt nivå, men det er kommunene som har det endelige ansvaret for å tilrettelegge for tidlig innsats. I dagens skole er det et mål om å inkludere alle, og intensjonen er at alle mennesker skal ha like muligheter til samfunnsdeltakelse (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 25). I melding til Stortinget

(Kunnskapsdepartementet, 2019), *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, forklares inkludering slik:

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11).

Lik mulighet til samfunnsdeltakelse er ikke ensbetydende med at alle skal behandles likt, det handler derimot om å gjøre tilpasninger for å dekke hvert enkelt barn sine individuelle behov. Dette er en kontinuerlig prosess med en målsetning om å inkludere barn i meningsfulle fellesskap (Lyngseth & Mørland, 2022, s. 24-25). I 1994 ble Salamanca erklæringen, som er en internasjonal erklæring i regi av FN, undertegnet av Norge og 116 andre nasjoner og internasjonale organisasjoner. Erklæringen gir alle barn en rett til å gå på vanlig skole, og omhandler prinsipper for opplæring av barn med behov for særskilt tilrettelegging (UNESCO, 1994). Skolen skal ha til hensikt å tilrettelegge slik at alle elever oppnår en faglig og sosial læring, men ifølge flere forskere (Balandin, Sweep & Hand, 2008; Beukelman & Mirenda, 2013; DeBortoli, Arthur-Kelly, Foreman, Balandin & Mathisen, 2011; DeBortoli, Baladin, Foreman, Arthur-Kelly & Mathisen, 2012; Kent-Walsh & Light, 2003; Light & McNaughton, 2012; Raghavendra, Olsson, Sampson, McInerney & Connel, 2012; Soto mfl., 2001, sitert i Skogdal, 2015, s. 220) opplever barn med kommunikasjonsvansker og behov for ASK, en begrenset deltakelse og mulighet til kommunikasjon i skolen i dag. Ifølge Skogdal (2015, s. 219) er en vesentlig faktor for opplevelse av deltakelse avhengig av hvor lenge og hvor ofte barnet er til stede i det sosiale fellesskapet på skolen. Kvaliteten på deltakelsen er i tillegg relasjonelt betinget. Det krever at det både er interesse og engasjement fra dem ASK-brukeren skal omgås. Videre sier Skogdal (2015, s. 225) at noen barn blir usynlige i klassemiljøet, og er derfor ikke inkludert og deltagende selv om de er til stede i klassefellesskapet. Skogdal (2011, s. 44) finner i sin studie at mange spesialpedagoger og lærere føler seg alene i arbeidet med sin elev og at de savner tettere samarbeid. Dette kan ses som en barriere for deltakelse.

2.1.5 Koordinator og ansvarsgruppe

Uavhengig av om ASK-brukeren kun mottar kommunale helse og omsorgstjenester, eller i tillegg mottar tjenester fra spesialisthelsetjenesten eller psykisk helsevern som har egne lovhemler, sitter kommunen på et ansvar for å utarbeide individuell plan og koordinere planarbeidet (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011). Rollen som koordinator omtales i § 21 i *Forskrift om habilitering og rehabilitering (2011)*, og skal være et tilbud til pasienter og brukere med behov for langvarige og koordinerte tjenester etter helse- og omsorgstjenesteloven (2011). Koordinatoren skal sikre samordning av tjenestetilbudet og sørge for nødvendig oppfølging av den enkelte pasient eller bruker (*Forskrift om habilitering og rehabilitering, 2011*).

Tveit og Cameron (2018, s. 62) viser til helsetjenestens ansvar for å oppnevne, lære opp og veilede koordinatoren. På nettsiden til helsekompetanse gjøres digitalisert kompetanse som er utviklet i samarbeid med ulike organisasjoner som er faglig ansvarlig tilgjengelig for allmenheten. Der kan man bl.a. finne en e-læring som gir generell informasjon og opplæring i arbeidet med individuell plan (Helse Midt-Norge). Ansvarsgruppe blir trukket frem som en vanlig form for samhandling rundt en individuell plan, og hensikten er å sikre et tverrfaglig samarbeid, informasjonsflyt og koordinerte tjenester. Det er anbefalt at koordinator for individuell plan i tillegg leder ansvarsgruppa. Medlemmene i gruppa skal ha en sentral rolle rundt planeieren, og er fastere forpliktet til oppfølging enn tjenesteytere som kontaktes kun ved behov (Helse Midt-Norge). Videre er det koordinators oppgave å klargjøre hva som forventes av de ulike deltakerne. Alle medlemmene i ansvarsgruppa deltar med myndighet fra lovverket som deres etat er styrt av. I tillegg er det forventet at barnet eller barnets familie deltar (Tveit & Cameron, 2018, s. 62-63).

2.1.6 Planlegging av overgangen fra barnehage til skole

I veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008) understrekes det at barn med særskilte behov krever tidligere forberedelser. Foreldrene ses som viktige samarbeidspartnere, og vil være bedre rustet til å støtte barnet sitt i overgangen hvis de opplever trygghet i den nye situasjonen. Foreldrene kjenner barnet best, og vet vanligvis hva barnehagen og skolen må ta hensyn til i overgangen og i det videre læringsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2008).

I 2016 skrev Utdanningsdirektoratet artikkelen *Samarbeid, planlegging og overganger for elever med behov for ASK*. Her blir samarbeidet mellom ulike faggrupper og etater sentralt. Elever med behov for ASK skal ha et tilfredsstillende læringsutbytte både faglig og kommunikativt, og samarbeidet bør handle om hvordan skolen kan optimalisere læringsutbytte på best mulig måte. Det må settes av tid til samarbeid internt på skolen, og dette behovet bør synliggjøres i sakkyndig vurdering og forankres i enkeltvedtaket til eleven. Vanligvis vil det være behov for samarbeid med arenaer utover skole og hjem, for å utvikle en kommunikasjonsform som er funksjonell for barnet i alle sammenhenger. Det anbefales derfor å opprette et ASK-team som kan planlegge og utvikle kommunikasjonsformen til eleven. De viser også til hvem som skal ha ansvar for hva. I overgangen barnehage – skole må samarbeid etableres i god tid for å sikre at eleven med behov for ASK skal kunne benytte sin alternative kommunikasjonsform fra første skoledag (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I 2018 kom Utdanningsdirektoratet i tillegg med veilederen *Overganger for barn med behov for ASK*. Der vektlegges det at opplæringen må starte i god tid før skolestart, i noen tilfeller så tidlig som to år før. Målet er at ASK-brukeren skal kunne bruke sin kommunikasjonsløsning fra første skoledag. Barnehageeier og skoleeier har ansvar for å lage en plan for hvordan samarbeidet skal gjennomføres, og den skal inneholde tid og ansvarsfordeling, samt sikre at kompetansen fra barnehagen overføres til skolen. Det oppfordres til at kjent personal fra barnehagen følger barnet det første halvåret i skolen for å sikre språklig utvikling i det nye miljøet, i tillegg til at det brukes god tid på å bli kjent det siste året barnet går i barnehagen. Der det er opprettet ansvarsgruppe bør ansvarsgruppa ha ansvar for å sikre overgangen og oppstarten (Utdanningsdirektoratet, 2018).

2.2 Teoretiske perspektiv og forskning som belyser problemstillingen

Som et grunnlag til analyse og drøfting av funn fra studien min, skal jeg i denne delen av oppgava definere begrep og trekke frem relevant teori og forskning som belyser problemstillinga mi. Jeg har valgt å ha en systemteoretisk tilnærming da jeg har studert hvordan systemene rundt ASK-brukeren kan bidra til å ivareta kommunikasjonsformen i overgangen mellom barnehage og skole. ASK-brukeren og dens behov står i sentrum, men sett i sammenheng til miljøet og miljøets betingelser.

2.2.1 Overgangen fra barnehage til skole

Gjennom barndommen vil et barn møte flere overganger, og Hogsnes (2019) har i sitt doktorgradsarbeid sett spesielt på overgangen fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Før overgangen til skolen har barnet som regel erfart overganger i form av å begynne i barnehagen og kanskje i bytte av avdeling i barnehagen. Hogsnes skiller mellom det hun kaller vertikale og horisontale overganger. I en horisontal overgang er det ikke brudd til relasjoner, men en tidsavgrenset avskjedigelse som f.eks. den daglige overgangen mellom hjem og barnehage. Når barnet skal over i skolen vil det vanligvis føre med seg brudd til relasjoner barnet har i barnehagen og dette kalles da en vertikal overgang (Hogsnes, 2019, s. 56).

«Å bygge bro» blir brukt som metafor for det å skape sammenheng eller forbindelse mellom f.eks. barnehage og skole (Hogsnes, 2019, s. 57). Disse broene skal bidra til at barnet kan bevege seg frem og tilbake mellom det kjente og ukjente, og på den måten opparbeide seg en trygghet. For mange barn vil overgangen skje kollektivt med andre barn som skal starte på skole sammen med dem, og som kjenner hverandre fra barnehagen, men alle vil likevel ha en individuell opplevelse av overgangen. For noen går ferden over broen lett, mens den for andre vil kreve mer. Nærpersonene rundt barnet må møte barnet på broen og legge til rette for at barnet skal oppleve sammenheng. En robust bro må være dimensjonert for ulike barn med ulike behov (Hogsnes, 2019, s. 58). Hogsnes viser til undersøkelser både i Sverige og her i Norge, som viser en tendens til at foresatte som har barn med særskilte behov ikke blir tatt nok med i samarbeidet på tvers i overgangen mellom barnehage og skole. Dette ser hun som bekymringsfullt siden foresatte og pedagoger ofte gir ulike beskrivelser av barnet og dets erfaringer og forventninger til skolestart (Hogsnes, 2019, s. 58).

Hogsnes (2019) er opptatt av at barnet må være i fokus som aktiv deltaker og premissleverandør i overgangsprosessen. Det er avgjørende at overgangen ses som en prosess der lærere og SFO ledere er i dialog med barna for å få vite noe om deres forventninger og erfaringer til skolestart. Ved å bruke begrepene overganger og sammenhenger er målet at barnet skal oppleve sammenheng i overgangen fra barnehage til skole. For å oppnå det må både foreldre og profesjonelle ses som likeverdige parter når det samarbeides om barnets beste i overgangen til skolen. I mange sammenhenger snakkes det om «skoleklare» barn, mens man i stedet bør snakke om skoler som skal være klare til å ta

imot barna, og slik skape kontinuitet i overgangen (Hogsnes, 2019, s. 59-61). John Dewey omtaler også kontinuitetsbegrepet og skiller i den sammenheng mellom kontinuitet og diskontinuitet i erfaringer. Med kontinuitet i erfaringer mener han at ved å ha med seg gamle erfaringer i overgangen til det nye, vil det gi nye erkjennelser. I motsatt fall vil barnet ved diskontinuitet oppleve at det er brudd i erfaringene og de ser ikke den logiske sammenhengen og hensikten med aktiviteten de møter (Dewey, 1974, s. 47). Dewey hentyder også at barns erfaringer er grunnleggende sosiale, og må deles med andre gjennom samhandling. Prinsippene om kontinuitet og samspill er ikke adskilt fra hverandre og det barnet lærer og får ferdigheter i ved en situasjon, blir et redskap som kan brukes til å forstå nye situasjoner. Han ser læring som en relasjonell og prosessuell aktivitet som må ses i sammenheng til situasjon og erfaring (Dewey, 1974, s. 54-56).

Gjennom nært samarbeid kan man gjennom overføringen fra barnehage til skole videreføre det barna er opptatt av og er nysgjerrige på. Hogsnes (2019) omtaler da prosjektarbeid som en metode som skaper en opplevelse av sammenheng og som gir barna en følelse av mestring og motivasjon. Dessverre viser det seg at den norske skolen i stadig større grad organiserer og tilrettelegger med økt fokus på testing og standardisering (Hogsnes, 2019, s. 123-125). Opplever barnet lærestoffet som unyttig sett i sammenheng til egne behov, mister det raskt motivasjonen (Hogsnes, 2019, s. 127).

2.2.2 Tverrfaglig samarbeid

Å samarbeide tverrfaglig innebærer å kombinere kunnskaps og ferdighetsområder, teori og metoder fra et utvalg aktører. Gjennom å samle dem i et tverrfaglig team vil deltakerne over tid lære av hverandre og målsetningen er å oppnå bedre resultat enn summen av de enkelte fag (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 211). Målet med samarbeidet rundt en ASK-bruker skal være å oppnå en felles forståelse for bl.a. barnets utfordringer og behov (Tveit & Cameron, 2018, s. 62-63). «Tverrfaglig samarbeid er ikke et mål i seg selv, men et middel eller en metode til å nå de målene man har i arbeidet med barn og unge i kommunene» (Glavin & Erdal, 2020, s. 19). Ifølge Glavin og Erdal (2020, s. 20-23) vil tverrfaglig samarbeid sikre og styrke det totale oppvekstmiljøet til barnet og gi større mulighet til å se et helhetlig bilde av både barnet og miljøet i rundt. For å gi riktig hjelp tidlig, fremhever de foreldrene som viktige samarbeidspartnere.

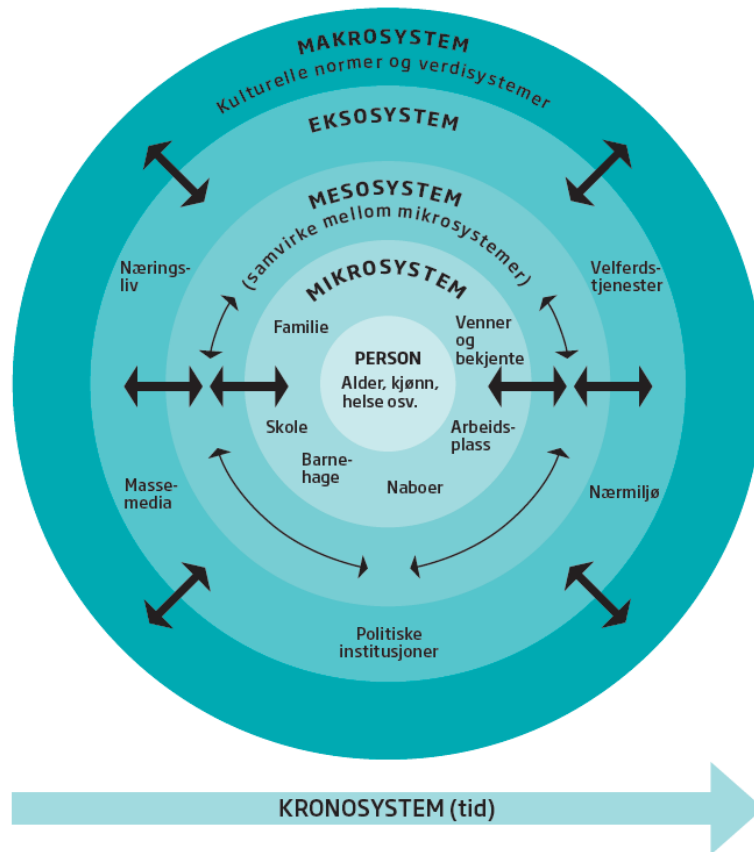
Kvello (2018 b, s. 53-55) viser til faktorer som utfordrer det tverrfaglige samarbeidet. Det nevnes bl.a. underbemanning, finansiering og oppbygging av tjenester, institusjonenes egne ønske om å beholde eller markere egen status og identitet, ulike utdanningsbakgrunner og taushetspliktreguleringer. En viktig forutsetning for samarbeidet blir derfor at det forankres i ledelsen i kommunen. I tillegg er det viktig å vite noe om hvilken kompetanse de enkelte innehar og hvilke oppgaver hver enkelt har ansvaret for. Medlemmene må føle at deres oppgaver blir effektivisert gjennom samarbeidet. Gode rutiner og kvalitetssikringer er viktig om det tverrfaglige samarbeidet skal lykkes sier Kvello. Ifølge Glavin og Erdal (2020, s. 40) trengs det tid og tålmodighet for å utvikle kvalitet på det tverrfaglige samarbeidet. Det innebærer ofte et behov for endring, noe som for enkelte kan virke truende. Det kan føre til vegring eller motstand, noe det er viktig å være oppmerksom på at man må håndtere om samarbeidet skal utvikle seg i positiv retning.

2.2.3 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

I Bronfenbrenner`s utviklingsøkologiske modell (1979; 2005) får man gjennom fem ulike system, mikro-, meso-, ekso-, makro- og kronosystemet se hvordan individ og miljø påvirker hverandre gjensidig over tid. I tillegg til å ha fokus på personen som er i utvikling, ser Bronfenbrenner på interaksjonen mellom miljø og person. Han sammenligner det økologiske miljøet med ei russisk Babusjka-dukke der hvert system i modellen bygges inni hverandre og til sammen skaper en helhet (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). I den første utgaven av modellen (Bronfenbrenner, 1979) presenterer Bronfenbrenner micro-, meso-, ekso- og makrosystemet, mens han senere la til det femte systemet som han kaller kronosystemet (Bronfenbrenner, 2005).

I Bronfenbrenner (2005) får man tilgang på sentrale artikler som er publisert av Bronfenbrenner i over 60 år med vitenskapelig arbeid, og som rettes mot å fremme positiv menneskelig utvikling. I *Artikkel 1* peker han på svakheter og mangler ved sin tidligere modell og presenterer en oppdatert modell med et økt fokus på det bioøkologiske aspektet, der personen mer aktivt har en rolle i utviklingen (Bronfenbrenner, 2005, s. xx). I tillegg har han som nevnt over lagt til kronosystemet som viser til menneskets utvikling over tid, gjennom et helt livsløp, på kryss av generasjoner og både i fortid og nåtid (Bronfenbrenner, 2005, s. 3). Når et barn bytter arena, som ved overgangen mellom barnehage og skole, vil utviklingen og endringene som skjer både i miljøet og i barnet, over tid være et resultat av

gjensidig påvirkning. Nedenfor ser vi en modell som viser de fire nivåene i det utviklingsøkologiske systemet, samt kronosystem som nederst i modellen markeres med en pil.



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005) hentet fra (Utdanningsforskning, 2015, s. 14).

Denne modellen er konstruert for å illustrere Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske teori, og viser hvordan de ulike nivåene påvirker hverandre. I følge Bronfenbrenner utgjør de fire hierarkiske nivåene til sammen barnets oppvekstmiljø. I midten av sirkelen står barnet selv, omringet av alle de små miljøene i omgivelsene som barnet er en del av (Tetzchner, 2012, s. 54-55). For et barn i førskole- eller skolealder vil miljøene gjerne være hjemmearenaen, barnehagen, skolen, besteforeldre, øvrig familie og venner som barnet har en nær relasjon til.

Barnet tar del i flere mikrosystem, og når to eller flere av mikrosystemene kobles sammen og skaper forbindelser mellom hverandre dannes mesosystemet. Mesosystemet blir definert som et sett av sammenhenger mellom settinger som den utviklende personen tar aktiv del i

(Bronfenbrenner, 2005, s. 147-148). Et eksempel på en forbindelse mellom to mikrosystemer for barnet kan være samarbeidet foreldrene har med barnehagen eller skolen.

Bronfenbrenner (1979) trekker frem at det ved en overgang til en ny arena, som for eksempel skolen, kan være av betydning for den utviklende personens fungering å ha med seg en person som er aktiv i et av de andre mikrosystemene rundt også. Dette kaller han en dobbel overgang og kan være en kilde til trygghet og en mulighet til å være en modell for sosial interaksjon. Faktorer som likevel spiller inn kan være forholdet mellom personene og rollen personen har i det nye microsystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 211).

I den nest ytterste sirkelen i modellen til Bronfenbrenner har vi eksosystemet. Det er miljøer som barnet ikke er direkte deltakere i, men som likevel kan påvirke det. Et eksempel på det kan være relasjonen mellom foreldrene og foreldrenes arbeidsplass. Barnet er ikke direkte deltakende, men påvirkningen et godt eller dårlig arbeidsmiljø har på foreldrene, vil kunne få betydning for barnets utvikling (Bronfenbrenner, 2005, s. 148-149). Et annet eksempel kan være ressurser som tildeles skolen, og påvirker skolemiljøet som barnet er en del av. Uten ressurser vil det være lite rom for å styrke lærernes kompetanse eller gi elevene tilpasset opplæring (Utdanningsforskning, 2015).

Den ytterste sirkelen i modellen viser til makrosystemet. Det er det overordnede nivået i det utviklingsøkologiske systemet og omfatter politikken, kulturen og samfunnsmessige institusjoner (Bronfenbrenner, 2005, s. 148-150). Som nevnt tidligere påvirkes systemene begge veier. Makrosystemet kan i form av å vedta nye lover påvirke ekso-, meso- og mikrosystemet ved å f.eks. kreve omorganiseringer, eller man kan motsatt vei ha eksempler på episoder på mikro- eller mesonivå som fører til endringer i samfunnsmessige holdninger eller lover (Tetzchner, 2012, s. 55).

2.2.4 Språk som grunnlag for læring – sosiokulturelt perspektiv.

Utvikling og læring verdsettes høyt i samfunnet og er et tema som løftes frem i teorien langt tilbake i tid. Ifølge det sosiokulturelle perspektivet er språk grunnlaget for læring, og ivaretagelse og videre utvikling av ASK for elever som benytter det blir avgjørende for å fremme læring. Det å tilegne seg kunnskap knyttes til økonomisk og sosial utvikling og et ønske om å forbedre levevilkårene våre (Säljö, 2014, s. 11). Mennesket skiller seg fra andre arter ved at det ved hjelp av kategorisering bruker begreper for å systematisere

opplevelsene sine. Begreper som farge, form og størrelse er til hjelp for å se likheter og ulikheter og man kan på den måten lære seg hvordan man skal forholde seg til ting rundt seg. Ved bruk av språk deler menneskene erfaringer med hverandre ved at de stiller spørsmål, låner eller bytter informasjon (Säljö, 2014, s. 34). I hverdagssamtalen deler man kunnskap med hverandre og det hevdes å være den viktigste faktoren til kunnskapsbygging. Det er med å forme mennesket, da det i ifølge det sosiokulturelle perspektivet ikke er mulig å unngå å lære når man er i samspill med andre, spørsmålet blir heller hva man lærer (Säljö, 2014, s. 47).

I følge Vygotsky (Säljö, 2014) oppdager barnet omgivelsene sine og tilegner seg erfaringer gjennom samspill med andre. Kommunikasjon og bruk av språk som redskap er lenken mellom barnet og omgivelsene det omgir seg med. Ved å ta til seg betegnelser og betydninger kan barnet senere bruke disse i sitt språklige uttrykk for å få kontakt med andre. På en annen måte kan man si at mennesker lever på kunnskap og innsikt som de låner fra andre. Kommunikasjon skjer først i tankene før man lærer seg et språk for tanken, som blir forstått og er akseptert av kulturen og det sosiale felleskapet det benyttes i (Säljö, 2014, s. 67).

Mennesket utvikler seg stadig og tar til seg kunnskap fra andre gjennom sosialt samspill. Dette forklarer Vygotsky ved bruk av begrepet *den nære utviklingssonen*. Dette er gapet mellom det mennesket kan prestere på egenhånd og det det kan prestere under veiledning av en person som er mer kompetent. Oppgaver som man på egenhånd ikke vil klare å løse vil kunne gjennomføres med litt støtte fra noen som f.eks. hjelper dem å tolke oppgaven, deler den opp eller ser den i sammenheng til noe som er kjent. I mange tilfeller kan man forstå hva noen formidler, men man er likevel ikke kompetent til å formidle det videre selv riktig enda. Utviklingen beror derfor på i hvor stor grad skolen og miljøene rundt barnet er arena for kognitiv og sosial utvikling og tilbyr kulturelle redskaper som gir barnet utviklingsmuligheter. I hvor stor grad støtten er tilpasset utviklingsnivået er avgjørende for om støtten kan forstås og nyttiggjøres (Säljö, 2014, s. 119-123).

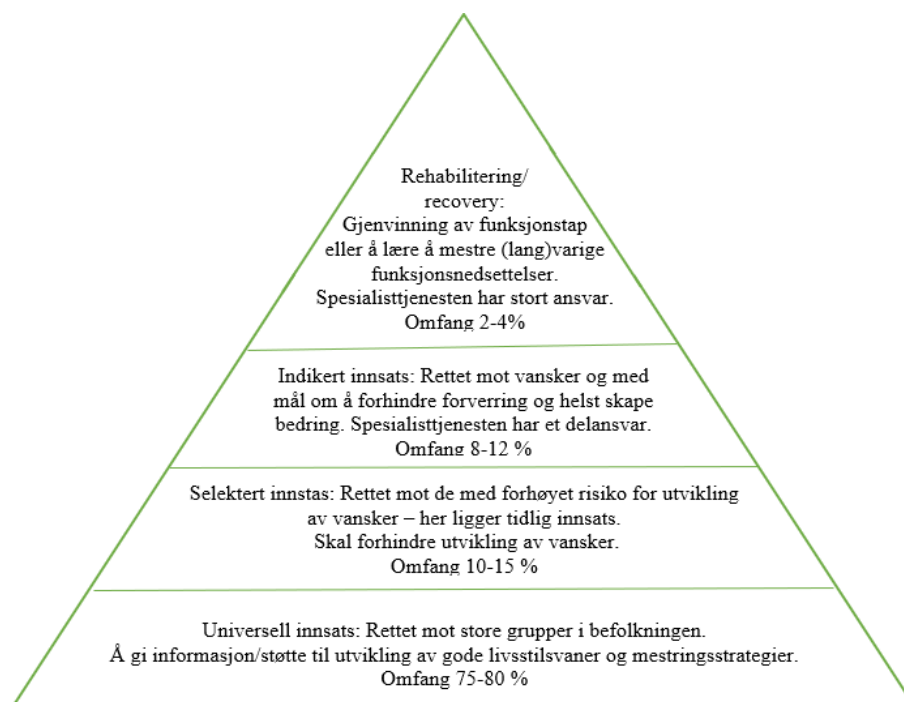
For at barnet skal forstå sin egen tilværelse og føle seg hjemme i den, må de føle på psykologisk velvære ifølge Lorentzen (2013). Først da vil de kunne gå løs på nye utfordringer på en god måte. Ting er i stadig endring og krever at barnet tilpasser seg og skaper nye meninger og forståelser av ting rundt seg. For små barn vil nærpersionene i de fleste tilfeller

være tilgjengelig for å møte nye utfordringer sammen med barnet. Gjennom bruk av blikk og peking har barnet først en ubevist kommunikasjon, men som tillegges mening av de rundt og får en sosial og kommunikativ hensikt. På den måten mener Vygotsky at det skapes intensjoner gjennom at nærpersionene formidler og tilfører mening (Lorentzen, 2013, s. 84-86). Læring starter i de ytre prosessene, og blir gjennom det Vygotsky kaller internalisering, gjort intern. Gjennom samhandling med andre mennesker vil barnet tilegne seg nye måter å løse problemer på, og lærer seg å bruke redskapene som kulturen bruker. Denne internaliseringen skjer gradvis, noe man kan se gjennom bl.a. barns begynnende tankevirksomhet som starter med at de snakker høyt når de planlegger noe for seg selv (Tetzchner S, 2012, s. 240).

2.2.5 Betydningen av å komme tidlig i gang

Tidlig innsats omtales som avgjørende av flere på forskningsfeltet for barn med kommunikasjonsvansker, eller andre utfordringer. Den tidlige innsatsen defineres både som innsats som er målrettet mot identifiserte risikogrupper og som innsats rettet mot personer som er i en tidlig fase av en vanskeutvikling (Kvello, 2018 a, s. 75).

I modellen under viser Kvello til fire innsatsnivå. Den universelle innsatsen, den selekterte innsatsen, den indikerte innsatsen og rehabilitering (Kvello, 2018 a, s. 76-77).



Figur 2: Fire innsatsnivåer (Kvello, 2018 a, s. 78).

Selv om det er kommunene som sitter på mye av det utøvende ansvaret ser man ut fra modellen at spesialisthelsetjenesten får et økende ansvar jo høyere opp i pyramiden vansken defineres. På bakgrunnen av behovet for tidlig innsats, gjøres det en vurdering på om det kan dekkes av en universell innsats, altså tiltak som rettes inn mot en større gruppe. Det kan være snakk om tiltak som språkfremmende eller helsefremmende aktiviteter f.eks. Så langt det er mulig skal forebygging av vansker integreres i normaltilbudet til barnet. I tilfeller der universell innsats ikke er tilstrekkelig, og det blir vurdert at barnet er i en definert risikogruppe, regnes det for å være på det selekterte risikonivået. Ca. 10-15 % faller innenfor den kategorien og har behov for tidlig innsats for å forhindre utvikling av vansker. Selekterte metoder er mer problemrettet og gis intensivt til enten enkeltpersoner eller mindre grupper (Kvello, 2018 a, s. 76). Både på det universelle og selekterte nivået er innsatsen stort sett rettet inn mot systemet. Det blir gjort tilpasninger, og innhold og organisering utvikles for å ivareta behovene (Kvello, 2018 a, s. 77). På det tredje nivået i pyramiden har man den indikerte innsatsen som gis til ca. 8-12 %. I tillegg til det kommunale hjelpeapparatet vil spesialisthelsetjenesten på regionalt eller statlig nivå vanligvis være påkoblet siden det her er snakk om behandling. Målsetningen her er å hindre forverring eller aller helst påse at vansken avtar. På toppen av pyramiden har man en liten gruppe på 2-4 % som vil ha behov for rehabilitering. Her har spesialisthelsetjenesten et spesielt stort ansvar for å hjelpe personer med medfødte eller ervervede funksjonsnedsettelse, så de enten kan øke eller lære å leve med sitt funksjonsnivå (Kvello, 2018 a, s. 77).

Tidlig innsats blir ofte tenkt som innsats gitt tidlig i livet, men kan ifølge Gunnestad (2022, s. 64) også innbefatte behov som tilkommet på et senere tidspunkt. Ved å sette inn tiltak raskt for en vanske som oppdages på et senere tidspunkt, kan selv enkle tiltak forhindre at vansken gir negative konsekvenser som skade på selvbilde, sosiale relasjoner, læring og utvikling. I henhold til Kvello (2018 a, s. 78-79) kan man avhjelpe en del ved å legge inn en stor innsats på det universelle nivået, men i enkelte tilfeller kreves innsats på et høyere nivå. Ved å jobbe tverrfaglig kan man gi gode tilbud, men slik situasjonen er i dag har hjelpeapparatet vanskelig for å gjøre valg rundt hvem som skal prioriteres først og sist, samt hvor lang ventetid som er akseptabelt. Tross at statlig hold har løftet frem at familier med et omfattende hjelpebehov skal ha støtte av en koordinator som kobler på nødvendige fagpersoner, er situasjonen i dag vanligvis en helt annen. Det er stor utskiftning av ansatte i

faggruppene i tillegg til at de ofte må følges opp av mange ulike tjenester. Dette er faktorer som kan forsinke innsatsen (Kvelling, 2018 a, s. 78-79).

2.2.6 Kommunikasjon

For å kunne ivareta kommunikasjonsformen til en ASK-bruker må man ifølge Næss (Næss, 2015, s. 16) ha en forståelse av hva kommunikasjon er, og hvilken betydning den har. Selve ordet kommunikasjon kommer av det latinske ordet «communicare» og betyr å gjøre noe felles mellom to eller flere personer. På den måten kan man forstå at kommunikasjon skjer mellom en sender og en mottaker.

Gjennom tidene har begrepet kommunikasjon hatt ulike forståelser, og det skilles blant annet mellom intensjonell og førintensjonell kommunikasjon. Tetzchner (2019, s. 249-250) trekker frem at kommunikasjon er en bevisst intensjon om å formidle noe. Ved å dirigere egen eller andres oppmerksomhet sikrer man at begge parter er bevisst, og at det er noe felles mellom dem. I tillegg til språk og tale, ser han også nonverbale signaler og atferd som en viktig del av kommunikasjonen. Ved å endre blikket, peke, lage lyder, gjøre bevegelser eller si ord, kan kommunikasjonspartneren påvirkes til å gjøre noe bestemt, eller han kan få en oppfatning av holdninger eller følelser (Tetzchner, 2019, s. 249-250). Ifølge Lorentzen (2013, s. 23) er det kommunikasjonspartneren som tillegger den først kommunikasjonen mening. Han kaller det førintensjonell kommunikasjon og ser det som ubeviste handlinger fra barnets side, men som får mening gjennom respons fra de som fanger opp barnets handlinger. Responsen barnet får fra sine omsorgspersoner leder barnet inn i en kommunikatív relasjon. Lorentzen (2013, s. 16) vektlegger den naturlige kommunikasjonen som oppstår i samspill med omsorgspersonene, og som gir barnet og omsorgspersonen mulighet til å lære å kjenne hverandre. Han ser det som en fordel at den naturlige kommunikasjonen ikke har fokus på å være pedagogisk riktig, men heller har til hensikt å avdekke behov, vite hvordan barnet har det eller hva det er opptatt av. Funksjonshemmede barn kommuniserer på den mest naturlige måten for seg, og derfor kan det være mot sin hensikt å korrigere barnet.

Alternativ og supplerende kommunikasjon

Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne definerer kommunikasjon til å omfatte blant annet: ...«språk, teksting, punktskrift, taktil kommunikasjon, storskrift, tilgjengelige multimedia, så vel som skrift, lyd, lettlest språk,

opplesning, alternative og supplerende kommunikasjonsformer, -midler og -formater, herunder tilgjengelig informasjons- og kommunikasjonsteknologi» (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 8), mens språk innbefatter: «talespråk og tegnspråk og andre former for ikke-verbal kommunikasjon» (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 8). På den måten ser man at ASK kan betegnes som en ikke-verbal språkform i henhold til konvensjonen. Hvorvidt ASK skal betegnes som et eget språk er noe uklart både ifølge nasjonale og internasjonale politiske føringer (Næss, 2015, s. 26). Mens kommunikasjon i utgangspunktet avdekker behov og ønsker, vil språk ifølge Lorentzen (2013, s. 19) ha som mål å gi brukeren mulighet til å snakke om noe som befinner seg utenfor her og nå.

I melding til Stortinget (Kunnskapsdepartementet, 2010), *Læring og fellesskap*, vises det til tall hentet fra Tetzchner og Martinsen (2002, s. 65) som antar at Norge som da hadde 4,4 millioner innbyggere hadde ca. 16 000 personer som ikke kunne benytte tale som sin hovedkommunikasjonsform. Dette er personer som ikke har utviklet et tilfredsstillende talespråk og derfor trenger en form for støtte. Hvor mange av disse som faktisk hadde en ASK-løsning kommer ikke frem. I et pågående forskningsprosjekt som gjennomføres av Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU, 2021), ser de blant annet etter hvor mange med utviklingshemming i Norge som bruker ASK, hvilke former for ASK og i hvilke sammenhenger det blir brukt. Selv om det er ønskelig at resultatet skal vise at ASK brukes av mange, forventes det at resultatet viser at langt flere kunne benyttet det. Ved å belyse temaet er det et håp om at flere i tjeneste rundt personer med utviklingshemming tar initiativ til å ta det i bruk (NAKU, 2021).

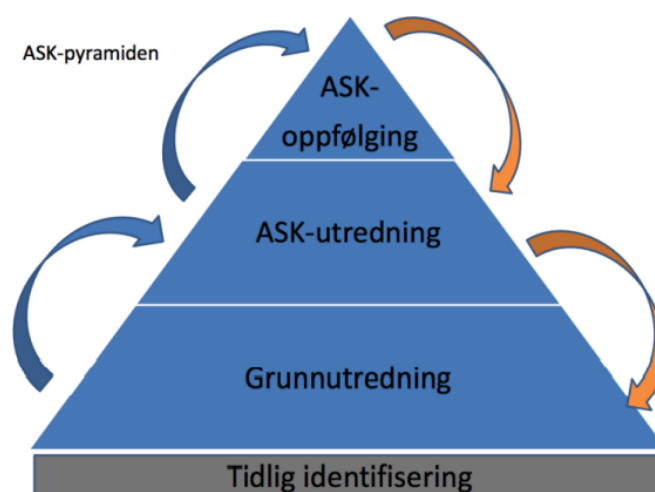
Ifølge Næss (2015) er ASK «... en samlebetegnelse som blant annet innebærer ulike kommunikasjonsformer, symbolsystemer og hjelpemidler, og de ulike formene, systemene og hjelpemidlene har sin egen historie, oppbygning og kompleksitet» (Næss, 2015, s. 27). Man kan altså si at alternativ og supplerende kommunikasjon er en erstatning for, eller et supplement til tale. For personer som ikke lærer å snakke verbalt, blir alternativ kommunikasjon deres hovedkommunikasjonsform. For personer som trenger støtte til sitt verbalspråk for å bli forstått, benyttes en supplerende kommunikasjon for å støtte og fremme tale. I tilfeller der supplerende kommunikasjonsformer ikke fremmer tale, gis mulighet for en alternativ kommunikasjonsform (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7-8).

Det å lære å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon ses i et utviklingspsykologisk perspektiv som en «..extraordinary form of language development where the final goal is that the child is able to communicate with peers and adults about the same things and in the same situations as naturally speaking children” (Tetzchner & Stadskleiv, 2016, s. 19).

Uavhengig av hvilket språk eller kommunikasjonsform barnet benytter trenger den å være funksjonell om barnet skal kunne ta aktiv del i samfunnet. Den personlige utviklingen blir påvirket av i hvilken grad barnet har en mulighet til å formidle ønsker og behov, påvirke verden rundt seg, til å ta egne initiativ og samtidig kunne forstå hva andre formidler tilbake. Gjennom å skape et godt kommunikasjonsmiljø forebygger man den mentale helsen som ofte er ekstra sårbar for de med kommunikasjonsvansker (Næss, 2015, s. 21).

Kartlegging og utredning

I avsnittet over ble betydningen av en funksjonell kommunikasjon omtalt, og skal man oppnå dette må man sikre at innsatsen som legges inn er tilpasset barnet. Da blir det nødvendig å gjennomføre en grundig utredning, og i Figur 3 ser man et eksempel på en ASK-kartleggingspyramide utviklet av seksjon for nevrohabilitering – barn på Oslo Universitetssykehus (OUS). Modellen består av fire trinn der sålen i pyramiden viser til tidlig identifisering. I tillegg viser modellen i neste trinn til å gjennomføre en grunnutredning, så en ASK-utredning og til sist en ASK-oppfølging. Pilene på siden av modellen illustrer behovet for justering og videreutvikling, da barnets språk er i en kontinuerlig utvikling som krever at utredningene gjentas (Stadskleiv, 2015, s. 76).



Figur 3: ASK-kartleggingspyramide (OUS- pyramiden) (Stadskleiv, 2015, s. 76).

En grunnutredning innbefatter en kartlegging av barnets somatiske, sansemessige, motoriske, kognitive og språklige fungering i tillegg til miljøfaktorer. Dette skal være en tverrfaglig utredning der ansvar for de ulike utredningsfeltene fordeles mellom fagpersoner på hvert av områdene. Utredningen skal avdekke utfordringer og styrker hos barnet og miljøet, og se på hvordan dette virker sammen (Stadskleiv, 2015, s. 79-80). Når grunnutredningen er avsluttet og eventuelt viser et behov for ASK går man videre til den såkalte ASK-utredningen. Den skal vurdere hvilke tiltak som best kan sikre en god språk- og kommunikasjonsutvikling for barnet. For å komme frem til en riktig ASK-løsning kreves det systematisk utprøving og observasjon, og utredningen skal gi informasjon om kommunikasjonsmodalitet, kompleksitet, betjening og bruksområder (Stadskleiv, 2015, s. 97-98). Grunnutredning og ASK-utredning gjennomføres som regel av PPT, Statped eller HABU (Habiliteringstjenesten for barn og unge), mens den videre ASK-oppfølgingen av tiltakene som er bestemt i hovedsak følges opp av foresatte, barnehage og skole. Det er derfor anbefalt å lage seg en plan for nødvendig kompetanseheving, og de ulike arena bør ha vært en del av kartleggingen så de vet bakgrunnen for valgene som er tatt. Før skolestart må skolen bygge nødvendig kompetanse for å være klart til å ta imot barnet når det begynner på skolen (Stadskleiv, 2015, s. 104). I veilederen *Hvem gjør hva på ASK-området*, har Statped i samarbeid med representanter fra habiliteringstjenesten og NAV hjelpemiddelsentralen, samlet viktig informasjon om hjelpeapparatet, lovverk og rettigheter, kartlegging og utredning samt ulike tjenester. Veilederen er laget på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, og er laget for ansatte i barnehage, skole, voksenopplæring og eventuelt andre som har ansvar for personer med behov for ASK (Statped, 2022).

OUS-modellen i Figur 3 viste til stegene i utredningen, og resultatet av grunnutredningen vil kunne si oss noe om forståelsen og mulighetene barnet har til å uttrykke seg. I henhold til Tetzchner og Martinsen (2002) har tiltakene som blir satt inn ulike målsetninger basert på barnets behov for støtte. De deler derfor brukere av ASK inn i tre undergrupper. ASK-brukere som har et stort gap mellom det de kan forstå og det de greier å uttrykke tilhører uttryksmiddelgruppen. Her blir språkalternativet deres hoved-kommunikasjonsform og behovet vil trolig vare livet ut. For ASK-brukere med behov for støtte til talen, støttespråkgruppen, skilles det mellom utviklingsgruppen og situasjonsgruppen. Utviklingsgruppen er i ferd med å utvikle tale og bruker ASK som en midlertidig støtte.

Situasjonsgruppen har utviklet tale, men har på grunn av artikulasjonsvansker behov for ASK som støtte for å bli forstått. Den siste gruppen kaller Tetzchner og Martinsen språkalternativgruppen. For disse brukes den alternative kommunikasjonen både som kommunikasjon til brukeren for at den skal forstå, og av brukeren for å kunne uttrykke seg. Denne kommunikasjonsformen vil også trolig vare livet ut da brukeren har lite eller ingen tale. Denne gruppen er i størst grad avhengig av tilrettelegging fra miljøet rundt (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66-69).

2.2.7 Miljømessige betingelser

Kommunikasjonspartnere

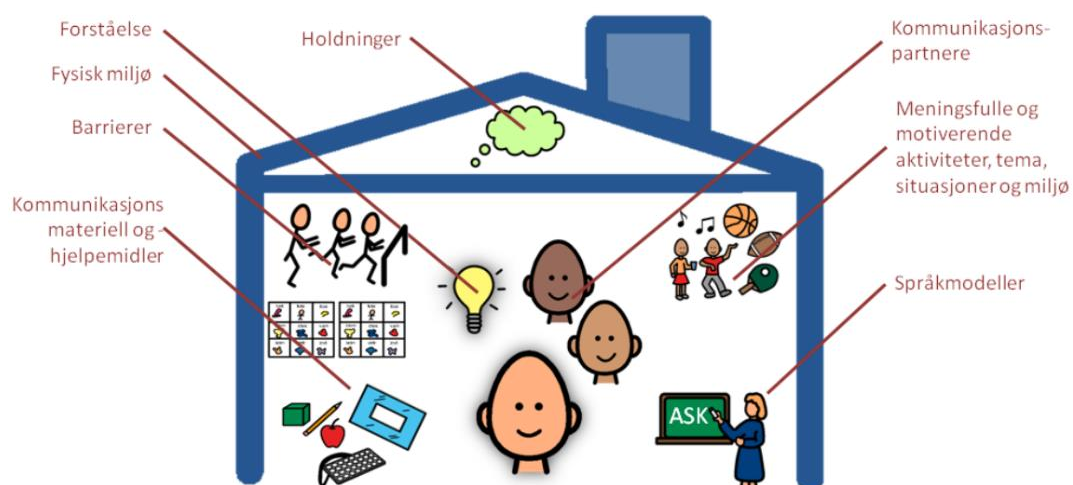
Kommunikasjonspartnere vil spille en viktig rolle i all kommunikasjon, men for ASK-brukere vil de få et vesentlig ansvar for å både tilrettelegge for kommunikasjon og drive kommunikasjonsprosessen fremover (Næss, 2015, s. 32). I boka *Alternativ og supplerende kommunikasjon* omtaler Tetzchner og Martinsen (2002, s. 119) sammenhengen mellom ASK-brukerens og menneskene i miljøets ferdigheter i bruk av kommunikasjonshjelpemidlet. For at ASK-brukeren skal bli forstått må kommunikasjonspartneren også kunne kommunikationsformen. Det må derfor gjøres en kartlegging av kompetansen til de ulike nærpersionene i miljøet. Videre må det gis opplæring etter behov (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 312). Kompetente kommunikasjonspartnere dirigerer oppmerksomheten til barnet mot det som er viktig i situasjonen, og setter navn på personer, gjenstander og handlinger underveis. Da får barnet kulturell kunnskap som grunnlag for videre språk og kommunikasjonsutvikling. Tidlig i språkutviklingen er det de voksne som sikrer felles fokus ved at de overfortolker barnets spontane uttrykk. Felles engasjement rundt noe er starten på å utvikle felles oppmerksomhet (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 128-129).

Undersøkelser viser at ASK-brukere opplever det som trygt å kommunisere med personer de kjenner godt og har delt mange opplevelser med. Felles opplevelser gjør det enklere å skape en felles forståelse og derfor oppstår det ofte mindre misforståelser og brudd i kommunikasjon med nære relasjoner. Dette kan oppleves som begrensende sett i forhold til tilgangen på kommunikasjonspartnere (Næss, 2015, s. 33).

Språkmiljø

For å kunne forstå behovet en ASK-bruker har for språklig stimulering, kan man ifølge Østvik (2008, s. 18-19) trekke paralleller til språkutviklingen for et barn med normal talespråkutvikling. For de fleste barn er oppveksten preget av at omgivelsene eksponerer dem for talespråk gjennom kontakt og samhandling med nærpersoner. Dette skjer fra barnets første leveår og vil fortsette gjennom hele livet. På den måten blir ord stadig mer forståelige ved at barnet ser hvordan og i hvilke situasjoner nærpersonene bruker ordene. Med utgangspunkt i dette kan man forstå at et barn som trenger en alternativt eller supplerende kommunikasjonsform får stort behov for særskilt tilrettelagt språklig stimulering, noe som forutsetter at barnet har et språkmiljø som stimulerer det og gir barnet mulighet til å bruke sitt språk (Østvik, 2008, s. 18-19).

Etter hvert som ASK har fått mer fokus har også språkmiljø fått en utvidet oppmerksomhet ifølge Østvik. Dette har gitt et behov for å forstå begrepet og hvilke komponenter som inngår i det. Østvik har i sin modell (Figur 4) gjort et forsøk på å konkretisere 8 sentrale komponenter som bør være til stede i ASK-brukerens språkmiljø for at det skal ivareta ASK-brukerens behov for språklig stimulering (Østvik, 2008, s. 18). Komponentene i modellen er viktig hver for seg, men man må se språkmiljøet som en helhet på tvers av arenaer og kommunikasjonspartnere. Å fremme et godt språkmiljø kan være utfordrende og peker ofte tilbake til kommunikasjonspartnerne og avhenger av i hvor stor grad de greier å legge til rette for å møte personens forutsetninger, muligheter og nåværende og fremtidige behov (Østvik, 2008, s. 21).



Figur 4: komponenter i språkmiljøet (Østvik, 2008, s. 19)

Kommunikasjonspartnerne blir som 1 av 8 komponenter kanskje den viktigste ressursen for å oppnå god kommunikasjon for en ASK-bruker. For å få til en mellommenneskelig kommunikasjon må man ha mennesker å kommunisere med, og for å være gode kommunikasjonspartnere må man være bevisst forventningene man har i møte med en ASK-bruker. Som en neste komponent ligger vår *forståelse* av begrepet språk og hvordan man kan tilrettelegge for at brukere av ASK skal få uttrykke seg. Østvik peker mot hvilke forventninger man har til kommunikasjonen til en ASK-bruker og at jobben derfor bør starte hos oss selv om man skal bli en god kommunikasjonspartner. For å ha forståelse for en alternativ uttrykksform må man forstå koder med potensiale for mening.

En tredje komponent viser til hvordan en *språkmodell* skal bidra til å gi språklig støtte og samtidig bidra til å utvikle språket. Språkmodellene kan være jevnaldrende eller voksne, men som er mer språklig kompetent i tale og i ASK-brukerens uttrykksform slik at ASK-brukeren kan erfare, imitere og lære fra dem.

En fjerde komponent som bygger på de menneskelige ressursene, er *holdningene* våre. Man har både positive og negative holdninger og de kan på en side åpne for muligheter mens de på den andre siden kan virke hemmende på språkmiljøet. Kunnskap om språkmiljøets betydning blir viktig, og personer med innflytelse på språkmiljøet må handle med bakgrunn i at endringer er nødvendig og ønskelig for å skape et rikere og mer inkluderende språkmiljø. På den måten står holdningene våre nært opp til en femte komponent, som er *barrierer*. Disse er det viktig å bekjempe. Barrierene begrenser ASK-brukeren fra å kunne kommunisere med utgangspunkt i sine forutsetninger, og det bør jobbes for å bygge ned eller fjerne barrierene. Det skilles mellom barrierer som knyttes til personens nedsatte funksjonsevne og barrierer som kan knyttes til forhold i omgivelsene.

De tre siste komponentene er også koblet til omgivelsene, men er mer basert på tilretteleggingen personene i språkmiljøet gjør. Den første som kan nevnes er *kommunikasjonsmateriell og hjelpemidler*. Det handler om å alltid ha ASK-brukerens kommunikasjonshjelpemiddel tilgjengelig, eller at ASK-brukeren kan ha mulighet til å spørre etter det. Det neste er at *det fysiske miljøet* som ASK-brukeren er i må gi tilgang til kommunikasjonspartnere og til kommunikasjonsmateriell og hjelpemidler. Det må tilpasses slik at det åpner for mulighet til deltakelse og gjør miljøet tilgjengelig. En siste komponent er *meningsfulle og motiverende aktiviteter, tema, situasjoner og miljø*. Det som møter ASK-

brukeren må være tilpasset og ha et målrettet innhold om det skal oppleves som meningsfylt. En motiverende faktor er for eksempel at ASK-brukeren opplever å være inkludert med jevnaldrende og får være en del av og lære i et med fellesskapet (Østvik, 2008, s. 19-21).

Som man kan se er språkmiljøet bygget på menneskelige og miljømessige faktorer som påvirker hverandre. Barrierer kan som en av komponentene oppstå ved alle de andre komponentene, og det handler på den måten om å være bevisst hva som påvirker ASK-brukerens mulighet til utvikling i det språkmiljøet som omringer den og jobbe aktivt for å bryte barrierene ned.

2.3 Forskning og litteratur som omtaler overganger for ASK-brukere

Det er et forholdsvis stort omfang forskning og litteratur som ser på overgangen mellom barnehage og skole, og en rekke publikasjoner som belyser spesialpedagogiske behov hos barn i overganger. Likevel er det begrenset med forskning og litteratur som direkte kan knyttes til overganger for barn med behov for ASK slik jeg finner det.

Ser man på norske fag- og lærebøker som omhandler alternativ og supplerende kommunikasjon, er temaet overgang mellom barnehage og skole ofte omtalt, men gjerne kort og lite konkret. I boka *Alternativ og supplerende kommunikasjon* (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 122-123) er det kun en kort redegjørelse om hvor viktig overføringen av rutiner, kunnskap og eventuelt annen informasjon mellom ulike arenaer er for å opprettholde ASK-brukerens muligheter til å uttrykke seg, men det sier lite om hvordan. I boka *God kommunikasjon med ASK-brukere* skriver Kleppenes og Sande (2015, s. 68) et lite avsnitt om lovverk knyttet til en slik overgang, mens Rasmussen (2015, s. 242) berører temaet i lys av foreldreperspektivet. Å få frem foreldrenes erfaringer rundt overgangen til skolen er nyttig på mange måter, og fremtrer som et viktig bidrag i boka. Rasmussen viser også til heftet *Overganger for ASK-brukere fra foreldre til foreldre* skrevet av Grønås og Grønås 2010. Dette var tidligere et gratis hefte som kunne lastes ned, men er nå ikke lenger tilgjengelig digitalt. Det kan tenkes at veiledere og artikler som er postet om temaet de senere årene har erstattet dette, men at foreldreinitiativet som var i forkant av at blant annet veilederen *Overganger for barn med behov for ASK* (Utdanningsdirektoratet, 2018) kom, sier noe om mangelen på tilgjengelig faglitteratur eller materiell til støtte i overgangen

til skolen. Det har stegvis skjedd litt de seneste årene, men tilgangen på forskning er fortsatt meget begrenset.

Beveger vi oss over til amerikansk forskning vil jeg nevnte Rosencotter, Hains og Dogaru (2007), samt Beukelman og Mirenda (2013). Rosencotter et al. (2007) er aktuell i min studie da det legges vekt på sosialarbeideren, som man kan relatere til det jeg benevner som koordinator, og dens ansvar og store betydning i overganger for barn med funksjonshemninger. For å oppnå suksess i overgangen blir tidlig og kontinuerlig kommunikasjon mellom arenaene vektlagt (Rosencotter, Hains, & Dogaru, 2007, s. 31). Skal man komme mer direkte inn på ASK-brukerens behov i overgangen fra barnehage til skole må man bevege seg over til Beukelman og Mirenda (2013, s. 356) som omtaler hvordan barn i barnehagealder skal få utviklet redskapene de trenger for akademisk deltakelse og undervisning. De ser hele utdanningsløpet i sammenheng fra tidlig barneår av og språket blir på den måten høyt vektlagt. Beukelman og Mirenda (2013, s. 208) omtaler bruk av såkalte ASK-team som jobber spesifikt med kommunikasjonsformen til ASK-brukeren, og som i god tid starter å planlegge overganger.

Tilbake til Norge viser Mørland (2022, s. 232) til at norske barnehager og skoler har mål og fagtradisjonen som er mer ulik hverandre til tross for at begge er pedagogiske arenaer. Det kan tyde på at man her i Norge ikke oppnår den samme sammenhengen som Beukelman og Mirenda (2013) viser til. Dette kan være utfordrende i overgangen med tanke på videreføring av sentrale elementer i det daglige og nære arbeidet med ASK-brukeren. Nilsen og Jensen (2012) har i sin studie sett på det tverrfaglige samarbeide rundt barn med individuell plan. Den viser at faktorer på personnivå virker til å ha større betydning for kvaliteten på samarbeidet i overgangen enn selve organiseringen og strukturen (Nilsen & Jensen, 2012, s. 10). Dette kan tyde på at kvaliteten i overgangen utfordres ved overganger der det er stor utskiftning av personal som har vært betydningsfulle i samarbeidet og som kjenner ASK-brukeren godt.

3 Metode

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) er «veien til målet» den opprinnelige betydningen av ordet metode. Målet mitt var å tilegne meg mer erfaring og kunnskap om hvordan systemet rundt ASK-brukeren kan sikre kommunikasjonsformen i overgangen mellom barnehage og skole. For å oppnå dette ønsket jeg å komme i kontakt med informanter som hadde erfaring med en ASK-bruker og dens overgang mellom barnehage og skole. Med tanke på at denne studien skulle gjennomføres innen tidsrammen for en masteroppgave på 45 stp. vil datainnsamlingens omfang begrense seg, men min interesse var å komme nært på personer som satt på erfaringer på dette feltet. Jeg valgte derfor å bruke en kvalitativ forskningsmetode. Bakgrunnen for dette er at jeg i egen arbeidspraksis drar nytte av å ha erfaring med det tette samarbeidet, og at dybdeinformasjonen det gav meg blir nyttig å ha med seg inn i en veiledende rolle rundt ASK-brukere i min videre arbeidspraksis. I denne delen av oppgava presenteres casene, og mine valg av metoder på veien til målet.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode eller kvalitativt forskningsdesign er ifølge Befring (2015) en av tre sentrale forskningsmetoder i utdanningsvitenskapen. De to andre metodene han nevner er historiske metoder, som beskriver og analyserer ideer om opplæring og oppfostring i et fortids- og utviklingsperspektiv, og kvantitative metoder der man ved hjelp av målinger, tallmateriale eller statistikk går inn og studerer ulike variabler (Befring, 2015, s. 37-39). Den kvalitative forskningen egner seg godt når man vil komme tett på informantene for å få frem deres erfaringer og opplevelser i en gitt situasjon. Ved å berøre det indre livet kan man få informasjon om interesser, holdninger til seg selv og andre, arbeidsoppgaver og utfordringer som opptar dem (Befring, 2015, s. 38). Dette omtaler Thagaard (2018) som å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, noe som er en viktig målsetning med kvalitative tilnærminger (Thagaard, 2018, s. 11).

I henhold til Kleven og Hjordemaal (2018, s. 22-23) har Kvalitative forskningsmetoder blitt mer fremtredende de siste 40-50 årene. Etter en periode hvor den kvalitative og kvantitative forskningen var kritiske til hverandre, ble det etter hvert en forståelse for at de to tradisjonene hadde hver sine sterke og svake sider og kunne utfylle hverandre. Mens den kvantitative forskningen har en distanse mellom forskeren og informantene, har den

kvalitative forskningen en nærhet og fleksibilitet som gir forskeren tilgang på kunnskap som det ellers ville vært vanskelig å få tak i. Befring (2015, s. 39) omtaler intervju og observasjon som de mest brukte kvalitative forskningsmetodene, men det kan også være skriftlige essaysvar, dagbøker, tegninger, tekstmeldinger, lyd eller videoopptak.

Jeg har vært opptatt av at bakgrunns erfaringene mine ikke skal gi meg forutinntatte meninger, eller gi informantene følelsen av at jeg ville frem til noe ledende med spørsmålene mine. Jeg ville ha deres subjektive perspektiv. Jeg kan derfor si at studien min har en fenomenologisk tilnærming siden jeg med eget perspektiv ønsket å forstå et sosialt fenomen med utgangspunkt i informantenes egne opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Med en fenomenologisk tilnærming er det ønskelig å få en så presis beskrivelse som mulig av hva mennesker har opplevd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 65). I tillegg har studien min en hermeneutisk tilnærming da jeg har vært i en fortolkende prosess som gradvis har bidratt til å øke forståelsen av det innsamlede materiale (Befring, 2015, s. 20-21).

3.1.1 Intervju

Med utgangspunkt i problemstillingen jeg valgte, og mitt ønske om å komme i tett dialog med informanter med erfaring med overgang fra barnehage til skole for en ASK-bruker, falt valget på å bruke intervju som metode. Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) beskriver et intervju som en samtale som har en viss struktur og hensikt, og som går dypere inn i tematikken enn hva man gjør i en spontan meningsutveksling som skjer i hverdagen. Forskeren definerer tema og kontrollerer samtalen og deltakerne i samtalen er derfor ikke likeverdige. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 42-44) omtaler intervju med et spenn fra det strukturerte til det ustrukturerte. Et strukturert intervju vil følge en satt intervjuguide og kan ligne på en muntlig variant av et spørreskjema. I et ustrukturert intervju har intervjueren et tema å forholde seg til, men ingen klar mal på hvordan det skal utforme seg. Spørsmålene blir mer til underveis. Ofte faller man på en intervjuform som ligger en plass mellom disse ytterpunktene, og om kvalitative studier sier man ofte at man benytter et halvstrukturert eller semistrukturert intervju.

Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervju, og ved å oppsøke informanter som hadde ulike roller i jobben rundt ASK-brukeren, ønsket jeg å få frem ulike erfaringer,

opplevelser og refleksjoner rundt hvordan de har bidratt og selv opplever ivaretagelsen av kommunikasjonsformen til ASK-brukeren i overgangen fra barnehage til skole. Jeg ønsket også å få frem om de har gjort seg vurderinger i etterkant av prosessen som gjør at de vil gjøre noe annerledes i en eventuelt senere overgang. I et semistrukturert intervju sier Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) at intervjuguiden skal gi visse føringer for tema, men at fleksibiliteten til å kunne stille oppfølgings spørsmål gjør at intervjuet kan minne om en samtale i dagliglivet, men med et klart formål. Denne intervjuformen ga meg derfor rom til å kunne gjøre justeringer underveis og stille oppfølgings spørsmål som belyste interessante temaer. Siden intervjuformen også er mindre formell enn ved et strukturert intervju, var det enklere å skape en avslappet og god stemning under intervjuene. Dette viste seg blant annet ved at jeg ved enkelte anledninger måtte justere spørsmålsstillingene mine slik at informantene hadde forutsetning for å svare og fikk en positiv opplevelse av å delta.

3.1.2 Intervjuguide

Det å lage et utkast til en intervjuguide (Vedlegg 4 og 5) var noe av det første jeg startet på når jeg hadde satt tema for studien min. Ved å formulere aktuelle spørsmål ble det enklere å se hvilken retning studien min skulle ta og hvordan jeg kunne avgrense den. Det er mange viktige tema som kan kobles til overganger, og spesielt overganger for barn med kommunikasjonsutfordringer. Ved å ta utgangspunkt i behov sett ut ifra egen interesse og arbeidssituasjon formulerte jeg spørsmål jeg ville stille informantene. I første omgang fikk jeg tilbakemelding fra veilederen min på at spørsmålene i for stor grad kunne besvares med ja og nei, noe jeg i utgangspunktet ikke ønsket siden jeg ville ha frem deres opplevelser og erfaringer. I tillegg hadde jeg for mange spørsmål. Jeg innså dermed at spørsmålene måtte være færre og mer åpne, og med rom for å stille oppfølgings spørsmål underveis. Jeg endte derfor ut med to intervjuguider, en til foresatte (Vedlegg 5) som hadde 13 spørsmål og en til fagpersonene (Vedlegg 4) som hadde 15 spørsmål. I tillegg lagde jeg meg noen stikkord som ble til hjelp når jeg skulle stille oppfølgende spørsmål underveis i intervjuene.

Spørsmålene som ble stilt til foresatte skilte seg fra intervjuguiden til fagpersonene på den måten at vinklingen var mer rettet mot å få frem barnets historie og foresattes opplevelse av støtte og oppfølging fra fagmiljøet rundt barnet. For å se styrker og svakheter rundt ivaretagelsen av kommunikasjonsformen til ASK-brukeren i overgangen mellom barnehage og skole ble det nødvendig å få vite noe om barnets oppfølging også i forkant av skolestart.

Til fagpersonene ble det stilt litt mer faglige spørsmål rundt dette, som hadde til hensikt å få informasjon om deres rolle, erfaringer og kompetanse, samt å få innblikk i hvilke grep som ble gjort i forkant av og underveis i overføringsprosessen.

For å strukturere arbeidet mitt, men likevel føle at jeg kunne ha få og åpne spørsmål, delte jeg opp i tema som jeg ønsket at intervjuene skulle omfavne. Disse temaene var *informantens rolle inn mot ASK-brukeren, samarbeid, tidlig innsats, overføringsprosessen, kommunikasjonspartnere og kompetanse*. Ved å gjøre dette opplevde jeg å få en temabasert intervjuguide som sto til metoden semistrukturert intervju ved at jeg hadde tema som jeg stilte oppfølgingsspørsmål i rundt. Ifølge Thagaard (2018, s. 154-155) kan kategorisering oppleves som en hjelp, men også en begrensning ved at det reduserer oppmerksomheten vår til å gjelde kun denne begrensning kategorien.

3.2 Intervjuprosessen

3.2.1 Valg av informanter og rekruttering

For å få et utvalg som kunne gi meg det datagrunnlaget jeg trengte, ønsket jeg å få tilsammen seks informanter rundt to ulike case. Thagaard (2018, s. 54) sier at det ved bruk av små utvalg er viktig å anvende informanter som er hensiktsmessig for problemstillingen og kan gi en forståelse av fenomenene som blir studert. Hun kaller dette et *strategisk utvalg* siden man systematisk velger personer. Når jeg begynte prosessen med å finne informanter hadde jeg sett for meg at jeg ville intervju en foresatt, spesialpedagogen som fulgte ASK-brukeren i barnehagen og kontaktpersonen i PPT. Jeg valgte først å ta kontakt med rådgiveren for barnehagene og rådgiveren for skolene for å få høre om det var aktuelle kandidater. Jeg spurte da etter ASK-brukere som hadde hatt sitt første skoleår et av de to siste årene. Jeg kom i kontakt med to ansatte som begge viste interesse for temaet i studien min. Kommunen er ikke så stor så det å finne aktuelle kandidater som var i den rette aldersgruppen var litt utfordrende. De hjalp meg å komme i kontakt med en skole som hadde ASK-brukere, men bare en elev var i den aktuelle aldersgruppen, altså skolestarter i løpet av de to siste årene.

Da godkjenningen fra NSD (Vedlegg 1) var klar nærmet det seg sommerferie, og de ansatte på skolene og dels i barnehagene tok etter hvert ferie. Jeg hadde ønsket å få gjort noen avtaler før sommeren og gjerne komme i gang med det første intervjuet så jeg kunne

bearbeide materialet gjennom sommeren. Jeg sendte ut informasjonsskrivet (Vedlegg 2 og 3) om studien til de jeg hadde vært i kontakt med, i håp om å fange interesse. I følge Thagaard (2018, s. 56) kan det være utfordrende å få informanter til studier som omhandler personlige og nærgående temaer, så det kan derfor lønne seg å bruke *snøballmetoden*. Med det menes det å ta kontakt med aktuelle deltakere som er kjent for deg, og som kan hjelpe til med å opprette kontakt med andre de ser som aktuelle for studien.

Jeg hadde en opplevelse av at det var mange fagpersoner ute i skolene som var positive til å delta, men at foreldrene opplevde det som litt skummelt. Jeg ønsket derfor å komme i direkte kontakt med foreldrene selv, for å informere om studien min og ufarliggjøre selve intervjusituasjonen. Snøballmetoden ble derfor tatt i bruk og jeg tok kontakt med to mødre som jeg kjente litt til gjennom et nettverksarbeid fra tidligere. Begge skulle vise seg å være positive til å delta, og gav tillatelse til at jeg kontaktet barnehagene barna deres hadde gått i. Endelig var jeg i gang.

Pga. ferieavvikling tok det noe tid før jeg fikk kontakt med de aktuelle personene ute i barnehagene. Jeg fikk etter hvert telefon og mailkontakt med styrerne i de to barnehagene, og hadde en god dialog rundt hvem de anså som de mest aktuelle kandidatene til å stille som informanter av personalet. Rundt case 1 som jeg kaller Per, ble jeg rådet til å gjennomføre intervju med en assistent som hadde jobbet med Per lenge og i tillegg fulgte han over i skolen. I tillegg var spesialpedagogen en viktig fagperson jeg burde få et intervju med. Begge to sa ja til å stille til intervju og jeg hadde tre sentrale informanter til case 1. Valget falt da på å ikke gjennomføre intervju med PPT kontakten i første omgang, og heller avvente å se ut fra informasjonen jeg innhentet i de tre avtalte intervjuene.

Rundt case 2 som jeg kaller Kari, var det i utgangspunktet mange aktuelle kandidater til intervju, men noen var litt mer usikre enn andre og jeg måtte gi dem betenkningstid. I tillegg hadde spesialpedagogen som var inne i overgangen mellom barnehage og skole sluttet i jobben, og valgte derfor å ikke delta. Vi var nå kommet til august og jeg hadde gjennomført det første foreldreintervjuet og gjort avtale om det neste. Jeg var opptatt av at det helst burde være informanter med litt like ansvarsområder rundt de to ASK-brukerne, men jeg innså etter hvert at det jeg så som det ideelle kanskje ikke var mulig å få til. Å få informanter til case 2 ble noe vanskeligere enn først antatt, og jeg sto til slutt igjen med mor og assistenten fra barnehagen som hadde fulgt henne fra hun var 4 år og frem til skolestart.

Valget falt derfor på å ta kontakt med skolen som hun startet på for å prøve å få et intervju med spesialpedagogen som tok imot henne der. Jeg fikk gjort en avtale om intervju, men denne ble først utsatt og måtte så avlyses. Valget falt derfor på å bygge den videre studien min på de totalt fem intervjuene jeg hadde fått tatt, så jeg kunne komme meg videre i prosessen.

Målet mitt hadde vært å få gjennomføre intervju med ulike personer som var nært på barnet og en del av ansvarsgruppa som koordinerer tjenestene rundt barnet. Utvalget mitt dekte dette, og selv om et av casene kun hadde to informanter fikk jeg likevel en god forståelse av hvordan de jobbet for å ivareta kommunikasjonsformen til ASK-brukeren. Ved å ha to case kunne jeg i tillegg sammenligne for å finne likhetstrekk og forskjeller i erfaringene de har gjort seg.

3.2.2 Presentasjon av casene og informantene

Jeg skal helt kort si litt grunnleggende om de to casene og informantene rundt, og litt om hvordan de blir presentert i oppgava. Case 1 har jeg valgt å kalle Per, mens case 2 er Kari. Dette er to forholdsvis ferske skolestartere. Begge to er brukere av ASK og har flere koordinerte tjenester som samkjøres gjennom ansvarsgruppe. Mens Per er i uttryksmiddelgruppen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66) og bruker ASK som et supplement til talen, er Kari i språkalternativgruppen (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 68) og har ASK som en alternativ kommunikasjonsform da hun ikke har talespråk. Det har for begge ASK-brukerne vært koordinerte tjenester inne fra småbarnsalderen. Mens diagnosebildet har vært tydeligere for Per som har Downs syndrom, har det vært mer uavklart for Kari.

Jeg har altså gjennomført fem intervju med utgangspunkt i de to casene mine. Rundt Per har jeg gjennomført intervju med en foresatt (Mor 1), en fagarbeider fra barnehagen som også fulgte over i skolen (Assistent 1) og spesialpedagogen som jobbet med han i barnehagen (Spesialpedagog 1). Rundt Kari har jeg hatt intervju med en foresatt (Mor 2) og en assistent fra barnehagen (Assistent 2). Benevningene som står i parentes bak rollen til informantene vil benyttes når de nevnes i den videre presentasjonen av dataene i Kapittel 4.

3.2.3 Forberedelsene til og gjennomføringen av datainnsamling

Dette var første gang jeg utformer en intervjuguide (Vedlegg 4 og 5) og gjennomfører intervju, og det ble derfor viktig for meg å få god veiledning i forkant av gjennomføringen.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 87-88) sier at gode intervjuferdigheter tilegnes gjennom øvelse. Det å utforme gode spørsmål er bare første steg på veien, mens intonasjon ved spørsmålstilling, lengden på pauser, følsom lytting og etablering av god kontakt til informanten må trenes på i praksis. Jeg leste derfor spørsmålene til meg selv gjentatte ganger og øvde meg på å ta gode pauser for å ikke virke stresset under intervjuene. Jeg gjennomføre også et pilotintervju med en bekjent så jeg fikk øvd meg litt. Dette lærte jeg mye av. Ifølge Thagaard (2018, s. 94) skjer den beste opplæringen gjennom egen praksis der man for eksempel intervjuer kolleger som gir oss tilbakemelding. Ved at man selv blir trygge løsriver man seg mere og kan rette oppmerksomheten mot informanten heller enn mot seg selv og elementer i intervjuguiden.

I forkant av intervjuene ble det viktig for meg å la informantene stille avklarende spørsmål rundt intervjusituasjonen. Gjennom å ha øvd meg litt i forkant så jeg nytten av å ta seg tid til å ha en god samtale for å bli litt kjent med hverandre, og for å tone oss inn uten å komme direkte inn på spørsmål fra selve intervjuet. Som Thagaard (2018, s. 99) viser til får man et godt utgangspunkt for en god intervjusituasjon ved å etablere god kontakt med informantene. Ved at intervjueren gir uttrykk for støtte og sympati, vil informanten føle seg trygg og mer komfortabel i situasjonen. De deler da mer av sine erfaringer og synspunkter.

Jeg ønsket i utgangspunktet å gjennomføre intervjuene mine på en arena som var kjent for informantene, men pga. smittesituasjonen i forhold til Covid 19 måtte de fleste intervjuene tas på telefon. Det skapte ikke helt den nærheten til informantene som jeg håpet, men fungerte likevel greit. Det var heldigvis de to intervjuene med foresatte som ble gjennomført først, og derfor tidlig nok til at vi kunne møtes på et avtalt sted. Rett i etterkant kom det nye restriksjoner i forbindelse med Covid 19, som gjorde det nødvendig å ta de resterende intervjuene på telefon.

Under selve intervjuet ble det viktig å få en god balanse mellom å stille spørsmål og lytte til informanten. I henhold til Thagaard (2018, s. 100) kan man ved å gi tilbakemeldinger underveis utvikle intervjuet videre, samtidig som utdypende kommentarer kan oppmuntre informanten til å uttrykke meningene sine mer presist. Jeg opplevde at det var stor variasjon på hvor utdypende informantene svarte på spørsmålene, og enkelte spørsmål opplevde jeg at spesielt en av informantene hadde vanskelig for å svare på. For å ikke skape for stor usikkerhet betrygget jeg informanten på at jeg forsto at dette spørsmålet var litt omfattende

eller vanskelig og prøvde å vinkle det på en annen måte eller gi en forklaring på hva jeg var ute etter. Avslutningsvis opplevde jeg at denne informanten betegnet seg selv som en informant som hadde lite å bidra med. Da ble det viktig for meg å trekke frem viktig informasjon hun hadde gitt og nytten den har sammen med informasjon jeg fikk fra de andre informantene. Vi oppsummerte med at ved å reflektere over denne overføringssituasjonen lærte vi noe som vi kan ta med oss videre til nye overganger vi møter.

Etter gjennomførelsen av intervjuene gav informantene uttrykk for å være positive til deltakelsen og så på arbeidet mitt som spennende og nyttig både for seg selv og andre. To av informantene ytret ønske om å få lese masteroppgava når den ble ferdigstilt.

Lydopptak

For å sitte igjen med så fyldig informasjon som mulig fra intervjuene valgte jeg å ta lydopptak. Det ga meg mulighet til å konsentrere meg om spørsmålene og reaksjonene fra informantene underveis i intervjuet, i stedet for å skrive utfyllende notater. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) er dette den mest vanlige formen å registrere intervju på, og som gir forskeren mest rom for å kunne konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. For å gjøre opptakene på en godkjent og sikker måte benyttet jeg appen diktafon (Universitetet i Oslo, 2021). Jeg brukte to mobile enheter til opptak på alle intervjuene, for å sikre meg hvis teknisk svikt oppsto på en av enhetene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) fremhever teknisk eller menneskelig svikt som de vanligste årsakene til at opptakene feiler, og at det derfor er viktig å kvalitetssjekke og underveis gi tilbakemelding på om det er bakgrunnsstøy eller mumlende stemmer som kan forstyrre opptaket.

3.2.4 Transkribering, tolkning og analyse

Ved å ha brukt lydopptak i intervjusituasjonen hadde jeg lydfiler som ble overført direkte til nettskjema (Universitetet i Oslo, 2021) og kunne spilles av og transkriberes på PC. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206-207) beskriver transkriberingen som en tidkrevende prosess, men at kvaliteten på lydopptakene og grad av detaljer og presisjon spiller inn. Ved å få strukturert intervjusamtalene i skriftlig form blir det enklere å analysere materialet. Dette ble derfor en viktig del av prosessen som jeg måtte prioritere og bruke tid på.

Når jeg hadde gjennomført et intervju prøvde jeg å få transkribert det fortløpende. Jeg valgte å få med mange detaljer, og markerte pauser med flere punktum, tok med setninger

der de valgte å omformulere seg, og uttrykk som emm, tja og hemm. Jeg lærte mye i denne prosessen og etter å ha transkribert det første intervjuet og så hvor mange sider med tekst det ble, valgte jeg å fokusere litt mindre på å markere pauser og lyder da jeg ikke så dette som så betydningsfullt for tolkning og analyse av materialet.

Jeg brukte litt tid i starten på å finne en effektiv måte å transkribere på. Jeg søkte etter egnede hjelpemidler, men endte med å bruke rådet om å redusere hastigheten på avspillingen av lydfila. Etter litt prøving og feiling fant jeg en hastighet hvor det var mulig å fange opp enkeltordene og samtidig skrive inn på PC uten at det gikk for fort. Da slapp jeg å sette avspillingen på pause og spille opp igjen like ofte, og sparte på den måten mye tid. Opptakene hadde i tillegg god lyd, noe som forenklet jobben mye. Etter å ha transkribert, lyttet jeg en ekstra gang på lydfila med vanlig hastighet samtidig som jeg leste transkripsjonen. Da fikk jeg rettet på det som var nødvendig for at intervjuene skulle være gjengitt så korrekt som mulig.

Ved å lytte til intervjuene flere ganger oppdaget jeg også en del detaljer som jeg i utgangspunktet ikke tenkte over. Fangen (2010, s. 112) omtaler dette som å se nye mønster i dataene, og som kan bidra til at man oppdager elementer i dataene som ikke fanges opp av kategoriene dataene er inndelt i. Dette kan ses i sammenheng til det jeg skrev om under *Intervjuguide*, som viser til at kategorier kan være både til hjelp, men også bli en begrensning (Thagaard, 2018, s. 154-155). Dette gjorde at jeg satt igjen med et ønske om å kunne stille en del oppfølgingsspørsmål for å få frem viktige poeng hos flere enn bare den informanten som først hadde nevnt det. Dette ville blitt en omfattende jobb, og jeg måtte derfor slå meg til ro med at det ikke ble mulig innenfor tidsramma mi. Ved å velge semistrukturert intervju som metode var jeg også klar over at besvarelsene kunne bli ganske forskjellige fra hverandre. Jeg måtte derfor ta utgangspunkt i svarene jeg hadde. Dette viser tilbake til betydningen av å øve seg på å bruke intervju som metode. Jeg ser i ettertid at jeg nok kunne stilt en del oppfølgingsspørsmål for å avklare, og eventuelt kuttet ut andre spørsmål.

Etter å ha transkribert fem intervju satt jeg igjen med ca. 35 sider med tekst. Fordelen med å ha jobbet seg såpass godt gjennom intervjuene var at jeg hadde god kontroll på hva som var blitt sagt av hvem, noe som gjorde jobben med å presentere og samkjøre dataene litt enklere. Jeg valgte å ta en utskrift av alle de transkriberte intervjuene og brukte markeringstusjer i ulike farger for å merke sammenfallende data. Intervjuguidene mine

(Vedlegg 4 og 5) var som tidligere nevnt inndelt i seks tema, noe som opplevdes som en hjelp når jeg skulle skape meg en oversikt over materialet etter transkriberingen. For å ikke være for låst til temaene åpnet jeg opp for å lete etter sammenfallende informasjon som ble gitt tilknyttet andre tema underveis i intervjuet. De seks temaene går igjen som overskrifter i kapittel 4, *Presentasjon av intervjudata*. Ved å bruke begreper fra teorien og fra studiens problemstilling som tema når jeg kategoriserte intervjuguidene og intervjudataene har jeg ifølge Thagaard (2018, s. 154) en deduktiv tilnærming.

I og med at jeg gjennomførte semistrukturerte intervju, og derfor hadde oppfølgings spørsmål underveis var det nyanser som kom frem i enkelte intervju som ikke ble belyst i andre intervju. I noen sammenhenger svarte informantene mer utfyllende etter å ha tenkt seg om eller fått andre spørsmål som tok dem inn igjen på et tema vi hadde snakket om tidligere. Dette gjorde at jeg fant enkelte data som var sammenfallende, men tilknyttet ulike tema.

3.3 Reliabilitet, validitet og generalisering

Gjennom arbeidet med masteroppgava mi har jeg vært i flere lærende prosesser som har gitt meg den forståelsen av kvalitativ forskning som jeg har i dag. Det har vært en møysommelig jobb som har krevd både tid og nøyaktighet for å oppnå kvalitet. Ifølge Thagaard (2018, s. 19) er vurderingen av forskningen kvalitet avhengig av pålitelighet og gyldighet. Når man snakker om forskningens pålitelighet brukes begrepet reliabilitet, mens når man snakker om gyldighet brukes begrepet validitet.

3.3.1 Reliabilitet

Jeg nevnte tidligere i metodedelen at det var viktig for meg at bakgrunnserfaringene mine ikke skulle påvirke i for stor grad i forskningsprosessen, og tenkte da spesielt på hvordan jeg som fagperson på ASK-feltet ikke vil at informantene skulle føle at noe ble sett som rett eller galt av meg når de delte erfaringer fra sin praksis. Thagaard (2018, s. 189) viser til at det er viktig at man tenker over betydningen av hvordan forskeren fremstår for personene ute i feltet. Hvis studien min skulle opptre som pålitelig var det viktig at både informantene og senere lesere av masteroppgaven, fikk en klar oppfatning av bakgrunnen min og et inntrykk av at jeg har gjennomført prosessen på en grundig og redelig måte. Gjennom en tydelig presentasjon av prosjektet viste jeg til mitt engasjement rundt temaet ASK, og samtidig til

min nysgjerrighet til informantenes erfaringer på området for å kunne tilegne meg mer kunnskap.

Det å komme frem til de rette spørsmålsstillingene til intervjuene var noe av det første jeg valgte å ta tak i. Informantene måtte oppleve at spørsmålene som stiltes sto til temaet jeg hadde presentert for dem. På den måten håpet jeg å kunne gi informantene følelsen av å delta i en liten men viktig studie som skulle gi nytt lys på overgangen mellom barnehage og skole for ASK-brukere, både for dem som deltakere, meg som forsker og for andre som vil lese denne masteroppgaven i ettertid. Ved å redegjøre for hvordan jeg gjennom prosessen har søkt og bearbeidet data, vil jeg ifølge Thagaard (2018, s. 188) kunne overbevise om at kvaliteten på forskningen er god, noe som igjen peker mot verdien av resultatene. I presentasjonen av intervjudata gjorde jeg et bevisst valg i å gjengi en del av uttalelsene til informantene ved bruk av direkte sitat. Det vil ifølge Thagaard (2018, s. 188) bidra til å gjøre forskningen mer gjennomsiktig om man er bevisst det å ha et klart skille mellom forskerens tolkninger og primærdata fra informantene. Ved at jeg i tillegg brukte lydopptak i intervjuene kunne jeg gjengi data uavhengig av min oppfatning slik Thagaard (2018, s. 188) også viser til.

3.3.2 Validitet

Validitet handler som nevnt om forskningen gyldighet og viser til om forskningen undersøker det som faktisk var tenkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For min del opplevdes det som noe utfordrende å spisse problemområdet i studien, da det var mange tema rundt emnet ASK og overganger som jeg gjerne ønsket å favne om. Det gjorde at det til tider var utfordrende å holde den røde tråden. Ved å hele tiden minne meg selv på problemstillingen, både ved utarbeidelse av intervjuguider og i det senere arbeidet med analyse og funn, kunne jeg lettere se hva kunnskapsgrunnlaget burde ha med og hva som måtte ryddes bort. Jeg måtte hele tiden vurdere om jeg faktisk undersøkte det problemstillingen min spurte etter, og om jeg hadde definert og undersøkt relevante begrep. I henhold til Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) ser jeg da i en bred fortolkning etter om studien min er valid. Det skilles mellom prosessvaliditet som jeg viste til her ved at jeg gjør vurderinger av relevans underveis, og produktvaliditet som mer sier noe om gyldigheten av det endelige produktet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277-278). Gjennom både analyse, tolking og drøfting har jeg knyttet tidligere forskning til mine funn.

3.3.3 Generalisering

Generalisering omtales ofte som overførbarhet og vil ifølge Thagaard (2018, s. 19) kyttes til om vurderinger av spørsmål knyttet til tolkninger i en undersøkelse kan være overførbar til andre sammenhenger. Med tanke på at dette er en liten studie med få informanter vil resultatene trolig ikke kunne etterprøves å gi samme resultat en gang til. Thagaard (2018, s. 194) argumenterer likevel for at overførbarhet også kan knyttes til gjenkjennelse. Det vil trolig være resultater fra denne studien som er av interesse for andre som skal følge ASK-brukere i overgangen fra barnehage til skole. Ser man til hva Kennedy (1979, s. 662) skriver i sin artikkel, er det mottakeren av informasjon som bestemmer om funnene kan overføres til nye situasjoner. Er det overførbart for leseren, til situasjoner som er relevant for han, vil det oppleves som nyttig. For informantene kan erfaringer de har gjort seg gjennom å bearbeide denne konkrete overføringsprosessen gjøre at de kan ta med seg erfaringer til nye overganger de møter senere.

3.4 Forskningsetiske vurderinger

Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) viser til hvordan etiske problemstillinger preger hele intervjuprosessen fra start til slutt gjennom tematisering, planlegging, selve intervjusituasjonen, transkribering, verifisering og rapportering. Det legges i tillegg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95) vekt på intervjuforskerens praktiske ferdigheter som gir mulighet til å forstå sårbarhetene og de konkrete kreftene som kan oppstå i spesielle situasjoner. For at studien min skulle gjennomføres på en etisk og forsvarlig måte, måtte jeg gjennom hele prosessen være bevisst på å jobbe etter de forskningsetiske retningslinjer som er utarbeidet av den *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*, forkortet til NESH (2016). Jeg velger her å gå inn på fire etiske usikkerhetsområder som Kvale og Brinkmann (2015, s. 104-108) omtaler.

Informert samtykke: Ved å gi forskningsdeltakerne mine informasjon om formålet med prosjektet, risikoer og fordeler som kunne komme av å delta og ikke minst forsikrer meg om at alle involverte deltok frivillig og visste at de kunne trekke seg underveis hvis det skulle oppstå ønske om det, har jeg i henhold til Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104) gjort et informert samtykke. Ifølge Befring (Befring, 2015, s. 31) er det ikke tilstrekkelig å informere, man må sørge for at informasjon er forståelig og forstått.

Konfidensialitet: Gjennom hele forskningsprosessen har jeg anonymisert informantene mine, og de to casene. Ved å bruke fiktive navn og oppbevare samtykkeerklæringene som ble skrevet nedlåst og adskilt fra det øvrige materialet i studien mener jeg å ha lyktes med dette. Samtykkeerklæringen (Vedlegg 2 og 3) ga informasjon om når det lagrede materialet ville bli slettet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) viser til at det må være enighet mellom forsker og deltaker om hva som kan gjøres med data som fremkommer.

I selve intervjusituasjonen var det nødvendig å gjøre lydopptak av intervjuene. Disse ble lagret ved bruk av nettskjema og diktafon appen, som er en sikker lagringsløsning (Universitetet i Oslo, 2021). I forkant av intervjuene forklarte jeg informantene hvordan det fungerte og åpnet for at de kunne stille spørsmål de eventuelt hadde. Jeg var også tydelig på når opptaket startet og når det ble stoppet. Det ble ekstra viktig i telefonintervjuene der informantene ikke så opptaksutstyret. Ved å bruke to mobile enheter til å gjøre opptakene sikret jeg meg bedre mot tekniske problemer som kunne oppstå. Dette ble også forklart til informantene.

Konsekvenser: I og med at jeg gjennomførte intervju med flere nærpå personer tilknyttet hvert case var det en risiko for at noen kunne referere til informasjon som kunne virke støtende for andre deltakere. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) er dette mitt ansvar som forsker å reflektere over. Jeg gjorde en vurdering av dataene og opplevde ikke selv å finne noe som var støtende, annet enn at casene skilte seg tydelig fra hverandre med tanke på tidlig innsats og kontinuitet i samarbeidet. Det var flere faktorer som spilte inn på dette og ikke noe som enkeltinformanter hadde skyld i.

Forskerens rolle: Jeg omtalte tidligere i kapitlet min bekymring for at informantene skulle oppleve intervjusituasjonen som skremmende med tanke på at jeg har erfaring med bruk av ASK. Det ble derfor viktig for meg å utøve en moralsk ansvarlig forskingsatferd, da intervjueren ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap.

Målsetningen min med studien var å få økt kunnskap og erfaring med gode prosesser for å sikre ASK-brukerens kommunikasjonsform i overgangen mellom barnehage og skole. Siden jeg senere skal ha en veiledende rolle ut til ASK-brukere håpte jeg at funnene fra studien kunne komme både meg selv og andre på feltet til gode. I gjennomføringen kom jeg tett på

mennesker som jobbet med barn i en sårbar gruppe og i henhold til retningslinjene til NESH (2016), B:17 *Beskyttelse av barn*, har barn et særlig behov og krav på beskyttelse. Jeg var ikke i direkte kontakt med barn i min studie, men den omhandlet likevel barnet. I henhold til FNs barnekonvensjon Artikkel 3 (Barne- og familiedepartementet, 1991) skal barnets beste være et grunnleggende hensyn som tas i all forskning. Dette har jeg strebet etter å etterfølge. I og med at jeg i tillegg gjorde lydopptak til intervjuene som blant annet innhentet bakgrunnsinformasjon fra informantene måtte jeg melde studien min til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Informasjonsskrivene med samtykkeskjema (Vedlegg 2 og 3) og intervjuguidene (Vedlegg 4 og 5) ble vedlagt søknaden. Innhenting av informasjon fra informantene ble gjort først etter at NSD hadde gjort sin vurdering og godkjent studien (Vedlegg 1).

4 Presentasjon av intervjudata

I dette kapittelet vil jeg trekke frem sentrale data fra intervjuene jeg har gjennomført i studien min. I intervjuguidene mine (Vedlegg 4 og 5) hadde jeg spørsmålene kategorisert under seks ulike tema, og jeg velger her å bruke den samme inndelingen når jeg presenterer intervjudataene. Temaene er som følger: *informantens rolle inn mot ASK-brukeren, samarbeid, tidlig innsats, overføringsprosessen, kommunikasjonspartnere og kompetanse*. Problemstillingen min etterspør hvordan man kan ivareta ASK-brukeres kommunikasjonsform i overgangen mellom barnehage og skole, og temaene i intervjuguiden gjenspeiler dette. Ved å innhente data fra informanter, som er eller har vært tett på en ASK-bruker før skolestart, har jeg fått viktig informasjon både om hva som kan hemme og fremme ivaretagelse av kommunikasjon. Det er ikke all data som blir presentert som direkte svarer til problemstillingen, men er vurdert som vesentlig informasjon som får en rolle i drøftingsdelen av oppgava. Det har også vært relevant å se tilbake i tid for å få et bilde av hvordan ASK-brukerens kommunikasjonsform har vært ivaretatt før selve overføringsprosessen til skolen startet.

Under hvert tema trekker jeg frem data fra alle fem informantene. I og med at jeg har to case med tilhørende informanter, har jeg prøvd å samle svarene tilhørende case 1 først, for så å gå over til case 2 etterpå. Noen ganger faller det seg naturlig å se på sammenhenger mellom besvarelser som er gitt og jeg har derfor valgt å ikke ha egne underoverskrifter som skiller casene helt fra hverandre. Noen spørsmål ble rettet kun til foresatte og noen kun til fagpersonene og da presenteres dataene slik de samler besvarelsene best.

4.1 Informantenes rolle inn mot ASK-brukeren

Informantene Mor 1, Assistent 1 og Spesialpedagog 1 var alle nære bidragsyttere rundt Per som har Downs syndrom og er ASK-bruker. Mor 1 forteller at hun tenker de har vært «heldige» som har hatt en tydelig diagnose helt fra fødselen. Hjelpeapparatet var koblet på helt fra starten av, og kommunikasjon ble raskt et tema. Foresatte fikk tilbud om kurs i tegn til tale og tok dette i bruk allerede mens Per var baby. Han startet i barnehagen når han var 1,5 år gammel. Spesialpedagog 1 forteller at hun har jobbet med Per siden han startet i barnehagen. Hun hadde ca. 1 time sammen med han hver dag. Assistent 1 har vært assistenten til Per i barnehagen og videre på skolen, tre dager i uka. Hun har jobbet med han

siden han var mellom 2,5 og 3 år og var ferdig på småbarnsavdelingen. Til fagpersonene ble det stilt spørsmål til om de hadde erfaring med bruk av ASK før de ble kjent med Per.

Assistent 1 sier at hun var litt spent, siden hun ikke hadde vært borti det før. Hun ble sendt på kurs i tegn til tale. Spesialpedagog 1 kan også fortelle at hun hadde lite kompetanse på ASK, men at også hun var på kurs i tegn til tale. Hun var noe kjent med bruk av symboler.

I case to har vanskebildet vært noe uklart, og informanten Mor 2 kan fortelle at mistankene om at noe ikke var som det skulle meldte seg da de var på 8 mnd. kontrollen. De så da at Kari ikke fulgte den utviklingen hun skulle ha. Mor 2 fikk først erfaring med ASK gjennom arbeidet som etter hvert ble gjort i barnehagen da Kari startet der når hun var 15 mnd. Assistent 2 ble kjent med Kari da hun var 4 år og akkurat hadde startet på storbarnsavdeling. Assistent 2 ble da ansatt i barnehagen og startet på avdelingen til Kari litt utpå høsten. Hun hadde da ingen erfaring med bruk av kommunikasjonsstøtten Kari trengte. Assistent 2 samarbeidet tett med spesialpedagogen og kan fortelle at Kari startet med bruk av symbolkort som ASK-hjelpemiddel først etter at Assistent 2 begynte å jobbe med henne, dermed ble de introdusert for dette samtidig. Assistent 2 var bistandsperson for Kari i barnehagen hver dag frem til hun startet på skolen.

4.2 Samarbeid

Det er opprettet ansvarsgruppe rundt begge casene, og alle informantene var en del av ansvarsgruppa rundt ASK-brukeren de fulgte. Mor 1 mener å huske at ansvarsgruppa til Per startet rundt barnehagestart, men at sentrale parter som fysioterapeut, logoped, helsesøster og PPT var inne allerede før barnehagestart og før selve ansvarsgruppemøtene startet. Assistent 1 uttaler at «Han [Per] er heldig som hadde et så godt team i rundt seg». Mor 1 kan fortelle at det først var helsesøster som var koordinator, så tok fysioterapeut over og har fulgt Per helt til midten av 2. klasse. Spesialpedagog 1 opplyser også om dette, og tilføyer at ansvarsgruppa blir opprettet av helsesektoren. Hun forteller også at ansvarsgruppemøtene ble avholdt en gang i halvåret. Mellom ansvarsgruppemøtene hadde de arbeidsgruppemøter ca. hver 6. uke. Det var på disse møtene de i hovedsak jobbet med kommunikasjonsutvikling. Spesialpedagog 1 uttaler at hun følte at: «arbeidsgruppa gikk mer ned på detaljene mens ansvarsgruppa var mer på det overordnede». Når det kommer til ansvarsfordeling i ansvarsgruppemøtene uttaler Assistent 1 at hun opplevde at

spesialpedagogen hadde et ekstra ansvar for det med kommunikasjon, og at hun lærte utrolig mye av samarbeidet de hadde sammen.

Når det kommer til kontinuitet i ansvarsgruppa til Per uttaler alle tre informantene at den har vært stabil. Mor 1 nevner at det har vært utskiftning av helsesøster og lege, men at både fysioterapeut, spesialpedagog og PPT kontakten har fulgt fra han var helt liten og frem til skolestart. Mor 1 uttaler at: «vi har vært heldige og hatt veldig stabilt personale». I barnehagen hadde de tre faste assistenter, hvor to av dem fulgte han helt til skolestart. Assistent 1 kan fortelle at Per hadde med seg en kjent assistent når han kom fra småbarnsavdelingen og opp til storbarnsavdelingen, og at de to fortsatte å samarbeide frem til skolestart.

I case 2 er Mor 2 noe usikker på når det første ansvarsgruppemøte ble avholdt, men hun kan huske at de hadde et større møte på helsestasjonen da Kari var 1 år. De fikk da noe oppfølging knyttet til spising, men dette stoppet opp igjen. Etter barnehagestart 3 måneder senere var det igjen et større møte, og da så de behovene hennes litt tydeligere etter hvert. Mor 2 mener å huske at både PPT-kontakten og koordinatoren i ansvarsgruppa har vært med hele tiden, mens spesialpedagogen og fysioterapeuten ble byttet ut til skolestart. Hun uttrykker at oppfølgingen har vært bra. Assistent 2 er noe usikker på hva som var ansvarsgruppemøter og hva som var andre samarbeidsmøter rundt ASK-brukeren. Hun deltok på møtene, men viser til at de andre hadde sine oppgaver og at Assistent 2 fikk beskjed om ting hun skulle gjøre sammen med Kari og hvordan hun skulle gjøre det. Assistent 2 bekrefter også at ansvarsgruppa gjorde det kjent at Kari har rettigheter når det kommer til å få bruke egnede kommunikasjonsformer og kommunikasjonshjelpemidler, og at de skulle jobbe for å gi henne en kommunikasjonsform. Assistent 2 viser til at samarbeidet med spesialpedagogen var det som støttet henne mest i arbeidet med Kari og de to sammen med avdelingslederen brukte å ha samarbeidsmøter. Mor 2 sier at:

Det var sånne samarbeidsmøter også ja, men de var litt mindre. De var det ikke alltid jeg var med på. Det var mest assistenten, kanskje koordinatoren og spesialpedagogen. Ei lita gruppe som snakket sammen. Det var ikke noe jeg måtte være med på.

På spørsmålet om det er noe mor savner i samarbeidet med ansvarsgruppa, svarer Mor 2 at de snakket åpent om hva som var det beste for Kari. Hvis det var noe de lurte på, fikk de svar.

Mor 2 og Assistent 2 forteller begge at Kari fikk utsatt skolestart et år, og at ansvarsgruppa i den forbindelse jobbet med en søknad for dette. Overføringen til skolen startet på våren før skolestart etter at de fikk innvilget plass på spesialskole året etter ordinær skolestart. På spørsmålet til Mor 2, om hun opplevde at avgjørelsen om valg av skole ble tatt for seint, svarte hun: «Nei, nei, nei! Det gikk kjempebra».

4.3 Tidlig innsats

I intervjuene mine lurte jeg bl.a. på hva informantene mente ble gjort som tidlig innsats for deres ASK-bruker, og hva de tenker må til for å etablere og vedlikeholde en alternativ eller supplerende kommunikasjonsform. I Per sitt tilfelle viser, som tidligere nevnt, Mor 1 til at de opplevde at en tydelig diagnose gjorde at de helt fra fødselen av visste noe om hva Downs syndrom ville føre med seg. Når Per var 1 måned gammel kom PPT og logoped inn i bildet og de startet med tegn til tale. De startet med helt grunnleggende ord, som hei, hade, sulten, tørst osv. Etter hvert limte de inn symboler i barnebøker så de som leste sammen med Per kunne lære seg å benevne ting i bøkene med tegn. Mor 1 forteller at han var 8 måneder når han gjorde sitt første tegn bevisst, da sa han hei.

Da så vi at det funket. Vi merket det jo før også da, for vi merket jo at han ikke har vært noe frustrert over at vi ikke har forstått. Så der sier jeg at vi har vært heldige, samtidig som vi har jobbet for det da. Med å være tidlig inne (Mor 1).

Assistent 1 forteller at: «Jeg synes han hadde alt på plass med en gang, og han hadde godt folk rundt seg og hadde kjempeutvikling. Det ble lagt ned en tidlig innsats helt siden han begynte i barnehagen». På oppfølgingsspørsmål om hvorvidt hun tror den tidlige satte diagnosen hadde betydning for den tidlige innsatsen svarer Assistent 1: «Det tror jeg, og at han har sterke foreldre bak». På spørsmålet om hva som skal til for å etablere og vedlikeholde ASK, trekker Assistent 1 frem at de gjennom jobben med Per har blitt bevisst på at ASK er nyttig for så mange flere barn i barnehagen enn de tidligere har tenkt, og det har gjort at de nå bruker det til alle barna. «Det blir viktig at vi ufarliggjør det litt da, og gjør det vanlig å bruke i en normal hverdag» sier Assistent 1. Hun viser til bruk av dagtavle,

gjennomgang av dagen med bilder og at de har ordnet seg med symboler de kan bruke ute: «Vi er på god vei, men vi har jo en vei å gå. Jeg synes at alle barnehager bør jobbe med det, og legge til rette for barna».

Spesialpedagog 1 sier at: «Jeg tenker at tidlig innsats handler om at barnet lærer kommunikasjon best i tidlig alder og da er det om å gjøre å komme tidlig i gang». Hun fremhever foreldrenes innsats, og det at de var pådrivere for at det ble brukt i hverdagen. Hun opplever at ASK ofte blir jobbet med kun av fagpersonene, og derfor ikke gjennomsyrrer hele hverdagen: «Det er kanskje da det blir tidlig innsats, når man får det til å bli naturlig på flere arenaer». For å etablere og vedlikeholde ASK trekker Spesialpedagog 1 frem PPT som en viktig rolle. Hun mener at det er viktig at de kommer inn tidlig og sier noe om hvilken kommunikasjonsform barnet bør ha, eller i hvert fall kan si noe om at det er behov for ASK. For å ivareta ASK-brukerens rettigheter til å kunne bruke egnede kommunikasjonsformer og kommunikasjonshjelpemidler sier Spesialpedagog 1 at både styrer, spesialpedagog og PPT-kontakt må understreke at dette er en rettighet barnet har og at det er et ansvar i jobben rundt en ASK-bruker å følge opp dette.

Jeg føler at det litt etter hvert som det med ASK har fått mer fokus og blitt mer vanlig, så føler jeg at dette på en måte er noe som går fremover, men vi skal ikke mange år tilbake før vi ser at det kunne vært gjort bedre. Men det er personavhengig føler jeg (Spesialpedagog 1).

I tillegg trekker Spesialpedagog 1 frem det med samarbeid, vedlikehold og språkmiljø som viktig:

At man ser på språkmiljø i alle sammenhenger, at det er et språkmiljø inne på avdelingen også, i alle situasjonen så det blir en helhet. Skal det vedlikeholdes så må du få til et språkmiljø og ha folk som er med på å dra lasset og ser nytten i det (Spesialpedagog 1).

Spesialpedagog 1 trekker avslutningsvis frem foreldreveiledning som et punkt som har blitt viktig for henne etter dette samarbeidet rundt Per: «Det er noe vi har blitt bedre på. Foreldre er forskjellige. For å ivareta ASK-brukeren må vi sikre at vi får med foreldrene. Ikke alle er like heldige der».

Situasjonen rundt Kari viser seg å ha vært noe annerledes. Mor 2 viser som tidligere nevnt til en mistanke om at det var noe, da Kari på 8 mnd. kontrollen ikke fulgte den utviklingen som hun skulle hatt. Hun var bl.a. ikke like sterk i kroppen som forventet. Først ved ca. 1 års alder hadde de et litt større møte der de fikk pratet sammen. Mor 2 kan fortelle at Kari på det tidspunktet nesten ikke spiste mat, og drakk mest:

Så husker jeg at det var ei dame der som kom igjen og skulle filme i forhold til matsituasjonen. Hun kom på besøk og skulle gi henne mat. Så kom de fra helsestasjonen etterpå og vi viste filmen. Alt gikk bra. Hun spiste most mat. Så hørte jeg ikke mer fra dem (Mor 2).

Mor 2 sier videre: «Det var jo mer som lå bak». Ved oppstart i barnehagen da hun var 15 måneder hadde foreldrene og barnehagen et møte der de snakket sammen, og Kari og foreldrene besøkte barnehagen i forkant. Mor 2 forteller videre at de som foreldre og barnehagen da etter hvert så litt mer hva som var Kari sine behov. På spørsmålet om hun følte at fagpersonene rundt Kari gjorde en tilfredsstillende jobb for å gi henne gode forutsetninger for å utvikle en egnet kommunikasjonsform, svarte Mor 2:

Mmm..Ja, jeg føler jo det. Vi snakket sammen på en måte, og vi begynte jo litt, for det var en annen spesialpedagog og så en ny spesialpedagog, så kom den spesialpedagogen som nå har gått av med pensjon. Hun ene hadde litt laminerte ark i forhold til tegnspråk og litt tegn og sånne ting. Noen basistegn, vi har ikke gått inn i det med tegnspråk på en måte, konsentrert oss mest om bildene.

Jeg lurte videre da på om Mor 2 opplevde at det ble kontinuitet i arbeidet de gjorde, og da svarte hun: «Nei vi er alle forskjellige i måten vi jobber på, men jeg føler vi ble ivaretatt og føler vi kan snakke åpent». Hun nevner i tillegg at det ble laget en bok, *Boka om meg*, der det ble satt i bilder og fortalt om Kari. Denne ble med i overgangen til skolen.

Assistent 2 ble, som tidligere nevnt, kjent med Kari da hun begynte å jobbe med henne da hun var 4 år. Som tidlig innsats for Kari sier hun: «Det viktigste var vel å prøve å få ord, for når jeg startet, hadde hun ikke noen av disse kortene, bildekortene». På spørsmålet om det var fagpersoner inne å gjorde vurderinger av hvilket nivå hun lå på og hva som ville være det beste for Kari videre, svarer hun at det var det. På spørsmålet om hvordan etablere og

vedlikeholde ASK, forteller Assistent 2 at hun etter ferier ofte hadde behov for å jobbe inn igjen ting som var blitt glemt, så du hadde behov for å holde ting vedlike.

Assistent 2 forteller at det også var andre voksne på avdelingen som benyttet ASK sammen med Kari når hun selv var til pause eller hadde behov for avlastning. Personalet som tok over, hadde da med seg nøkkelringene med bildekort som ble brukt i kommunikasjon med Kari. I forhold til oppdatering av kommunikasjonshjelpemidler og erfaringsutveksling i bruken av dem, sier Assistent 2 at hun opplever at det ble satt av nok tid til dette og at spesialpedagogen hjalp henne med hvordan hun skulle jobbe videre med Kari.

4.4 Overføringsprosessen mellom barnehage og skole

For å ivareta ASK-brukerens kommunikasjonsform i overgangen mellom barnehage og skole er det en rekke faktorer i overføringsprosessen som er av betydning. I intervjuene med foresatte var det relevant å få informasjon om hva som var viktig for dem i denne prosessen, hva de opplevde som en støtte og hva som kunne vært gjort annerledes ut fra deres synspunkt. Med fagpersonene søkte jeg informasjon om rutiner og faktiske grep som ble gjort for å ivareta kommunikasjonen i akkurat denne overgangen som de fulgte rundt Per eller Kari.

Jeg skal først oppsummere hva som var viktig for de foresatte, og da forteller Mor 1 at det som hadde aller størst betydning for henne var at Per skulle bli forstått. Hun viser til en bekymring for at han bare ville møte nye folk, men at de var så heldige å få til en ordning der en kjent assistent fra barnehagen fikk følge han over. Videre sier Mor 1: «Så i forhold til det språklige da så roet vi oss veldig med det da hun [Assistent 1] kunne være tolk og både forklare til han og forklare til andre, men også videreføre metodene fra det som var brukt i barnehagen over til skolen».

For Mor 2 var også det med å la Kari bli kjent med de som skulle møte henne på skolen av stor betydning. Hun trekker i tillegg frem at det var viktig for henne at Kari fikk dra dit på besøk og se området rundt. Dette hadde vært diskutert i ansvarsgruppa. Jeg stilte spørsmål til om disse besøkene var gjensidig, slik at skolen også besøkte barnehagen for å se Kari i sine kjente omgivelser der. Det var Mor 2 ganske sikker på at de hadde vært, men hun uttrykte at Covid 19 hadde gjort det litt utfordrende å gjennomføre slik det var tenkt. Assistent 2 kunne

bekreftede at skolen var på et besøk i barnehagen før skolestart, men hun var usikker på hvor stort utbytte Kari hadde av dette.

Alle informantene viser til at overføringsprosessen var tidlig omsnakket, og at ansvarsgruppa var sentral for forberedelsene til skolestart. Mor 1 kan fortelle at skolen deltok på ansvarsgruppemøte 1,5 år før skolestart og at det da ble utvekslet en del informasjon om Per, så de ble litt kjent med han og hans ASK-behov allerede da. Både Mor 1 og Spesialpedagog 1 viser til at det tidlige samarbeidet var på initiativ fra foreldrene, og Mor 1 forteller avslutningsvis at de hadde hatt en runde med de to nærskolene hvor de hadde gjort et valg på hvilken skole de ønsket at Per skulle starte på. Dette var basert på deres opplevelse av imøtekommenhet og kompetanse på skolen, i tillegg til plassering. Spesialpedagog 1 viser også til prosedyrer kommunen har. De sier at skolen ved rektor eller spesialpedagogisk koordinator skal inn i ansvarsgruppa 1,5- 2 år før skolestart, spesielt hvis det er fysiske tilrettelegginger. Det vises ikke til direkte tiltak rettet mot de med behov for kommunikasjonsstøtte. Et halvt år før skolestart skal samarbeidet ifølge kommunens prosedyre tas opp igjen i form av besøk og overføringsmøter der kontaktlærer og øvrig personal knyttes på etter hvert som det er klart. Spesialpedagog 1 sier at: «I forhold til denne ASK-brukeren husker jeg at vi hadde møte på skolen våren før han skulle starte på skolen. Da var spesialpedagog, kontaktlærer og rektor fra skolen med». Både Assistent 1 og Spesialpedagog 1 trekker frem at kommunikasjonen ble ivaretatt ved at Assistent 1 fikk følge Per over i skolen. I tillegg ser begge informantene foreldrenes sterke engasjement som betydningsfullt for god ivaretagelse av kommunikasjonen.

Besøk til skolen var også en del av kommunens plan før skolestart. Spesialpedagog 1 forteller at barn med behov for ekstra tilrettelegging får tilbud om flere besøk til skolen og SFO enn de andre barna. De skal få bli kjent på uteområdet og komme inn i gangene så det er en kjent arena de er trygge på når de begynner på skolen. Spesialpedagog 1 forteller at de etterstreber at skolen skal komme på besøk til barnehagen også, men at hun ikke husker hva som ble gjort i denne saken. Assistent 1 forteller om at de nå de siste årene har begynt å ha besøk av kontaktlærer i barnehagen og at hun tror at det ble gjort før skolestart for Per også.

I caset til Per får vi altså informasjon om at valg av skole og selve overføringsprosessen har startet i god tid før skolestart, noe som er i henhold til de kommunale retningslinjene. De har konkret informasjon å dele med skolen. I caset til Kari kommer det frem at valg av skole og

tidspunkt for oppstart på skolen ikke er like satt. Det bekreftes av både Mor 2 og Assistent 2. På spørsmål om når overføringen til avklart skole startet, og om det var tidlig nok, svarer assistent 2: «Nei det var jo rett før barnehageslutt. Det var jo på våren. Seint på våren mener jeg». Videre sier Assistent 2 at hun likevel opplevde at de fra skolen ble kjent med Kari og fikk kontakt med henne. Assistent 2 er noe usikker på om vedkommende som kom på besøk fra skolen skulle være læreren til Kari. Selv om Assistent 2 viser til at selve informasjonsoverføringen til skolen startet sent, kan hun fortelle at skolestart ble snakket om et års tid før ordinær skolestart. Hun vet ikke om kommunen eller barnehagen har prosedyrer de har fulgt. Da Kari ikke fikk tilbud om å starte på spesialskole, ble det bestemt at hun skulle gå et ekstra år i barnehagen. Det var først rundt juletider det ekstra året at koordinatoren i ansvarsgruppa kunne bekreftet at hun likevel ville få et tilbud på spesialskolen, slik foreldrene ønsket. Dette var rett før Covid 19 brøt ut. Mor 2 opplever ikke at Covid 19 satte en direkte demper for samarbeidet, men at de måtte løse det på andre måter, og brukte derfor mye Teams. Hun uttrykker at det har gått greit, men at hun foretrekker fysiske møter. Mor 2 forteller at:

Det var vanskelig på en måte å forberede henne, de dro på besøk og sånn, men barnehagen er litt fritt tidsmessig. Det er mindre struktur, de går litt rundt og ser på hva andre gjør, er sosial og den biten der. Så tenker jeg at når du begynner på skolen blir det mye nytt uansett. Det blir mer struktur, en timeplan og mer faste aktiviteter. Mer tilrettelagt innhold. Sløyd, musikk, mat og helse og turer. Hun bidrar i aktivitetene. Strukturen fungerer bra for henne, det er veldig bra.

Mor 2 viser gjentatte ganger til en opplevelse av god kommunikasjon i ansvarsgruppa, men viser lite til at Karis kommunikasjonsform var et tema. Likevel er avgjørelsen om å søke Kari inn på en spesialskole basert på behovene hennes, og Mor 2 forteller om hvordan hun tenker at hverdagen til Kari ville vært om hun gikk på en ordinær skole. Hun beskriver at hun ser for seg at Kari ville blitt mye alene sammen med en assistent og at de andre barna ville løpt fra henne. Slik skolesituasjonen er i dag opplever Mor 2 at Kari er en del av en gjeng og har felles klasserom med sin lille gruppe.

Assistent 1, Spesialpedagog 1 og Assistent 2 ble som fagpersoner i casene spurt om det var noe form for evaluering av overføringsprosessen i etterkant av skolestart. Ingen av dem hadde tatt del i eller hørt om andre medlemmer i ansvarsgruppa som hadde tatt del i en

evaluering. På spørsmål om en evaluering kunne vært nyttig og noe de hadde kunne tenkt seg å delta på svarte assistent 1: «Ja i hvert fall hvis overgangen ikke går så bra. Da vil det være behov for å ta en evaluering av det. Men stort sett føler jeg at overganger går veldig fint da». Hun nevner i tillegg at en årsak til at det ikke har vært evalueringsmøte, kan være at hun var med videre som representant fra barnehagen. Spesialpedagog 1 svarte: «Det hadde helt sikkert vært interessant, men det handler mye om kapasitet da». Assistent 2 uttrykker at hun kunne tenkt seg å få høre litt hvordan det har gått, men at Kari fikk med seg ei bok som barnehagen hadde laget med informasjon om henne, «Boka om meg», og at det ikke hadde kommet noe spørsmål i ettertid som hun hadde hørt.

Avslutningsvis i intervjuene ønsket jeg å få vite noe om hva informantene ville gjort annerledes for å ivareta ASK-brukeren bedre hvis de fikk følge den i en senere overgang. Mor 2 nevner da at hun kunne tenkt seg flere besøk, og at Kari fikk møte alle de nye fjesene før oppstart. For sin egen del vil hun snakke og være sammen med de som skal jobbe rundt Kari i større grad enn denne gangen. Assistent 2 viser til en episode hun husker fra et av besøkene til skolen våren før skolestart. De var på besøk inne på klasserommet og Assistent 2 ble spurt om å komme å se på noe litt unna der Kari satt. Da opplevde hun at Kari var utrygg på at hun gikk fra henne. De hadde bare to dager sammen på besøk på den nye skolen, og ved en ny overgang kunne hun tenkt seg å få være lenger og trappet ned etter hvert som Kari var klar for det. Mor 1 viser til at hun bruker å råde de som spør henne til å starte tidlig å få den nye parten inn på ansvarsgruppemøte så tidlig som mulig. Hun forteller om kontakten med andre familier som har barn i utfordring og at det er godt å kunne finne og gi hverandre støtte gjennom ulike nettverk. Ellers trekker hun frem det å forberede Per enda bedre på det som kommer. Assistent 1 svarer: «Nei egentlig ikke. Det er bare en solskinnshistorie hele gutten. Han har liksom hatt alt på plass og overgangen gikk kjempefint». Spesialpedagog 1 trekker frem det med kommunikasjonspartnere som et fokus hun vil ha fremover. Hun forteller at hun har tatt med seg erfaringer på at hele barnegruppen og alle voksne rundt må involveres i større grad. Dette bringer oss over på neste tema som omhandler kommunikasjonspartnere.

4.5 Kommunikasjonspartnere

I arbeidet med å ivareta kommunikasjonsformen til Per og Kari blir tilgangen på kommunikasjonspartnere en vesentlig faktor. Det forteller Spesialpedagog 1 at hun har

erfart, og hun velger som nevnt over å ha større fokus på det i det videre arbeidet rundt barn med kommunikasjonsutfordringer. Jeg stiller informantene spørsmål om Per og Kari hadde kommunikasjonspartnere når de kom til skolen første skoledag. Mor 1 forteller om besøkene som ble gjort mellom barnehage og skole i forkant av skolestart, og at flere derfor var kjent med at Per brukte tegn til tale og noen symboler i tillegg til talespråket sitt. Det var talen som var hans hoved-kommunikasjonsform og Mor 1 opplevde derfor at han hadde mange kommunikasjonspartnere. Selv om talen var noe uklar kunne han kommunisere, og med støtte fra Assistent 1 som kjente han godt fra barnehagen opplevde Mor 1 at dette ikke var et problem. Det eneste hun bemerker er at «jeg opplever litt at de jevnaldrende klassekameratene kan snakke litt til han som om han er mindre enn han egentlig er da, at de legger om stemmen litt».

Assistent 1 trekker også frem fordelene Per hadde med å ha et såpass godt utviklet talespråk, men sier i tillegg at det kun var henne som kunne supplere med tegn til tale hvis det var behov for det. Den samme oppfatningen har Spesialpedagog 1 også. Alle kjente til kommunikasjonsformene hans, men det var kun den kjente assistenten som kunne å bruke det. Spesialpedagog 1 nevner i tillegg at en del av barna fra barnehagen kunne litt tegn som de av og til brukte sammen med han, men det ble i hovedsak kommunisert gjennom muntlig tale. Spesialpedagog 1 husker også spesielt en episode der hun ikke greide å forstå hva Per ville frem til, og at han etter gjentatte forsøk gjorde tegnet for *hjelp*. Det var nok til at hun skjønnte en sammenheng i det han hadde sagt. Slike opplevelser har gjort at de fortsatte å jobbe med tegn til tale forteller Spesialpedagog 1.

Assistent 1 sier også at de nok kunne brukt enda mer tegn, men at de falt litt bort ettersom talespråket utviklet seg. Hun never også som Spesialpedagog 1 sa at barna fra barnehagen lærte noe tegn, men siden han bruke det lite etter skolestart ble nye barn han ble kjent med i liten grad eksponert for tegn. Assistent 1 forteller at barna rundt han nok fort hadde lært det om Per hadde brukt tegnene aktivt. Mor 1 forteller at:

Etter hvert som da språket hans, etter hvert som det ble bedre og bedre så datt det mer og mer vekk. Og det var egentlig hensikten også, de sier jo det om barn med Downs syndrom at de bruker ofte tegn til tale de første leveåra, eller da opp til skolestart, så blir - så tar talespråket mer og mer over. Og det skjedde med han også.

Når jeg stilte det samme spørsmålet, angående kommunikasjonspartnere første skoledag, til Mor 2 og Assistent 2 er svarene litt mer vage. Mor 2 svarer: «Det var sikkert læreren da vil jeg tro. For vi hadde jo snakket med læreren. Læreren var med på det siste ansvarsgruppemøte». Assistent 2 gir uttrykk for å være usikker på hva som ble gjort i selve overføringsprosessen og jeg vinkler derfor spørsmålet til om Kari hadde kommunikasjonspartnere i barnehagen siden dette var en arena hun kjente Kari godt på. På det svarer hun: «Det var jo..de kjente det jo alle sammen av de ansatte og voksne på avdelinga. Så hvis jeg hadde pause så tok jo den som skulle være sammen med henne de bildekortene som jeg gikk med». Videre spurte jeg om kommunikasjonspartnere blant de jevnaldrende på avdelingen og da svarte Assistent 2: «Ja det var faktisk det, hun hadde sine favoritter, og de var for so vidt gjensidige også». På spørsmål om symbolkortene var i bruk når Kari var i samspill med andre barn, svarer Assistent 2: «Nei det var sjeldent. Det var litt mer impuls, at det kom et barn bort eller at vi samlet flere barn og hadde en liten samling sammen». På spørsmål om temaet kommunikasjonspartnere var et tema i ansvarsgruppa svarer Assistent 2 at det var det.

Valget mellom ordinær skole og spesialskoleskole skiller de to casene, og gir dem derfor et litt ulikt utgangspunkt med tanke på hvor mange kjente medelever de møter når de kommer til skolen. Mor 2 nevner at de på spesialskolen samler elevene i små grupper etter utviklingsnivå i stedet for alder, og det synes hun er kjekt: «Hun ser kanskje ikke like mange sånn sett, men det er bedre for Kari sånn med tanke på kommunikasjon og det å bli sett».

For Per skjer overgangen til en nærskole der mange av de han kjente fra barnehagen også startet. Mens Assistent 1 har en oppfatning av at barna fra hans avdeling i barnehagen fulgte han videre i klassen på skolen, forteller Mor 1 at de som var nærmest han i barnehagen kom i en annen klasse og at det hadde forundret henne litt. Spesialpedagog 1 forteller at de alltid gjør en vurdering av hvem som bør settes i samme klasse, og at de tar hensyn til hvem som vil være en god støtte for enkeltbarn. For Mor 1 ble det aller viktigste at Assistent 1 ble med over. Assistent 1 nevner at det var kjekt at han kjente barn i de ulike klassene og ikke minst noen av de i klassene over og etter hvert under seg. «Alle vet liksom hvem han er», uttaler Assistent 1.

4.6 Kompetanse

I overgangen fra barnehage til skole møter Per og Kari mange nye potensielle kommunikasjonspartnere. Skal kommunikasjonsformene deres ivaretas blir kompetansen i miljøet og hos enkeltpersoner et sentralt ledd å se på. Jeg ønsket derfor å få vite litt om kartlegging av kompetanse og eventuelle muligheter for kompetanseheving for de i miljøet rundt Per og Kari.

Mor 1 forteller at hun opplever at mange av de som jobber rundt Per har den kompetansen som trengs. Hun opplevde ivaretagelsen av kommunikasjonsformen i overgangen som god, siden den kjente assistenten som fulgte Per over til skolen hadde både tegnspråkkurs og hadde fått god veiledning fra spesialpedagogen i barnehagen som også hadde kurs. Mor 1 nevner også at skolen fikk veiledning fra en spesialskole. Hun oppsummerer det med å si: «Jeg tror de får den veiledningen de trenger, og kombinert med den kompetansen de har fra før, selv om den er ulik, så tenker jeg at det virker som det er bra nok».

På spørsmålet om kartlegging av kompetanse og mulighet for kompetanseheving svarer Assistent 1 at hun i barnehagen opplevde at de var flinke til å ha møter med dem som var tett på og de ble tilbydd kurs. Hvorfor akkurat hun ble valgt til å følge Per over vet hun ikke for sikkert, men hun forteller at foreldrene hadde sagt at de ønsket det, og at hun selv opplever at hun og Per var et godt team som samarbeider godt. Når han kom over på skolen var Assistent 1 den eneste som kunne hans supplerende kommunikasjon med tegn, og hun sier derfor at skolen med fordel kunne kurset noen av sine fagarbeidere i tegn til tale. Assistent 1 forteller også at hun forventet at Per skulle få den samme oppmerksomheten fra læreren i klassen selv om hun eller en annen assistent var med han i klasserommet.

Spesialpedagog 1 sier at det ofte kan være litt personavhengig i hvilken grad de som er ledere for personalgruppa rundt ASK-brukeren ser behovet for økt kompetanse. Hun mener det må settes av tid, og skal rettighetene en ASK-bruker har ivaretas, krever det at personalet er oppdatert og i større grad må tilbys kompetanse. I tillegg sier Spesialpedagog 1 at kompetanseheving ikke nødvendigvis må skje gjennom kurs, men også kan være å ha det som tema på personalmøter eller samarbeidsmøter f.eks. Når Per begynte på skolen, var hun med på planleggingsdagene og førte over nødvendig informasjon til både spesialpedagogen på skolen og snakket til hele trinnet om eleven. Det er en viktig bit av

kompetansehevingen mener Spesialpedagog 1: «Da kunne de holde fokus på å gjøre han trygg og få gode relasjoner, samtidig som han møtte noe han var kjent med».

Spesialpedagog 1 mener man generelt må bli flinkere til å tilby opplæring i overgangene.

For Kari kan Mor 2 fortelle at de hadde et ønske om å få starte på en spesialscole, bl.a. pga. utfordringene Kari har med kommunikasjon. Mor 2 uttaler at spesialscole er flink med Kari, og at det er vesentlig for henne som mor at Kari blir sett og får være en del av en gjeng. «Jeg tenker at det er bra at hun har noen som ser ting på hennes måte og at de kan gjøre ting sammen og kan ha et samhold på turer og sånn». Mor 2 viser til flere aktiviteter som lekegrupper, turer, samlinger med musikk, matlaging og rutinesituasjoner som hun opplever som positive og gjentar at skolen er flink og at hun er godt fornøyd. Jeg lurer videre på om hun opplevde at personalet som jobbet med Kari i barnehagen var bevisst på rettighetene Kari har som ASK-bruker. På det svarer Mor 2:

Ja...det vil jeg tro. De sa det ikke direkte, men det var snakk om det når vi laget «Boka om meg». Det var jo på en måte en start, der vi ser hva hun liker og hva hun er interessert i.

Mor 2 forteller også om bildekortene som ble brukt i barnehagen som nå er samlet i en bok så de lettere er med. Hun samarbeider med skolen for å utvikle boka videre etter hvert som de har behov for å tilføre nye symboler.

Assistent 2 jobbet med Kari frem til skolestart og vet lite om hvordan kompetansen på skolen er, og hva de fikk eller eventuelt manglet av informasjon til skolestart. Hun forteller at skolen var på et besøk i barnehagen og deltok på et møte. Når det gjelder kompetanse for sin egen del opplever hun at det ble gitt mye veiledning gjennom spesialpedagogen og at hun var på kurs og fikk tilbud om kurs. På spørsmål om hun visste om det ble gjort en vurdering av hvem som hadde best kompetanse til å jobbe som assistent for Kari i barnehagen svarer Assistent 2:

For meg var det helt tilfeldig. Jeg ringte barnehagen og hørte om det var behov for en assistent. Så var jeg på møte med styrer og avdelingsleder, og så etter hvert tilbydde de meg å jobbe med Kari. Da tenkte jeg hjelp hva har jeg gjort nå. Jeg hadde jo overhode ingen utdanning innen barn, ikke noe annet enn det jeg hadde erfart med

egne barn og barnebarn. Men når jeg ser på det nå var det utrolig givende og jeg ville ikke vært det foruten.

Dette tyder på at tilgangen på assistentressurs ved dette tilfellet var begrenset og at erfaring og kompetanse derfor kom i andre rekke.

5 Drøfting

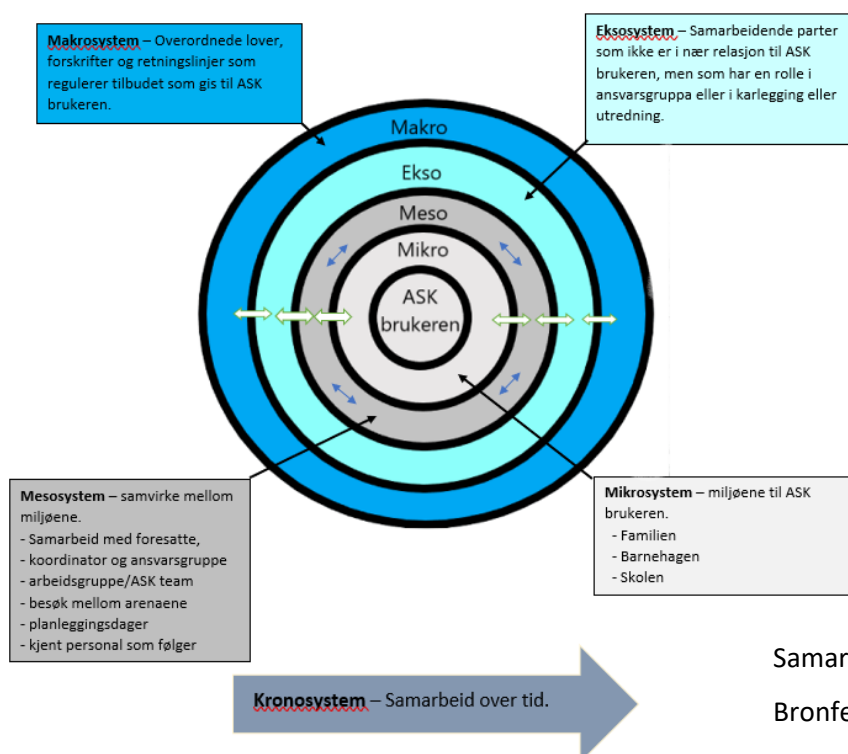
I dette kapittelet blir hovedfunnene fra kapittel 4 drøftet i lys av kunnskapsgrunnlaget i kapittel 2. Ved å drøfte skal jeg forsøke å gi svar på problemstillingen for studien.

Problemstillingen jeg har jobbet ut ifra er:

Hvordan ivareta ASK-brukerens kommunikasjonsform i overgangen mellom barnehage og skole?

5.1 Studiens funn i lys av Bronfenbrenners modell

Ser man tilbake på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som ble presentert i kapittel 2 Kunnskapsgrunnlaget, viser den oss at når ASK-brukeren blir satt i sentrum omringes den av små miljøer. Barnet er en del av disse miljøene og både påvirker og påvirkes av dem. Informantene mine har hatt sentrale roller i Per og Kari sine miljø. Hovedfunnet for studien min er at ulike former for samarbeid og innholdet i samarbeidet blir avgjørende i overgangen mellom barnehage og skole. Samarbeid trekkes derfor frem som nøkkelen for å ivareta ASK-brukerens kommunikasjonsform i overgangen mellom barnehage og skole. I modellen under har jeg plassert sentrale funn i samarbeidet inn i Bronfenbrenners sin modell for å sette dem i system.



Samarbeid rundt ASK-brukeren, etter Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005), hentet fra (Utdanningsforskning, 2015, s. 14).

I sentrum av modellen står ASK-brukeren, som her i denne studien relateres til casene Per og Kari. Informantene mine sier noe om behovene ASK-brukeren har for kommunikasjonsstøtte og hvilken kommunikasjonsform de benytter. Med utgangspunkt i ASK-brukerens behov skal dette drøftingskapittelet trekke frem faktorer som ivaretar kommunikasjonsformen deres i overgangen fra barnehage til skole.

Både Mor 1 og Mor 2 sier noe om betydningen av å bli godt kjent med skolen og nye nærpå personer. Mor 2 uttrykker i tillegg en bekymring for at Per ikke skulle bli forstått når han begynte på skolen. Hun kontaktet bl.a. nærskolene tidlig for å se hva de kunne tilby Per. I hvilken grad ASK-brukeren selv greier å gi uttrykk for behovene sine varierer etter både kognitive evner og hvilken grad det har blitt tilrettelagt for en tilpasset kommunikasjonsform. Ifølge Tetzchner & Stadskleiv (2016, s. 19) er målet med ASK at brukeren skal kunne kommunisere med mennesker om de samme tingene og i de samme situasjonene som naturlig talende, og ifølge Næss (2015, s. 21) påvirkes den personlige utviklingen og livskvaliteten av i hvilken grad barnet har en funksjonell kommunikasjon. For barn generelt og ASK-brukere spesielt blir foreldrene slik jeg ser det et viktig talerør i tillegg til barnets stemme eller signaler. Foreldrene kan si noe om hvem barnet er, hva det trenger og hva det ønsker. Dette støttes av Hogsnes (2019, s. 59) som er opptatt av at barnet skal få være en aktiv deltaker i overføringsprosessen, men utfordres når Hogsnes videre henviser til undersøkelser som viser at foreldrene og deres beskrivelser av barnets behov ikke nødvendigvis blir tatt med i samarbeidet som skjer i overgangen mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2019, s. 58). I disse to casene har foreldrene tatt del i samarbeidet, men i ulik grad. Dette kommer jeg mer tilbake til senere.

5.1.1 Mikrosystem – de nære miljøene

For å definere ASK-brukeren i sentrum av modellen viste jeg i avsnittet over til foreldrene som talerør for sitt barn. Gjennom samtaler med informantene mine får jeg vite på hvilken arena hver av dem har vært nærkontakt til Per eller Kari, og hvilke ansvarsoppgaver de har hatt i arbeidet med å kartlegge, utvikle og ivareta kommunikasjonsformen. Alle fem informantene i denne studien er tilhørende et nært miljø eller det Bronfenbrenner kaller mikrosystem tilknyttet barnet. Informantene Mor 1 og Mor 2 er i familie med ASK-brukeren, mens Assistent 1, Assistent 2 og Spesialpedagog 1 jobber i barnehagen til sin ASK-bruker. I og med at problemstillingen for denne studien omhandler overgangen til skolen og hvordan

kan kan ivareta kommunikasjonsformen til ASK-brukeren i overgangen, er skolen som ny arena et sentralt miljø Per og Kari har blitt en del av, og blir derfor et av tre miljø jeg anser som relevant å ta med i modellen. Hver for seg har alle disse miljøene oppgaver inn mot skolestart, men for å studere samarbeidet eller det Bronfenbrenner (2005, s. 147-148) kaller samvirket mellom miljøene på mikronivå må man bevege seg ut til det neste systemet i modellen.

5.1.2 Mesosystem - samvirke mellom miljøene

Etter å ha definert tre arenaer eller miljø som Per og Kari som ASK-brukere tar del i, skal jeg i mesosystemet se på hvilke møtefora som kan kobles til samvirke mellom miljøene i overføringen til skolen.

Koordinator og ansvarsgruppe

Informantene trekker frem ulike former for samarbeid, og i tillegg til den uformelle kontakten med foreldrene ved levering og henting har både Per og Kari ansvarsgruppe som ledes av en koordinator. Som tidligere vist til i kapittel 2.1.5 er utnevning av koordinator et kommunalt ansvar (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011), og ansvarsgruppe blir nevnt som en metode for å sikre tverrfaglig samarbeid (Forskrift om habilitering og rehabilitering, 2011). Det er gjennom ansvarsgruppa samarbeidet om skolestart har startet for begge casene, og skolen eller kommunen har på den måten tidlig fått informasjon om at det kommer et barn med behov for tilrettelegging. Alle de tre miljøene rundt Per og Kari tar etter hvert del i ansvarsgruppa, men også andre roller utover mikronivå tar del i det tverrfaglige samarbeidet. De øvrige medlemmene skal jeg komme nærmere inn på når jeg omtaler eksosystemet.

Selv om alle medlemmene i ansvarsgruppa har en sentral rolle rundt Per eller Kari, forteller Assistent 1 at det var Spesialpedagog 1 som hadde et ekstra ansvar for det med kommunikasjon. Kvello viser til at det er viktig at ansvarsgruppa fordeler ansvarsoppgaver til deltakerne etter kompetansen og mandatet de har, og at det er avgjørende at oppgavene følges opp (Kvello, 2018 b, s. 53-55). Trolig vil dette gjøre at deltakerne i gruppa føler på et ekstra ansvar for å ta sine oppgaver på alvor, og det blir samtidig tydelig hva hver enkelt skal gjøre.

For utvikling og ivaretagelse av kommunikasjonsformen til ASK-brukeren kan det tenkes at grad av stabilitet i ansvarsgruppa er av betydning. For det første vil stabilitet skape forutsigbarhet, og for det andre gir det et større utviklingspotensial om det ikke brukes tid på å introdusere nye medlemmer til hvert møte. Kvello viser til at det er viktig med gode rutiner og at medlemmene i gruppa må ha en opplevelse av at arbeidsoppgavene de har effektiviseres gjennom samarbeidet i ansvarsgruppa (Kvello, 2018 b, s. 53-55). Det kan også tenkes at romligheten for å avlaste hverandre ved behov blir større hvis det er avklart og står som en rutine. Manglende stabilitet kan i motsatt fall skape frustrasjon og gi enkelte medlemmer ekstra oppgaver, eller i verste fall medføre at oppgaver ikke blir gjennomført. Ifølge Kvello er underbemanning en faktor som utfordrer det tverrfaglige samarbeidet (Kvello, 2018 b, s. 53-55).

I studien får vi vite noe om hvem som satt i ansvarsgruppa og hvem som ble skiftet ut i overgangen til skolen. Det kan tenkes at hvem og hvor mange som skiftes ut vil kunne ha betydning for ivaretagelsen av kommunikasjonsformen til barnet i overgangen fra barnehage til skole. I begge casene fulgte koordinatoren over i skolen, noe som ifølge Rosencotter et. al. (2007, s. 31) vil være en viktig rolle å beholde. Ved å ha en koordinator som vektlegger tidlig og kontinuerlig kommunikasjon mellom arenaene er det lettere å oppnå suksess. I Kari sitt tilfelle ble også PPT-kontakten med over. På den ene siden er dette roller som er plassert på eksonivå og derfor ikke står i nær relasjon til barnet i det daglige, mens det på den andre siden er roller som begge skal holde i trådene gjennom å utarbeide individuell plan og sakkyndig vurdering. Spesialpedagog 1 trekker frem PPT som en sentral rolle i ansvarsgruppa med tanke på ivaretagelse av kommunikasjon, siden den sakkyndig vurdering bør si noe om hvilken kommunikasjonsform som er egnet for barnet. Det er grunn til å tro at det på tross av dette ligger en sårbarhet til at såpass mange av de nære relasjonene brytes. Hogsnes kaller overgangen fra barnehage til skole en vertikal overgang siden det er brudd til flere nære relasjoner, noe som kan true følelsen av trygghet (Hogsnes, 2019, s. 56).

For Kari var det ifølge Mor 2 kun foreldrene som var kjente nære relasjoner som var i ansvarsgruppa til skolestart. Da kan det tenkes at foreldrenes kunnskap om kommunikasjonsformen, og utviklingen og bruken av den, får ekstra betydning. Ifølge Tveit og Cameron (2018, s. 62-63) er det forventet at barnet selv eller foreldrene deltar i ansvarsgruppa, og selv om foreldrene eller barnet ikke sitter på selve ansvaret for å utvikle

en funksjonell kommunikasjonsform blir de en viktig brikke i det store bildet slik jeg ser det. I de fleste tilfeller vil familien være det miljøet barnet forholder seg til lengst i løpet av livet og de fleste overgangene skjer i perioden mellom småbarnsalderen og overgangen til voksenlivet etter videregående opplæring. På den måten kan det tenkes at foreldrene blir viktige bidragsyttere for ivaretagelse av kommunikasjonsformen til barnet gjennom flere overganger.

Mor 1 var tidlig ute med å ta kontakt med nærskolene. De tok et valg og skolen ble invitert til å delta på ansvarsgruppemøte 1,5 år før skolestart. Ved å komme inn i ansvarsgruppa med mange deltakere som er kjent med barnet får skolen som ny arena for det første samlet tilgang på informasjon som er avgjørende for å kunne tilpasse skoletilbudet, og for det andre blir de kjent med barnet sett fra flere vinkler. Dette samsvarer med Tveit og Camerons (2018, s. 62-63) tanke om at målet med samarbeidet er å oppnå en felles forståelse for barnets utfordringer og behov. Spesialpedagog 1 viser til at det etter de kommunale retningslinjene er rektor eller spesialpedagogisk koordinator som skal delta på møte i ansvarsgruppa tidlig i prosessen, og at kontaktlærer og øvrig personal knyttes på etter hvert som det er avklart. Ifølge Assistent 2 ble overføringen til ny skole for Kari gjennomført rett før barnehageslutt. Det er derfor grunn til å tro at dette skapte en sårbarhet for ivaretagelsen av kommunikasjonsformen til Kari, og at nye nærpå personer med fordel kunne blitt en del av ansvarsgruppa før. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) bør ansvarsgruppa ha ansvar for å sikre overgangen og oppstarten og det bør brukes god tid på å bli kjent det siste året i barnehagen.

Arbeidsgruppe versus ASK-team

I denne studien vektlegges ivaretagelse av ASK i overgangen mellom barnehage og skole, og Spesialpedagog 1 og Assistent 1 nevner arbeidsgruppe som et møtefora der de jobber med kommunikasjon. Spesialpedagog 1 forteller at ansvarsgruppa jobbet mer med det overordnede, mens arbeidsgruppa gikk mer inn på detaljene når det kom til arbeidet med kommunikasjon. Dette samsvarer med det Kvello (2018 b, s. 53-55) sier om at oppgaver delegeres ut i ansvarsgruppa og jobbes mer inngående med i egne samarbeidsfora rundt ASK-brukeren. Ifølge Assistent 2 var det samarbeidsmøter der hun, spesialpedagogen og avdelingslederen i barnehagen brukte å samarbeide. Ifølge Mor 2 deltar hun bare av og til på disse møtene. Dette viser bl.a. til at betydningen av foreldrenes deltakelse i møtene

vektlegges ulikt. På den ene siden kan man tenke at foreldre selv velger å ikke delta, mens man på den andre siden kan tenke at foreldre ikke fullt og helt blir invitert inn i samarbeidet.

I henhold til det Mor 2 forteller, fremheves ikke temaet kommunikasjon som et gjennomgående tema for samarbeidsmøtene. Det kan tenkes at man ved å kalle møte et ASK-team, i større grad vil ivareta kommunikasjon som tema. Bruk av ASK-team støttes av Beukelman & Mirenda (2013, s. 208) og omtales i artikkelen *Samarbeid, planlegging og overganger for elever med behov for ASK* (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kan tenkes at innsatsen som legges ned i et eventuelt ASK-team eller andre samarbeidsfora som jobber med ASK-brukerens kommunikasjon, vil legge et grunnlag for ivaretagelse av kommunikasjon i overgangen mellom barnehage og skole. Det vises også til at det vanligvis er behov for et samarbeid med instanser utover det nære miljøet til ASK-brukeren for å oppnå en funksjonell kommunikasjonsform (Utdanningsdirektoratet, 2016). Med tanke på at informantene viser til stor utskiftning av nærpå personer i overgangen til skolen kan man tenke seg at det vil være av betydning at de foresatte er godt implementert i arbeidet og at de ikke bare inviteres til å delta, men oppfordres til det. Spesialpedagog 1 forteller at hun har fått en økt bevissthet i forhold til foreldrenes deltakelse etter å ha jobbet med Per. I veilederen *Fra eldst til Yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008) vises det til at foreldrene ses som viktige samarbeidspartnere, da de kjenner barnet best. Ved å sammenligne casene kan det virke som at engasjerte foreldre med tydelige forventninger til fagpersonene fremmer ivaretagelsen av kommunikasjonsformen i overgangen fra barnehage til skole.

Informantene i studien min forteller om nye medlemmer som blir med i ansvarsgruppa, men sier lite om samarbeidet med nye nærpå personer i arbeidsgruppa som jobber med ASK i det nære miljøet. Det er grunn til å tro at det vil være av betydning at nye nærpå personer får ta del i arbeidsgruppa/ ASK-teamet i forkant av skolestart. Både for å sikre at informasjonen formidles direkte mellom de nære relasjonene, og for at informasjonen om ASK-brukerens kommunikasjonsform skal få være tema i et møtefora som ikke har andre saker på agendaen. I motsatt fall kan temaet kommunikasjon raskt bli nedprioritert om det skal presenteres i et møte der andre viktige hensyn også må vurderes.

Besøk mellom arenaene

Besøk er et av tiltakene som nevnes som betydningsfull for å bli kjent og trygge barnet før skolestart. I begge casene jeg har fulgt her får man høre fra informantene at det har vært gjennomført besøk og at dette er planlagt via ansvarsgruppa. Spesialpedagog 1 forteller om besøk til skolen der Per fikk bli kjent både ute og inne, og at barnehagen de siste årene har begynt å ha besøk av kontaktlærer inn i barnehagen også. Ifølge Assistent 2 fikk Kari besøk i barnehagen av et personal fra skolen i tillegg til at Assistent 2 var med henne på et par besøk til skolen. Mor 2 kan fortelle at hun følte at det var vanskelig å forberede Kari til skolestart. Det kan tenkes at Kari sine kommunikasjonsvansker kan være en medvirkende årsak til dette, og at Kari med fordel burde hatt mer tid til å bli kjent med skolen. Det å opprette tidlig kontakt omtales i bl.a. veilederne *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008), og *Overganger for barn med behov for ASK* (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hvordan besøkene gjennomføres kommer an på hva som blir bestemt av barnehageeier og skoleeier som sitter på ansvaret for samarbeidet. På den måten kan man se at betydningen av et tett samarbeid mellom mikro og eksonivået er en betingelse for at tilpasningene skal følge enkeltbarnets behov. En konsekvens av at ASK-brukeren ikke får nok tid til å bli kjent med skolen som ny arena kan for det første være at det oppleves uoversiktlig og utrygt og for det andre at det gir en dårlig opplevelse av skolestart. Det kan resultere i at barnet trenger lang tid på å komme i læringsmodus. En konsekvens av at nærpersionene ikke får tilstrekkelig med tid til å bli kjent med og observere ASK-brukeren på dens kjente arena kan være at de ikke kan tilrettelegger godt nok til skolestart. Det vil derfor være naturlig å tenke at skolen som lærende arena er opptatt av ivaretagelse av kommunikasjon for å gi ASK-brukeren en god start på skolehverdagen, og da blir besøk mellom arenaene et godt virkemiddel.

Spesialpedagogens deltakelse på planleggingsdager på skolen

Spesialpedagog 1 forteller at hun på planleggingsdagene før skoleåret starter er inne og veileder personalet på skolen og viderefører materiell som er kjent for ASK-brukeren. Erfaring viser at personalkabalen ofte er sent på plass, og det at samarbeidet strekkes helt inn mot de siste dagene før skolestart vil gjøre at man treffer så mange nye nærpersioner som mulig. For det første kan samme informasjon gis til flere samtidig siden elevene normalt sett har fri på planleggingsdagene. For det andre mottas den siste informasjonen tett opp mot at ASK-brukeren skal starte på skolen så ikke viktig informasjon glemmes bort over

sommeren. Basert på den positive opplevelsen Spesialpedagog 1 har av denne formen for samarbeid mellom miljøene, er det grunn til å tro at dette kan være en samarbeidsform som flere kan lære av.

Kjent personal som følger i overgangen

I tillegg til at Spesialpedagog 1 har jobbet tett inn mot skolen i overgangen er vi gjort kjent med at Per fikk med seg Assistent 1 over i skolen. Overgangen til skolen er normalt en overgang som skaper brudd til flere relasjoner (Hogsnes, 2019, s. 56), men ifølge veilederen *Overganger for barn med behov for ASK* (Utdanningsdirektoratet, 2018) oppfordres det til at kjent personal følger barnet det første halve året. Mor 1 forteller at hun lenge var bekymret for at Per bare skulle møte nye folk, og at hun roet seg mye angående det språklige når hun fikk bekreftet at Assistent 1 kunne følge han over i skolen. Å få til en overgang hvor kjent personal følger ASK-brukeren kan vise seg å være positivt på flere områder. For det første bidrar det til å ivareta kommunikasjonsformen til ASK-bruker, for det andre har ASK-brukeren trolig en trygg kjent person med seg inn på den nye arenaen. Dette kan relateres til det Bronfenbrenner (1979, s. 211) kaller en dobbel overgang, som kan være en kilde til trygghet og sosial støtte for ASK-brukeren. En tredje faktor kan være at det trygger foreldrene når de vet at et kjent personale er til stede. Ifølge veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008), vil foreldrene være en bedre støtte for barnet sitt om de selv opplever trygghet til situasjonen.

5.1.3 Eksosystem – samarbeidene parter som ikke er i nær relasjon til barnet

I forbindelse med ansvarsgruppa nevnte jeg at det var deltakere i gruppa som ikke sto i nær relasjon til ASK-brukeren. Dette er roller i ansvarsgruppa til Per og Kari som har en mer indirekte rolle. Eksempler på det er fastlege, fysioterapeut, ergoterapeut og PPT rådgiver som dekkes under det de på eksonivå kaller velferdstjenester og jeg plasserer dem derfor på eksonivå. Uavhengig av om de er på mikro eller eksonivå har de en forbindelse til samarbeidet på mesonivå enten i form av at de har en veiledende rolle inn mot nærpersionene til ASK-brukeren, bistår i kartlegging og utredning eller at de yter tjenester som blir en del av tilretteleggingen i hverdagen. I kontrast til de nære samarbeidene på mikronivå, kan det tenkes at eksonivået har en fordel med at det ser barnet og miljøet til barnet fra utsiden og på den måten gjør observasjoner som kan være av betydning for ivaretagelse av kommunikasjon. På den ene siden kan partene på eksonivå ofte ha høy

kompetanse og et bredt erfaringsgrunnlag, i tillegg til at de ofte kjenner veiene i systemet godt. Det viser seg i mange tilfeller å være store forskjeller i tilbudet som gis i de ulike kommunene rundt om i landet, og det kan tenkes at man gjennom samarbeid opp på regionalt eller statlig nivå kan utligne dette noe. På den andre siden opplever mange at det er lang ventetid når man søker bistand både på kommunalt, regionalt og statlig nivå, slik Kvello (2018 a, s. 78-79) viser til.

Mor 2 forteller at hun har delt egne erfaringer med andre gjennom ulike fora for foreldre med Downs syndrom. Det kan for det første hjelpe andre foreldre som skal følge sitt barn i overgangen til skolen, i tillegg til at slike fora kan være en kilde til informasjon hvis man selv lurer på noe. I følge Bronfenbrenners modell (Bronfenbrenner, 2005, s. 148-149) kan foreldrene på eksonivå være del av miljøer eller andre forhold som ikke er i direkte kontakt med barnet, men som likevel kan påvirke barnet. Ulike fora eller interesseorganisasjoner som jobber for rettigheter tilknyttet ASK-brukerens behov kan være eksempler på det. Sett i sammenheng til undersøkelsene Hogsnes (2019, s. 58) viser til, der foreldre ikke involveres nok i overgangen, kan det tenkes at de finner støtte og informasjon gjennom de ulike foraene. Min erfaring er at foreldre til barn med behov for tilrettelegging ofte føler seg alene og har få i sin private krets å dele bekymringer og gleder med som faktisk forstår dem. I kontrast til å ha barn med normal utvikling der foreldre som regel møter likheter i flere av sine nære miljø, vil ofte foreldre til barn med behov for ASK bevege seg bort fra det nære for å finne støtte og forståelse. Det kan tenkes at dette er noe av det de trenger for å trygges, og at det kan være et godt virkemiddel slik at foreldrene ser betydningen av at de tar en aktiv rolle for å ivareta barnets kommunikasjonsform i overgangen fra barnehage til skole. På den måten kan foreldrenes deltakelse i slike fora påvirke barnet. Man kan likevel ikke utelukke at det i motsatt fall vil påvirke foreldrene på en slik måte at ønsket om et tett samarbeid med barnehage og skole svekkes.

5.1.4 Makrosystem – det overordnede nivået

I den ytterste sirkelen har man makrosystem som i enkle trekk viser til lover, forskrifter og retningslinjer. I intervju med Spesialpedagog 1 viser hun til kommunale retningslinjer for overgangen mellom barnehage og skole i kommunen de hører til. Disse retningslinjene bygger igjen på barnehageloven §2a (2005) og opplæringslova § 13-5 (1998) som gir skoleeier et ansvar for å utarbeide en plan og se til at det samarbeides mellom arenaene for

å gi barnet en trygg og god overgang. Siden Per og Kari i tillegg er ASK-brukere forpliktes samarbeidet i tillegg gjennom §39 i barnehageloven (2005) og §2-16 i opplæringslova (1998).

Mor 2 viser til at det bl.a. ved arbeid med «Boka om meg» ble vist til rettigheter Kari har. Bestemmelser på makronivå regulerer altså prosessen i overgangen for ASK-brukere og blir på den måten veiledende for ivaretagelsen av kommunikasjon. Assistent 1 forteller om erfaringen de har gjort seg med at ASK har vært til hjelp for mange flere barn enn de før har tenkt. I og med at de nå bruker ASK mer generelt blir det som Kvello (2018 a, s. 78) viser til i modellen sin med fire innsatsnivåer, tilrettelagt for tidlig innsats rettet mot en større gruppe gjennom en universell innsats på nivå 1. Dette kan man igjen se i sammenheng til universell utforming som Likestillings- og diskrimineringsloven § 17 (2017) og konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne Artikkel 2 (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013) omtaler. I tilfeller der det blir gjort endringer i lovbestemmelsene på makronivå, eller gitt tilbakemelding fra utførende parter om at behovene ikke dekkes i overgangen fra barnehage til skole, påvirkes systemene av dette og kan på den måten føre til endringer som får betydning for ivaretagelsen av kommunikasjonsformen til barnet i overgangen mellom barnehage og skole.

Dette bringer oss over på noe som er et viktig prinsipp i Bronfenbrenner sin modell, nemlig det at påvirkningen skjer begge veier og mellom alle de fire nivåene i modellen. Det kan tenkes at ASK-brukeren tar del i prosessene ikke bare ved å være en del av de ulike mikrosystemene, men også ved at de f.eks. responderer positivt eller negativt på tiltak som er utarbeidet på eksonivå eller makronivå. Det kan tenkes at det ved overgangen til skolen vil være behov for å gjøre tilpasninger, og at det ligger en sårbarhet til det å skulle tolke ASK-brukerens behov. Dette kan man se i sammenheng til det Stadskleiv (2015, s. 76) viser til i ASK-pyramiden, der man gjennom ASK-oppfølging har behov for å gå tilbake og gjøre en ny ASK-utredning og eventuelt en ny grunnutredning for å vurdere utviklingen til ASK-brukeren.

5.1.5 Kronosystem – samarbeid over tid

Et koordinert samarbeid rundt en ASK-bruker skjer over tid, og erfaringer på ett trinn i samarbeidet kan tenkes å påvirke på ett eller flere andre trinn. Dette kan man se i sammenheng til Kronosystemet i Bronfenbrenners teori (Bronfenbrenner, 2005, s. 3). Det kan tenkes at tidligere erfaringer påvirker ASK-brukeren, eller at erfaringer de gjorde seg i

denne overgangen vil kunne påvirke overganger som kommer senere i livet. Ved å ta utgangspunkt i de to casene studien viser til er det grunn til å tro at den stabiliteten og gode flyten som samarbeidet rundt Per virker til å ha hatt over tid, gjør teamet rundt bedre rustet til å møte eventuelle utfordringer i samarbeidet senere. I motsatt fall vil et samarbeid som er preget av ustabilitet og lite fremdrift, med større sannsynlighet få vansker om det oppstår utfordringer. Dette støttes av Glavin og Erdal (2020, s. 40) som viser til at kvalitet i samarbeidet må utvikles over tid og krever tålmodighet. Spesialpedagog 1 viser til at hun har gjort seg erfaringer etter å ha hatt tett samarbeid med miljøene rundt Per over tid, noe som har endret synet hennes på betydningen av erfaringsutveksling og overføring av informasjon.

5.1.6 Oppsummering av modellen

Etter å ha plassert informantene på mikronivå og de øvrige samarbeidene partene på eksonivå i Bronfenbrenner sin modell (Bronfenbrenner, 1979; 2005), utpeker prosessene som skjer på mesonivå seg som mest avgjørende for ivaretagelse av kommunikasjonsformen til ASK-brukeren i overgangen fra barnehage til skole. Det er på mesonivået samarbeidet skjer, avgjørelsene tas og grunnlaget for den videre oppfølgingen legges. Skal man lykkes i arbeidet må lasset dras sammen. Koordinatoren sitter derfor på en stor og viktig oppgave, der stabilitet og kontinuitet utpeker seg som sentrale faktorer.

5.2 Andre aspekt ved studien

Studien visere også funn som sier noe om hva samarbeidet rundt skolestart inneholder for å ivareta kommunikasjonsformen til en som bruker ASK. For å se overgangen i sin helhet velger jeg å peke på faktorer både før, under og etter overgangen som kan være av betydning når en ASK-bruker skal starte på skolen.

5.2.1 Det tidlige grunnlaget

Selv om problemstillingen for denne studien er ivaretagelse av ASK i overgangen mellom barnehage og skole, vil grunnlaget som er lagt fra småbarnsalderen av trolig ha en vesentlig betydning. I studien spurte jeg informantene mine om hvilken rolle de hadde inn mot ASK-brukeren, hvilken erfaring de hadde før de startet å jobbe rundt ASK-brukeren og hvilken opplæring og oppfølging de fikk i arbeidet. Basert på svarene virker det noe tilfeldig hvem som blir satt til oppgaven med å følge ASK-brukeren i barnehagen, og man får bl.a. vite at Assistent 2 ble ansatt i rollen uten erfaring fra barnehage eller tilsvarende. Det kan derfor

tenkes at innsatsen Assistent 2 kunne yte ovenfor Kari i stor grad ble basert på veiledningen hun fikk, eller på egen innstas for å tilegne seg kompetanse.

Det at Spesialpedagog 1, Assistent 1 og Assistent 2 har jobbet med Per og Kari over tid har bidratt til å skape stabilitet i de nære relasjonene, noe som kan tenkes å være et godt grunnlag for å skape kontinuitet i arbeidet de utfører. Mor 2 forteller derimot at det var flere bytter av spesialpedagog de årene Kari gikk i barnehagen og at de hadde forskjellige måter å jobbe på. Dette kan ha preget kvaliteten på tilbudet som har vært gitt til Kari tidlig i livsløpet. Dette støttes av Kvello (2018 a, s. 78-79) som omtaler utfordringen med at det er stor utskiftning av ansatte i faggruppene og at dette ofte forsinker innsatsen som skal legges inn for å støtte sårbare barn og deres familie.

Assistent 1 forteller at hun fikk god opplæring i det Per hadde utviklet av kommunikasjonsferdigheter, og at overgangene selv innad i barnehagen er ivaretatt. Siden Spesialpedagog 1 i tillegg har fulgte Per gjennom hele barnehagetiden er det tilsynelatende tilrettelagt for å skape gode sammenhenger i de første vertikale overgangene (Hogsnes, 2019, s. 56). Dette vil for det første skape kontinuitet i det fysiske miljøet og i tilgangen på kommunikasjonspartnere, og for det andre bygge kompetanse over tid. Det kan tenkes at rollene rundt ASK-brukeren får lagt et stabilt grunnlag før skolestart ved å kontinuerlig jobbe seg fremover og utvikle barnets kommunikative kompetanse. I kapittel 2.3 viser Nilsen og Jensen (2012, s. 10) til at faktorer på personnivå kan virke til å ha større innvirkning på kvalitet på samarbeidet i overgangen enn det selve organiseringen og strukturen på samarbeidet har. I tilfelle viser dette at personlig egnethet og kompetanse hos nærpersionene er vesentlig for kvaliteten på samarbeidet, og da ivaretakelsen av ASK.

Mens kommunikasjonsformen til Per ifølge Mor 1 er godt innarbeidet og kjent for flere, har Kari en ASK-løsning med bruk av bildekort som ifølge Assistent 2 ble tatt i bruk først etter at hun begynte å jobbe med Kari da hun var 4 år. Det kan være flere årsaker til at ting tar mer tid å etablere for enkelte ASK-brukere enn andre, og det er grunn til å tro at tilgjengelige ressurser og stabilitet er to vesentlige faktorer som kan ses i sammenheng med fremdrift i arbeidet. Mangel på ressurser og stabilitet kan bli en barriere, og er ifølge Kvello (2018 b, s. 53-55) faktorer som utfordrer samarbeidet. Skal man se dette opp mot ivaretakelse av kommunikasjonsformen ved overgangen til skolen kan det tenkes at en godt innarbeidet kommunikasjonsform som har vært i bruk både for ASK-brukeren og miljøet rundt i god tid

før skolestart, vil være mer forpliktende å ivareta enn en kommunikasjonsform som er nyetablert og mer ukjent for barnet.

Assistent 2 deler en opplevelse av at Kari lett glemte ting de hadde jobbet med før en ferie for eksempel. Det gjorde at de måtte jobbe ekstra hardt for å få det i gang igjen etter ferien. Kontinuitet viser seg derfor å være viktig. Det vil kunne få konsekvenser for ivaretagelsen av kommunikasjonsformen til Kari i overgangen mellom barnehagen og skolen dersom personalet ikke har tilegnet seg den nødvendige kompetansen for å vedlikeholde og videreføre kommunikasjonsformen og i tillegg vet noe om Karis tilpassede metoder for læring. Her er det likevel nødvendig å skille jobben fagpersonene skal utføre i hverdagen fra det foresatte skal ha ansvaret for å vedlikeholde på fritiden og i feriene. Skal kommunikasjonen utvikle seg trenger barn med kommunikasjonsutfordringer noen som tilpasser støtten etter hvor i utviklingen barnet befinner seg (Säljö, 2014, s. 119-123). Dette kan man igjen se i sammenheng til erfaringen Spesialpedagog 1 deler. Hun forteller at arbeidet med Per, der de foresatte ifølge informantene har vært forkjempere for Per sin kommunikasjonsløsning, har gjort at Spesialpedagog 1 har blitt mer bevisst på betydningen av å ha med foreldrene aktivt for å best ivareta kommunikasjonsutviklingen. Man vet i tillegg at utskiftningen av fagpersoner i overgangen mellom barnehagen og skolen viser seg som en sårbarhet, og som kanskje kan begrenses ved at ASK-brukerens foresatte får ta del i innstasen tidlig.

Gjentatte ganger får man bekreftelse på at innsats avhenger av ressursene i miljøet til ASK-brukeren, og at det i mange tilfeller kan være tilfeldigheter som avgjør kvaliteten på tilbudet som blir gitt. Spesialpedagog 1 viser til at barn lærer språk best i tidlig alder, så det er viktig å komme tidlig i gang. I kapittel 2.2.3 omtaler flere av teoriene betydningen av språk og kommunikasjonsutvikling. Vygotsky (Tetzchner, 2012, s. 240; Säljö, 2014, s. 67) omtaler språk som et redskap som ligger til grunn for læring, noe som også pekes på av Beukelman og Mirenda (2013, s. 356) når de fremhever at ASK-brukeren fra småbarnsalderen av skal få utvikle redskaper for å delta i undervisningen. I tilfeller der redskapet ikke er talespråk, må en ASK-løsning kompensere slik at barnet får et tilfredsstillende læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette vil for det første bety at ASK må anerkjennes i miljøet som et alternativ til talespråket, og for det andre at det tilrettelegges for å komme i gang med ASK tidlig om man skal nyttiggjøre seg de tidlige barneårene der språk læres best slik

bl.a. Spesialpedagog 1 forteller. Å legge det gode grunnlaget handler om mer enn å bare identifisere behovet for en alternativ eller supplerende kommunikasjonsform tidlig, det vil også omhandle innsatsen som blir lagt i kartleggingen og oppfølgingen i etterkant.

5.2.2 Å bygge et språkmiljø på ny arena

Temaet språkmiljø er ofte omtalt i barnehage og skole, og pedagoger er vanligvis godt kjent med suksessfaktorene for å skape et godt språkmiljø. For et barn med normal språkutvikling brukes ofte metaforen «at barnet bades» i språket det skal tilegne seg, ved at det omgis av kompetente språkbrukere som kan støtte barnet til å lære og forstå språk (Næss, 2015, s. 33). Barnet er da i den nære utviklingssonen hvor det mestrer noe selvstendig og lærer samtidig noe nytt med støtte fra de med mer kompetanse (Säljö, 2014, s. 119-123). Mor 1 ytret sin bekymring for at Per ikke skulle bli forstått, før hun fikk bekreftet at Assistent 1 fikk følge over i skolen. For brukere av ASK er det ikke en like stor selvfølge å ha noen å strekke seg etter (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 128-129), og for å ivareta kommunikasjonsformen i overgangen må språkmiljøet ASK-brukeren møter på skolen kartlegges og bygges opp for å møte behovet (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 312). Nettopp derfor er samarbeidet som jeg tidligere har omtalt så viktig.

Ser man tilbake til Utdanningsdirektoratets veileder for overganger for barn med behov for ASK (2018), sier den at barnet skal kunne bruke egnede kommunikasjonsformer allerede første skoledag. Det betyr først og fremst at barnet må ha bistandspersoner i miljøet sitt med kompetanse til å benytte kommunikasjonsformen til barnet fra dag en. Hvordan dette tolkes vil derimot være ulikt. På den ene siden kan man si å ha nådd dette målet ved å la en kjent nærpersion følge i overgangen slik jeg omtalte tidligere, mens man på en annen siden kan se det å benytte kommunikasjonsformen som noe mer helhetlig der det omfatter at ASK-brukeren skal kunne bruke sin kommunikasjon funksjonelt likt med de fleste andre barn (Tetzchner & Stadskleiv, 2016). Det vil i tilfelle kreve mer enn å ha en kjent person med seg i overgangen.

Spesialpedagog 1 forteller om at hun etter å ha jobbet med Per har fått en økt bevissthet på betydningen av å jobbe med det totale kommunikasjonsmiljøet rundt ASK-brukeren og at alle barna og de ansatte bør involveres i større grad. I følge Vygotsky (Säljö, 2014, s. 119-123) starter læring i de ytre prosessene der man gjennom samhandling med mer kompetente

personer enn seg selv lærer å løse problemer og ta i bruk redskapene i kulturen. For en ASK-bruker kan man tenke seg den alternative eller supplerende kommunikasjonsformen som et redskap som barnet har tatt i bruk etter å ha blitt introdusert for det av noen som har kompetanse på det. Det må altså være en kultur, eller være et ønske om å danne en kultur, som vil bruke alternativ eller supplerende kommunikasjon for at barnet skal kunne utvikle en slik form for kommunikasjon slik jeg tolker Vygotsky. Spesialpedagog 1 forteller om tidligere praksis der timene med spesialpedagog stort sett ble gjennomført på enerom og der kommunikasjonshjelpemidlene ble tilpasset for å brukes kun i disse øktene. Denne holdningen har endret seg med tiden, og som Spesialpedagog 1 forteller er fokuset nå mer rettet til å skulle møte barnets behov på alle arenaer. Dette støttes av teori som problematiserer ASK-brukerens manglende møte med kommunikasjonsformen sin (Skogdal, 2015, s. 220). I kapittel 2.2.3 viser jeg til en modell av Jørn Østvik (2008) som viser til 8 komponenter i språkmiljøet, og som kan tenkes som en støtte når man skal jobbe med det totale miljøet og bygge et nytt språkmiljø på en ny arena. En konsekvens av at ASK-brukeren møter et svakt språkmiljø på skolen kan for det første være at det ikke blir forstått, og for det andre føre til frustrasjon og i verste fall utagering. Da kan en barriere i miljøet i form av manglende tilrettelegging, bli til en barriere ved barnet som hemmer utviklingen av kommunikasjon. Gjennom samarbeid og bevisstgjøring kan man se en sammenheng mellom flere av komponentene i Østviks modell (Østvik, 2008). Ved å spre kunnskap om bruken av ASK til miljøet rundt ASK-brukeren vil forhåpentligvis ASK anerkjennes som et nyttig redskap, slik at ASK-brukeren kan møte sin kommunikasjonsform på flere arenaer og få flere kommunikasjonspartnere. Det kan tenkes at bevisstheten Spesialpedagog 1 viser å ha rundt dette i barnehagen, vil styrke ivaretagelsen av ASK-brukerens kommunikasjonsform i overgangen til skolen. Dette såfremt samarbeidet mellom arenaene er bevisst på at skolen også bør jobbe med ASK ut mot miljøet.

Casene i denne studien viser etter mitt syn på hver sin måte at kompetanse er viktig. Case 1 har kommet godt i gang med arbeidet med kommunikasjon og informantene viser til et behov for å overføre dette til skolen og at skolen skal være klar til å møte Per sitt behov. Case 2 virker mer preget av usikkerhet og har hatt en del utskiftninger av nærpå personer, noe som kan være en årsak til at foreldrene helst ville ha skoletilbud ved en spesialskole, som ifølge Mor 2 var kjent med ASK-brukere. Mangler man kunnskap må man søke kunnskap.

Kompetanse blir en viktig brikke i oppbyggingen av språkmiljø for å få forståelse for språkets betydning for læring (Østvik, 2008) og ASK-brukeres sårbarheter knyttet til utvikling av en funksjonell kommunikasjon (Næss, 2015, s. 21). I tillegg har kommunikasjonspartnerne og språkmodellene en uvurderlig verdi for ASK-brukeren. Enten man støtter seg til den førintensjonelle kommunikasjonen som Lorentzen (2013, s. 23) omtaler, eller Tetzchner (2019, s. 249-250) sin tanke om dirigering av oppmerksomhet mot noe felles mellom partene, forstår man at det stilles krav til at kommunikasjonspartneren både er oppmerksom, søkende etter kommunikative signaler og til stede i kommunikasjon med ASK-brukeren. Ifølge Næss (2015, s. 32) får kommunikasjonspartnerne et vesentlig ansvar for å både tilrettelegge og drive kommunikasjonsprosessene fremover. Det krever at kommunikasjonsmateriell og hjelpemidler er tilgjengelig og at det fysiske miljøet tilpasses. Universell utforming (Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet, 2013; Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017) er et begrep man hører stadig oftere, og som har blitt en kampsak for mange organisasjoner som jobber for de med behov for tilrettelegginger i miljøet. Jeg ser dette i sammenheng til språkmiljøet da tilgjengelighet og brukervennlighet i det fysiske miljøet står i nær sammenheng til ASK-brukeres mulighet til deltakelse på lik linje med funksjonsfriske barn. Begrensninger i miljøet reduserer både tilgangen på kommunikasjonspartnere og blir et hinder for ivaretagelse av kommunikasjon, utvikling og læring for ASK-brukeren.

Å fremme bevissthet rundt universell utforming sier også noe om holdningene i samfunnet og bidrar til å spre kunnskap. I mange sammenhenger handler det om å ufarliggjøre bruken av ASK gjennom å normalisere bruken og vise frem ulike kommunikasjonsformer. Ser man tilbake til Assistent 1 som har gjort seg erfaringer med at ASK er til støtte for så mange flere enn først antatt kan man først og fremst tenke seg at ved at flere bruker ASK sprer kunnskapen seg. Det kan likevel virke til å være en barriere å komme i gang, og for Assistent 1 kan motivasjonen etter å ha gjort seg gode erfaringer i jobben med Per ha løst på denne barrieren. I tillegg var mange av de ansatte og barna i barnehagen inkludert i bruken av ASK, noe som skaper et større fellesskap rundt arbeidet. Dette er en viktig målsetting i og med at mange føler seg ensom i arbeidet med ASK (Skogdal, 2011, s. 44).

Som jeg nevnte tidligere bruker Hogsnes (2019, s. 57) metaforen «Å bygge bro» når hun omtaler prosessen med å skape sammenheng mellom barnehagen og skolen. Tiltakene som

er planlagt for overføringen bygger broen, og behovene til barnet må vurderes og møtes på vei over broen for at barnet skal ha en opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole. Jeg tenker at forutsetningene for å bygge en solid bro for Per var mer til stede enn for Kari, siden samarbeidet startet i god tid før skolestart, det ble tilrettelagt for flere besøk og han hadde en kjent assistent med seg over i skolen. Innholdet i skolebesøkene og delingen av informasjon mellom arenaene er likevel det som er mest vesentlig for å gi besøkene et innhold som knytter arenaene sammen og bygger et tilpasset språkmiljø på den nye arenaen. Dette kaller Dewey (1974, s. 47) å skape kontinuitet for at barnet skal oppleve sammenheng og hensikt med aktiviteten de møter. Barnets interesser er et godt utgangspunkt for kommunikasjon, og ved at man møter barnet der det er, føler det seg sett og respektert. Da får man et godt utgangspunkt for læring. Ved å overføre skoleforberedende materiell og kommunikasjonsstøtte som er kjent og motiverende for ASK-brukeren møter barnet det Østvik (2008) omtaler som meningsfulle og motiverende aktiviteter og tema. Dette kan også relateres til det Hogsnes (2019, s. 123-125) beskriver som bruk av prosjektarbeid i overgangen som en metode. Her tror jeg man er inne på noe sentralt for å skape en god overgang. I tillegg til å videreføre ASK-løsningen og sikre at den blir ivaretatt, får barnet med seg kjente aktiviteter. Det kan tenkes at det er av betydning at utvalget av aktiviteter gjøres på bakgrunn av barnets interesser, og at utvalget derfor ikke bør være tilfeldig.

Som nevnt tidligere vil et barn med behov for ASK ha mange sårbarheter knyttet til kommunikasjonsutviklingen sin og ved å jobbe med styrking av det totale språkmiljøet kan det tenkes at barrierer som store utskiftninger og lange ventetider hos spesialisthelsetjenesten gjør den totale situasjonen litt mindre sårbar. Ifølge Kvello sin modell (figur 2) som viser innsats fordelt over 4. nivåer (Kvello, 2018 a, s. 76-77), vil Per og Kari med sine vedvarende vansker ha behov for innsats på det 4. rehabiliterende nivået. Man kan tenke seg at innsatsen det nære miljøet legger inn på nivå 1 og 2 i modellen vil være avgjørende for hvor helhetlig det blir jobbet. Et sentralt poeng som Assistent 1 nevner er at jobben med ASK må ufarliggjøres og bli en naturlig måte å jobbe på. Det kan tenkes at man ved å bruke modellen til Østvik (2008) (Figur 4) bevisst i samarbeidet, bli oppmerksom på faktorer i språkmiljøet og ser sammenhenger som utpeker seg til å ha betydning for ivaretagelse av ASK. I tillegg blir barrierer som ikke bare er tilknyttet barnet, men også

miljøet rundt vektlagt. I denne studien kommer det frem nyttig informasjon om casene som sier noe om språkmiljøet slik det har vært i barnehagen, og ved å bruke modellen som grunnlag for å si noe om språkmiljøet på både gammel og ny arena kan det tenkes at samarbeidet lykkes med å gi ASK-brukeren en opplevelse av sammenheng i overgangen slik Hogsnes (2019, s. 57) omtaler.

5.2.3 Utfordringer knyttet til rammene

Ved å sammenligne de to casene ser man at forutsetningene for å starte overføringen i god tid før skolestart avhenger av flere kriterier. Assistent 2 forteller om en prosess der foresattes ønske om at Kari skulle få starte på spesialscole først ble avvist, og så senere innvilget etter at Kari hadde startet på et ekstra år i barnehagen. Valg av skole ble derfor tatt først et halvt år før skolestart og tiden til forberedelse og samarbeid blir da redusert. Tid viser seg som en viktig faktor både med tanke på «bli kjent fasen» og eventuelle tilretteleggingstiltak som må gjøres i forkant av skolestart. Det er grunn til å tro at ivaretagelsen av kommunikasjonsformen til barnet blir svekket hvis overføringen skal skje på begrenset tid. Det kan derfor tenkes som bekymringsverdig om Kari sitt case er representativt for praksis kommunen normalt har for elever med spesielle behov, og som ønsker eller trenger plass på spesialscole. I henhold til Hogsnes (2019, s. 59-61) er det skolen som skal klargjøres til å ta imot barnet, heller enn at barnet skal være «skoleklart» til skolestart. Med det som utgangspunkt skal barnet bli møtt der det er i sin utvikling og man faller tilbake på å ha nok tid til oppbygging av et godt språkmiljø som en avgjørende faktor for ivaretagelse av kommunikasjonsformen til ASK-brukeren.

Sammenligner man dette med caset til Per forteller Mor 1 at de tidlig var på som foreldre for å høre hva de to ulike skolene i nærområdet kunne tilby. De gjorde et valg og den aktuelle skolen ble invitert inn i ansvarsgruppa for   få informasjon allerede 1,5 år før skolestart slik de kommunale prosedyrene i kommunen anbefaler. Om prosessen ville startet like tidlig uten foreldrenes engasjement vet man ikke, men det blir uttrykt flere ganger gjennom intervjuet at foreldrene har vært engasjert og pådrivere i arbeidet. Jeg har ikke grunnlag for   diskutere videre angående betydningen av foresattes engasjement, men i dette caset fremheves det som betydningsfullt og kan ses som en viktig faktor for at samarbeidet kom tidlig i gang slik at skolen kunne starte sine forberedelser til   ta imot ASK-brukeren. Glavin

og Erdal (2020, s. 20-23) trekker frem foreldrene som viktige samarbeidspartnere for å kunne gi den riktige hjelpen tidlig.

Når skoletilbudet er vedtatt viser studien at foreldrene opplever det som betydningsfullt å få nok informasjon og få treffe nærpersionene som skal jobbe sammen med barnet deres så de blir litt kjent. I undersøkelser som Hogsnes (2019, s. 58) viser til er det en tendens til at foresatte blir tatt for lite med i samarbeidet på tvers i overgangen mellom barnehage og skole. Med utgangspunkt i at det som regel alltid er foreldrene som kjenner sitt barn best kan en konsekvens bli at nyttig informasjon uteblir. Dette omtales også i *Veilederen Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008). Som en konsekvens av dette kan foreldrene oppleve at de ikke ses som en likeverdig part i samarbeidet og at de blir usikre på hva fagpersonene forventer av dem. Dette kan føre til at samarbeidet gjør foreldre utrygge heller enn at det trygger dem inn mot overgangen. Ifølge veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008) vil man ved å trygge foreldrene inn mot overgangen ruste dem til å være en god støtte for barnet sitt. Siden Mor 2 opplevde det som utfordrende å forberede Kari godt til overgangen kan det tenkes at hun hadde behov for å trygges mere, og at hun derfor skulle blitt tatt med mer i samarbeidet rundt overgangen. For å ivareta kommunikasjonsformen best mulig må andre tilretteleggingsbehov barnet har også bli imøtekommet, noe som er målet med tverrfaglig samarbeid (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 211).

Mor 2 uttrykker at både møter og besøk i forkant av skolestart for Kari ble preget av at arenaene hadde strenge restriksjoner pga. Covid 19, noe som begrenset samarbeidet i stor grad. Samfunnet har tilpasset seg restriksjonene og funnet alternative måter å samhandle på, noe Mor 2 også nevner, men for et barn med behov for ASK vil de fysiske møtene for å bli kjent være av stor betydning. Ser man da tilbake til Hogsnes (2019, s. 58) som omtaler møtene med barnet på broen for å legge til rette for at barnet skal se en sammenheng mellom barnehagen og skolen vil dette ikke dekkes tilfredsstillende for Kari da overgangen i tillegg fant sted under en pandemi. Det er derfor pekt på flere faktorer som gjorde at forutsetningen for å ivareta kommunikasjonsformen til Kari på en tilfredsstillende måte ikke var til stede.

5.2.4 Hvordan lære av overgangen?

Når jeg velger å si noe om evalueringen av overgangen i etterkant av at ASK-brukeren har startet på skolen, er det fordi jeg opplever det som viktig å se tilbake og lære av det som har blitt gjort. Som Gunnestad (2022, s. 64) sier kan tidlig innsats også innbefatte behov som tilkommer på et senere tidspunkt, og det vil være naturlig å oppdage nye behov når barnet har kommet til en ny arena. Da kan det være av stor betydning å se tilbake på det som har vært gjort tidligere og gjøre en vurdering på om sammenhengen i overgangen har vært god nok og hva som eventuelt kan gi den nødvendige støtten til barnet videre. I den kommunale planen er evaluering tatt med som en del av prosessen, men det utdypes ikke om det gjelder evaluering av enkeltelevers overgang. Informantene mine viser til at en evaluering av overgangen ikke er gjort, i hvert fall ikke formelt. Spesialpedagog 1 nevner kapasitet som en faktor. Manglende evaluering kan for det første medføre at de som har vært en del av ansvarsgruppa og overføringsprosessen, men som ikke følger over i skolen, ikke får et svar på om innsatsen som er lagt ned var tilpasset ASK-brukens behov godt nok. For det andre kan det tenkes at erfaringene da ikke kommer andre til gode senere. Som Kvello (2018 b, s. 53-55) nevner er taushetspliktreguleringer en faktor som utfordrer det tverrfaglige samarbeidet, og evalueringen av overgangen må derfor forankres i ledelsen i kommunen, og gjennomføres som et formelt møte der samtykke er gjeldene. Assistent 1 nevnte at det ville være av betydning å gjøre en evaluering av det som ikke har gått bra, men jeg tenker at det kan være like viktig å sette fingeren på suksessfaktorer som evalueres som betydningsfulle for ivaretagelse av kommunikasjon. På den måten kan erfaringene komme andre til gode.

6 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I alle barnehager og skoler møter man barn som har ulike forutsetninger for å utvikle språk. For enkelte blir ASK en løsning som kan kompensere helt eller delvis for språkvansken. Denne studien som har studert problemstillingen *Hvordan ivareta ASK-brukerens kommunikasjonsform i overgangen mellom barnehage og skole?* finner at en ASK-løsning stiller krav til den faglige oppfølgingen, kommunikasjonspartnerne og miljøet rundt for å kunne gi og ivareta en funksjonell kommunikasjon for en ASK-bruker. Etter å ha gjennomført semistrukturerte intervju viser funn at ulike former for samarbeid blir en avgjørende faktor i planleggingen og underveis i overføringen fra barnehage til skole. Bronfenbrenners utviklingspsykologiske modell (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 2005; Utdanningsforskning, 2015) ble brukt for å vise hvordan den utviklende ASK-brukeren og omgivelsene rundt påvirker hverandre gjensidig og hvordan ulike samarbeidsformer på mesonivået bør inkludere samarbeidspartnere fra skolen som ny arena i god tid før skolestart. I tillegg til ansvarsgruppemøte og arbeidsgruppemøte, nevnes besøk mellom arenaene, spesialpedagogens deltakelse på planleggingsdagene før skolestart og kjent personal som følger ASK-brukeren over til skolen som tiltak som kan bidra til å ivareta kommunikasjonsformen.

For mange ASK-brukere kan utfordringene være sammensatt og det er lett at andre primærbehov kommer foran kommunikasjonsutvikling, derfor kan egne samarbeidsfora som fokuserer direkte på utvikling av ASK vise seg å være lurt. Det kommer også frem at foreldrenes deltakelse i samarbeidet varierte, og av flere informanter fremheves det som en styrke at foreldrene er aktive deltakere i utviklingen av barnets kommunikasjonsform. Det gjør overgangen mindre sårbar med tanke på at det er stor utskiftning av nærpå personer ellers i overgangen. Studien viser også at en ASK-løsning som er godt implementert virker lettere å overføre og mer forpliktene å ivareta.

I kapittel 2.2.7 presenterte jeg modellen til Jørn Østvik (2008) som viser til 8 komponenter i språkmiljøet. Dette var en ny modell for meg og etter hvert som jeg presenterte funnene i kapittel 5.2, oppdaget jeg at komponentene i modellen sto godt til erfaringene informantene har delt. Modellen viser seg derfor for meg som et godt redskap i overføringsarbeidet og kan bidra til å skape en oversikt over hva som må prioriteres. På den måten kan modellen brukes

som en didaktisk planleggingsmodell i overgangen til skolen. Innledningsvis i overføringsprosessen vil en kartlegging av barrierer sett i sammenheng til de 7 øvrige komponentene i modellen, kunne gi et inntrykk av hvor arbeidet med ivaretagelse av ASK i overgangen bør starte. Studien viser også at stabilitet og menneskelige ressurser er mer avgjørende for kvalitet i samarbeidet enn selve organiseringen og strukturen, men forankring i ledelsen fremheves som en forutsetning for å skape et fellesskap rundt arbeidet med ASK-brukere. Skal ASK-brukeren møte et inkluderende og tilpasset miljø når den begynner på skolen må hele miljøet jobbe samlet og ha en holdning og en kompetanse om ASK som fremmer sosial deltakelse og like muligheter til læring, likt med andre barn.

Det at jeg valgte å fokusere på overgangen mellom barnehage og skole i min studie begrenser ikke funnene mine til å gjelde kun for denne konkrete overgangen. Funnene kan trolig ses i sammenheng til andre vertikale overganger (Hogsnes, 2019, s. 56) slik som overgangen til videregående skole, dagtilbud eller til egen bolig. Selv om erfaringer som blir delt her ikke har en direkte overføringsverdi til andre overganger som skal planlegges, ser jeg det som nyttig å kunne dele erfaringer og vise både det som har gått bra og det som har vært utfordrende for disse to casene.

Noe av grunnen til at jeg ønsket å skrive om temaet ivaretagelse av kommunikasjon i overgangen mellom barnehage og skole var nettopp fordi jeg selv søkte kunnskap og erfaring på området. Som jeg nevnte i kapittel 2.3 er overganger for barn med behov for ASK lite omtalt i faglitteraturen og i forskning, og det blir derfor nødvendig å se mot forskning på overganger for barn med funksjonsnedsettelse som også omfavner ASK-brukere. Denne forskningen vil være av verdi, især om man i tillegg har en grunnleggende kompetanse om ASK. Det er interessant og gledelig at studien finner at ASK, og betydningen av ASK, har blitt mer utbredt de senere årene. Informantene forteller om en positiv endring, men det er fortsatt en lang vei å gå før flertallet vet hva ASK er og hvorfor det er så viktig for de som benytter det. Dette viser likevel betydningen av å jobbe målrettet, og spesielt gledelig er det at informantene finner ASK nyttig for langt flere barn enn de som det først var tiltenkt for.

NAKU (2021) sin pågående forskning om ASK og innspillene som er kommet inn til forslaget til ny opplæringslov (ISAAC Norge, 2019) viser at engasjementet i miljøet er stort. Både Statped, ISAAC og andre interesseorganisasjoner gjør en særdeles viktig jobb med å spre kunnskap og jobbe for rettighetene til ASK-brukere. Et viktig mål videre vil bli å spre denne

kunnskapen og skape fellesskap rundt arbeidet med ASK. Spesielt viktig vil det være å sikre at kunnskapen om ASK, både bruken av og hva som kreves for å utvikle og ivareta, forankres i ledelsen i kommunen og på nasjonalt nivå så vel som blant dem som er nært på ASK-brukeren i barnehage og skole. Først da vil det være godt nok grunnlag for å få de nødvendige ressursene på plass. Endringene som er foreslått i ny opplæringslov (NOU 2019:23) viser at kampen om rettighetene fortsatt må kjempes om, og utfallet vil trolig kunne være av betydning for mulighetene for ivaretagelse av ASK i overgangen mellom barnehage og skole i fremtiden.

Ved å jobbe med denne studien har jeg tilegnet meg et betydelig større kunnskapsgrunnlag på feltet og sett at det finnes en del materiell som må løftes frem og ut til alle som jobber med og omgås barn med språkvansker. Ved å fange opp og komme tidlig i gang med tiltak er grunnlaget til skolestart mer solid, noe som igjen viser seg som mer forpliktende ved overføring fra barnehage til skole. Ved å skrive denne masteroppgaven har jeg gjort et lite bidrag på veien for ivaretagelse av ASK i overgangen fra barnehage til skole, men det er nå den viktigste jobben starter. Jeg gleder meg til å ta erfaringene i bruk og ta del i ASK-utviklingen videre.

Referanser

- Barne- og familiedepartementet. (1991, 8. januar). FNs barnekonvensjon. *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. [LOV-2005-06-17-64]. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & Alternative Communication. Supporting Children & adults with complex communication needs* (4. utg.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bronfenbrenner, U. (1979, 15. sep.). *The Ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. SAGE Publications Inc.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og oppdragelse*. Oslo: Dreyer.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- FN-sambandet. (2022, 4. Februar). Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne>
- Forskrift om habilitering og rehabilitering. (2011). Forskrift om habilitering og rehabilitering, individuell plan og koordinator. (FOR-2011-12-16-1256). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2011-12-16-1256>
- Glavin, K., & Erdal, B. (2020). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gunnestad, A. (2022). Resilens- Tidlig innsats for å bygge motstandskraft og mestringssevne hos barn i rissiko. I E. Lyngseth, & B. Mørland (Red.), *Tidlig innstas i tidlig barndom* (2. utg., s. 63-88). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helse Midt-Norge. (u.å.). E-læring for individuell plan. Helsekompetanse. Hentet fra https://min.helsekompetanse.no/course/search.php?q=individuell+plan&areaid=core_course-course
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m. [LOV-2011-06-24-30]. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2011-06-24-30>
- Hogsnes, H. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Bergen: Fagbokforlaget.

- ISAAC Norge. (2019). ISAAC Norge sine sinnspill til ny opplæringslov. Hentet fra <https://www.isaac.no/assets/Nedlastbare-dokumenter/Horingsuttalelser/190925ISAACNORGEInnspillopplæringsloven.pdf>
- Kennedy, M. (1979). Generalizing From Single Case Studies. *Evaluation Review*, 1979(November), s. 661-678. doi:10.1177/0193841X7900300409
- Kleppenes, A.-M., & Sande, A. (2015). Lovverk og ASK. I K.-A. B. Næss, & A. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 47-72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. (Meld.St 18 (2010-2011))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. (Meld. St. 6 (2019-2020))*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2018 a). Hvorfor kloke hoder ikke jobber flerfaglig eller tverrfaglig. I H. Omdal, & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 74-87). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kvello, Ø. (2018 b). Samarbeid rundt barn og unge med atferdsvansker. I H. Omdal, & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 49-60). Oslo: Univertsitetsforlaget AS.
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid -perspektiv og strategi* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering. [LOV-2017-06-16-51]. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51>
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lyngseth, E., & Mørland, B. (2022). Tidlig innsats i tidlig barndom. I E. Lyngseth, & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mørland, B. (2022). Samarbeid på tvers for barnets beste i lys av tillit. I E. Lyngseth, & B. Mørland, *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg., s. 223-241). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- NAKU. (2021, 17. mars). NAKU skal forske på ASK. Hentet fra <https://naku.no/aktivitet/naku-skal-forske-p%C3%A5-ask>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, Humaniora, juss og teologi. Oslo: Forskningsetiske komiteer. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nilsen, A., & Jensen, H. (2012). Cooperation and coordination around children with individual plans. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(1), s. 1-14.
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=1>
- Næss, K.-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss, & A. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15-45). Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. [LOV-1998-07-17-61]. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Rasmussen, T. (2015). ASK-brukeren som en interessant person og kommunikasjonspartner: et foreldreperspektiv. I K.-A. Næss, & A. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 239-260). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosencoetter, S., Hains, A., & Dogaru, C. (2007). Successful Transitions for Young Children with Disabilities and Their Families: Roles of School Social Workers. *Children & Schools*, 29(1), s. 25-34.
- Skogdal, S. (2011). *Språk, tale og kommunikasjon - med vekt på alternativ og supplerende kommunikasjon. Behov, tjenesteyting og framtidig satsing i Nord-Norge*. Rapport, Tromsø: Statped Nord.
- Skogdal, S. (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I K.-A. Næss, & A. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 217-238). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stadskleiv, K. (2015). Kartlegging. I K.-A. Næss, & A. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 73-118). Bergen: Fagbokforlaget.
- Statped. (2022, 31. mars). Hvem gjør hva på ASK-området. Hentet fra <https://www.statped.no/ask/hvem-gjor-hva-pa-ask-området/>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, S. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, S. v., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Tetzchner, S., & Stadskleiv, K. (2016). Constructing a language in alternative forms. I *The silent partner? language, interaction and aided communication* (s. 17-34). Guildford: J&R Press Ltd.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A. D., & Cameron, D. L. (2018). Kommunikasjonsutfordringer i tverretattlig samarbeid om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. I H. Omdal, & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 61-73). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- UNESCO. (1994, 7.-10. juni). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet fra https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- Universitetet i Oslo. (2021, 8. April). Nettskjema-diktafon-appen. Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Samarbeid, planlegging og overganger for elever med behov for ASK*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/samarbeid-planlegging-overganger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overganger for barn med behov for ASK*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/overganger/>
- Utdanningsforskning. (2015, Juni). *Trivsel i skolen*. Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Østvik, J. (2008). Språkmiljø - tanker om prinsipielle og praktiske sider. *Dialog 2*, s. 18-22.
- Østvik, J., Skogdal, S., Stadskleiv, K., & Tetzchner, S. (2020, 5. mai). *Trenger elever å kunne snakke for å lære på skolen?* Hentet fra <https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/kronikker/2020/05/05/Trenger-elever-%C3%A5-kunne-snakke-for-%C3%A5-l%C3%A6re-p%C3%A5-skolen-21733764.ece>

Innholdsliste vedlegg

Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til fagpersoner

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foresatte

Vedlegg 4: Intervjuguide til fagpersoner

Vedlegg 5: Intervjuguide til foresatte

Vedlegg 1

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

161822

Prosjekttittel

Alternativ og supplerende kommunikasjon i overgangen mellom barnehage og skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Liv Ingrid Aske Håberg, liv.ingrid.aske.haberg@hivolda.no, tlf: 70075357

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anne Britt Grendsen, grenda@stud.hivolda.no, tlf: 47240081

Prosjektperiode

01.04.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

22.06.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 22.06.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 01.06.2022. I samme tidsrom vil det behandles særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold om barna til utvalg 1 (tredjepersoner).

LOVLIG GRUNNLAG . UTVALG 1,2

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

LOVLIG GRUNNLAG – TREDJEPERSONER (barn)

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at utvalget har taushetsplikt og ikke kan gi opplysninger om barn med mindre de foresatte har løst dem fra taushetsplikten sin. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever/barn som ikke er en del av prosjektet. Vi anbefaler derfor at du minner de ansatte om taushetsplikten før intervjuet startet.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte 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 tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Alternativ og supplerende kommunikasjon i overgangen barnehage skole”?

Formål

Dette er et spørsmål til deg, som fagperson med erfaring med brukere av alternativ eller supplerende kommunikasjon (ASK), om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sikre ASK-brukerens kommunikasjonsform i overgangen mellom barnehage og skole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Prosjektet skal ende opp i en masteroppgave, og jeg søker økt kunnskap og erfaringer rundt overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ eller supplerende kommunikasjon. Dette er et lite prosjekt med få informanter, men det vil likevel gi verdifull informasjon som kan hjelpe meg til å svare på problemstillingen jeg har valgt.

Hvordan kan ei ansvarsgruppe arbeide for å ivareta ASK-brukerens kommunikasjonsform i overgangen mellom barnehage og skole?

Det er viktig å presisere at jeg ikke søker informanter med den optimale løsningen på å sikre kommunikasjonsformen, men at jeg ønsker å høre både gode og dårlige erfaringer du har gjort deg gjennom å følge en ASK-bruker i overgangen mellom barnehage og skole. Du som fagperson sitter på egne erfaringer som har betydning for nye overganger som vil dukke opp enten for den samme ASK-brukeren eller andre.

Ansvarsgruppa er tett på ASK-brukeren, og skal jobbe for å samle trådene og løfte frem behovene til barnet. Jeg ønsker å høre om dine erfaringer med sammensetning, grad av stabilitet og prosessene i ansvarsgruppa.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen i Volda, ved veileder Liv Ingrid Aske Håberg, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å besvare problemstillingen min søker jeg foresatte og fagpersoner som informanter. Du må ha erfaring med barn som har en alternativ eller supplerende kommunikasjonsform, og fulgt barnet i overgangen mellom barnehage og skole i løpet av de 2 siste årene. Det er også ønskelig at du har eller har hatt en rolle i ansvarsgruppa.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din rolle rundt ASK-brukeren og dine erfaringer med ansvarsgruppa, planlegging og gjennomføring av overføringsprosessen til skolen, kompetansen rundt ASK-brukeren og evaluering og oppfølging både underveis og etter overføringsprosessen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Jeg vil gjøre intervju med en eller begge foresatte og to fagpersoner rundt ASK-brukeren. Det kan innebære at opplysninger om enkeltpersoner blir nevnt under intervjuet, selv om dette ikke blir direkte etterspurt. Det er ønskelig at personopplysninger, som ikke må komme frem for å belyse saken, ikke deles. Det er også viktig å presisere at opplysninger som blir gitt om enkeltbarn, kun kan gjelde for barnet der foresatte har løst fagpersonene fra taushetsplikten. Dette avtales i forkant av intervjuene og er en betingelse for å kunne gjennomføre. Både foresatte og fagpersoner kan få tilgang til begge intervjuene i forkant av intervjuene hvis ønskelig. Intervjuformen (semistrukturert intervju) åpner

opp for å kunne stille oppfølgingsspørsmål som ikke står i intervjuguiden, men disse skal ikke rettes mot søk av personopplysninger.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet, og jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg som student (Anne Britt Grendsen) og veileder (Liv Ingrid Aske Håberg) som har tilgang til materialet ved behandlingsansvarlig institusjon. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Navnelisten oppbevares innelåst. Lydopptakene blir gjort via den nettbaserte skjemaløsningen nettskjema.no og appen diktafon som er utviklet og driftet ved Universitetet i Oslo (nettskjema@usit.uio.no). Dette er en kryptert og sikker løsning. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i prosjektrapporten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres fortløpende og personopplysninger og opptak slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Høgskulen i Volda ved Liv Ingrid Aske Håberg på epost: liv.ingrid.aske.haberg@hivolda.no eller på telefon 70 07 53 57
- Student Anne Britt Grendsen på epost: grenda@stud.hivolda.no eller på telefon 47 24 00 81
- Vårt personvernombud ved Høgskulen i Volda på epost personvernombod@hivolda.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personvertjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Anne Britt Grendsen
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Alternativ og supplerende kommunikasjon i overgangen mellom barnehage og skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at jeg er informert om at personopplysninger ikke skal deles, såfremt det ikke er relevant informasjon om barnet (sett i sammenheng til temaet) der foresatte har løst meg fra taushetsplikten.
- at jeg er kjent med at informasjon om min rolle kan komme frem av de andre som blir intervjuet i dette prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Alternativ og supplerende kommunikasjon i overgangen barnehage skole”?

Formål

Dette er et spørsmål til deg, som er foresatt til et barn som benytter alternativ eller supplerende kommunikasjon (ASK), om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sikre ASK-brukerens kommunikasjonsform i overgangen mellom barnehage og skole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Prosjektet skal ende opp i en masteroppgave, og jeg søker økt kunnskap og erfaringer rundt overgangen fra barnehage til skole for barn som benytter alternativ eller supplerende kommunikasjon. Dette er et lite prosjekt med få informanter, men det vil likevel gi verdifull informasjon som kan hjelpe meg til å svare på problemstillingen jeg har valgt.

Hvordan kan ei ansvarsgruppe arbeide for å ivareta ASK-brukerens kommunikasjonsform i overgangen mellom barnehage og skole?

Det er viktig å presisere at jeg ikke søker informanter med den optimale løsningen på å sikre kommunikasjonsformen, men at jeg ønsker å høre både gode og dårlige erfaringer du har gjort deg gjennom å følge ditt barn som ASK-bruker i overgangen mellom barnehage og skole. Du som foresatt sitter på egne erfaringer som har betydning for nye overganger som vil dukke opp enten for din ASK-bruker eller andre.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen i Volda, ved veileder Liv Ingrid Aske Håberg, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å besvare problemstillingen min søker jeg foresatte og fagpersoner som informanter. Du må ha erfaring med barn som har en alternativ eller supplerende kommunikasjonsform, og fulgt barnet i overgangen mellom barnehage og skole i løpet av de 2 siste årene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din opplevelse av ivaretagelse av barnets kommunikasjon, hva utviklingen av kommunikasjon har betydd for deg, hvordan du opplevde overgangen fra barnehage til skole og hva du setter pris på og eventuelt savner i samarbeidet med ansvarsgruppa. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Jeg vil gjøre intervju med en eller begge foresatte og to fagpersoner rundt ASK-brukeren. Det kan innebære at opplysninger om enkeltpersoner blir nevnt under intervjuet, selv om dette ikke blir direkte etterspurt. Det er ønskelig at personopplysninger, som ikke må komme frem for å belyse saken, ikke deles. Det er også viktig å presisere at opplysninger som blir gitt om enkeltbarn, kun kan gjelde for barnet der foresatte har løst fagpersonene fra taushetsplikten. Dette avtales i forkant av intervjuene og er en betingelse for å kunne gjennomføre. Både foresatte og fagpersoner kan få tilgang til begge intervjuguidene i forkant av intervjuene hvis ønskelig. Intervjuformen (semistrukturert intervju) åpner opp for å kunne stille oppfølgingsspørsmål som ikke står i intervjuguiden, men disse skal ikke rettes mot søk av personopplysninger.

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

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

Det vil kun være meg som student (Anne Britt Grendsen) og veileder (Liv Ingrid Aske Håberg) som har tilgang til materialet ved behandlingsansvarlig institusjon. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Navnelisten oppbevares innelåst. Lydopptakene blir gjort via den nettbaserte skjemaløsningen nettskjema.no og appen diktafon som er utviklet og driftet ved Universitetet i Oslo (nettskjema@usit.uio.no). Dette er en kryptert og sikker løsning. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i prosjektrapporten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres fortløpende og personopplysninger og opptak slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan du finne ut mer?

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

- Høgskulen i Volda ved Liv Ingrid Aske Håberg på epost: liv.ingrid.aske.haberg@hivolda.no eller på telefon 70 07 53 57
- Student Anne Britt Grendsen på epost: grenda@stud.hivolda.no eller på telefon 47 24 00 81
- Vårt personvernombud ved Høgskulen i Volda på epost personvernombud@hivolda.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost personvertjenester@nsd.no eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Britt Grendsen
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Alternativ og supplerende kommunikasjon i overgangen mellom barnehage og skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at avtalte fagpersoner rundt mitt barn blir løst fra taushetsplikten, og kan gi nødvendige personopplysninger (som er relevant for dette prosjektet) i intervjuet.
- at jeg er kjent med at relevant informasjon om meg som foresatt, kan komme frem av fagpersonene som blir intervjuet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni 2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Intervjuguide til fagpersoner

Informantens rolle inn mot ASK-brukeren:

1. Kan du si litt om hvilken rolle du som fagperson har inn mot ASK-brukeren, og hva som var dine oppgaver inn mot overgangen fra barnehage til skole?
2. Kan du fortelle litt om dine erfaringer med bruk av alternativ eller supplerende kommunikasjon?

Samarbeid:

3. Kan du si litt om sammensetningen av ansvarsgruppa og hvordan dere organiserer arbeidet?

Tidlig innsats:

4. Hva tenker du ligger i uttrykket tidlig innsats for en ASK-bruker, og i hvilken grad vil du si at det ble gjort en tidlig innsats for denne ASK-brukeren?
5. Hva tenker du skal til for å etablere og vedlikeholde en alternativ eller supplerende kommunikasjonsform?
6. Barn som bruker ASK, er i stor grad avhengig av at kommunikasjonspartnere tilrettelegger for sosial deltakelse og læring. Kan du gi eksempler på noe ASK-brukeren har lært, men som forutsatte at det hadde en tilgjengelig kommunikasjonsform og kompetente kommunikasjonspartnere?

Barnehageloven §39 og opplæringsloven §2-16 sier begge at barn/elever som helt eller delvis mangler funksjonell tale og derfor har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, har rett på å kunne bruke egnede kommunikasjonsformer og kommunikasjonshjelpemidler både i barnehagen og i opplæringa i skolen.

7. Opplever du at dette er kjent for de som jobber tett på barnet, og hva ser du som viktige forutsetninger for å ivareta rettighetene til en ASK-bruker?

Overføringsprosessen:

8. En overgang fra barnehage til skole innebærer som regel ikke bare bytte av arena, men også bytte av an del fagpersoner i ansvarsgruppa. Hvordan påvirker det ivaretagelsen av kommunikasjonen slik du ser det?
9. Hvordan har ansvarsgruppa jobbet for å ivareta kommunikasjonsformen i overgangen mellom barnehage og skole?

10. I hvilken grad har det vært oppfølging og evaluering av overgangen i ettertid, der barnehagen eller andre som har kjent barnet over tid har deltatt?

Som lærer på en tilrettelagt skole hører jeg ofte at det i samarbeidsmøter blir sagt, spesielt fra foresatte som har fulgt barnet hele veien, at «dette jobbet de jo med i barnehagen». Da tenker jeg at noe verdifullt kan ha glippet på veien. For et barn som har behov for ASK vil det som regel ligge mer komplekse utfordringer bak enn selve vansken med å kommunisere med verbalspråk, og det gjør at teknikkene og metodene for læring ofte krever lang opplæring.

11. Hva tror du er årsaken til at enkelte metoder/opplegg som er innarbeidet ikke videreføres, og hvilke konsekvenser kan du i tilfelle tenke deg at det kan få for barnet?

Kommunikasjonspartnere:

12. Kan du si litt om hvem som kjente kommunikasjonsformen til barnet når det kom til skolen første skoledag? Og om barnet hadde jevnaldrende å kommunisere med?

Kompetanse:

13. I hvilken grad opplever du at personalets kompetanse ble kartlagt og vurdert med tanke på eventuelt behov for kompetanseheving?

Avsluttende spørsmål:

14. Tenker du at det er noe du nå vil gjøre annerledes for å ivareta ASK-brukere enda bedre i overganger fremover?

15. Er det noe vi ikke har vært innom som er viktig for dere å si noe om?

Tusen takk for intervjuet!

Vedlegg 5

Intervjuguide til foresatte

Foresatt:

1. Kan du si litt om hva som var viktig for deg som foresatt når barnet ditt skulle starte på skolen?
2. Kan du fortelle litt om tilretteleggingsbehovet ditt barn har når det kommer til kommunikasjon?

Samarbeid:

3. På hvilken måte har ansvarsgruppa vært en støtte i overgangen mellom barnehage og skole, og hva savner du eventuelt i oppfølgingen fra ansvarsgruppa?

Tidlig innsats:

4. Kan du fortelle litt om når mistanken om behovet for en alternativ eller supplerende kommunikasjonsform oppsto, og hva og hvem som utløste en utredningsprosess rundt ditt barn?
5. Opplever du at fagpersonene rundt barnet deres har gjort en tilfredsstillende jobb for å gi barnet gode forutsetninger for å utvikle en egnet kommunikasjonsform? Hva har vært bra, og hva savner du eventuelt?

Barnehageloven §39 og opplæringsloven §2-16 sier begge at barn/elever som helt eller delvis mangler funksjonell tale og derfor har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, har rett på å kunne bruke egnede kommunikasjonsformer og kommunikasjonshjelpemidler både i barnehagen og i opplæringa i skolen.

6. Opplever du at dette er kjent for de som jobber tett på ditt barn, og kan du gi eksempler på hvordan det brukes egnede kommunikasjonshjelpemidler eller eventuelt når det er manglende bruk av det?

Overføringsprosessen:

7. En overgang fra barnehage til skole innebærer som regel ikke bare bytte av arena, men også bytte av en del fagpersoner i ansvarsgruppa. Hvordan påvirker det ivaretagelsen av kommunikasjonen slik du ser det?

Som lærer på en tilrettelagt skole hører jeg ofte at det i samarbeidsmøter blir sagt, spesielt fra foresatte som har fulgt barnet hele veien, at «dette jobbet de jo med i barnehagen». Da tenker jeg at noe verdifullt kan ha glippet på veien.

8. Har du opplevd at noe av det barnet brukte som metoder/opplegg i barnehagen, har stoppet opp eller endret seg etter oppstart på skolen? Hvilke konsekvenser har det i tilfelle gitt barnet ditt?

Kommunikasjonspartnere:

9. Kan du si litt om hvem som kjente kommunikasjonsformen til barnet når det kom til skolen første skoledag? Og om barnet hadde jevnaldrende å kommunisere med?
10. Kan du fortelle litt om bli kjent fasen dere hadde med skolen, og hva som var viktig for å ivareta barnets mulighet til å kunne kommunisere med sine nærpersoner?

Kompetanse:

11. Har du inntrykk av at personalet får den opplæringen som er nødvendig for å kunne sikre kommunikasjonsformen til ditt barn? Hva tenker du eventuelt kunne vært gjort annerledes?

Avsluttende spørsmål:

12. Har du noen tanker om hva som kan gjøres annerledes for å ivareta ditt barn enda bedre i overganger fremover?
13. Er det noe vi ikke har vært innom som er viktig for dere å si noe om?

Tusen takk for intervjuet!