

Nora Granheim Davidsen

## Masteroppgave

### «Blir jeg hørt når jeg ikke uttrykker meg som de andre»

En undersøkelse om hvordan spesialpedagoger opplever muligheten til medbestemmelse hos elever med kommunikasjonsvansker ved en spesialskole.



DMMH  
Dronning Mauds Minne Høgskole  
for barnehagelærerutdanning

**Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom**

Trondheim, juni 2022



## Sammendrag

Hensikten med denne masteroppgaven er å belyse hvilke muligheter elever med kommunikasjonsvansker har til medbestemmelse på en spesialskole. Det er blitt lagt vekt på spesialpedagogenes perspektiver og opplevelser. Studien tar utgangspunkt i perspektiver, erfaringer og tolkninger fra tre ulike spesialpedagoger som er ansatt som kontaktlærere på en skole for elever med spesielle behov og store sammensatte lærevansker. Gjennom teori og empiri har jeg kommet frem til en problemstillingen for studiet som lyder følgende: !!!!!

For å forsøke å besvare problemstillingen min best mulig har jeg i denne studien benyttet en kvalitativ tilnærming, med intervju som metode. Jeg ønsker å få innsikt i informantenes erfaringer og meninger, da det er dette problemstillingen i studien setter søkelys på. Etter å ha utført intervjuene, analyserte jeg datamaterialet med utgangspunkt i en tematisk analyse. På denne måten fant jeg flere faktorer som ga innsikt i problemstillingen. Tilrettelegging, samt lærernes holdninger og kompetanse er faktorer som trer frem i mine analyser. Disse faktorene er med på å belyse hvilke muligheter informantene trekker frem knyttet til elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til medbestemmelse.

Formålet med denne masteroppgaven er å skape en bevisstgjøring knyttet til elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til medbestemmelse, og å belyse faktorer informantene trekker frem som vesentlig for å tilrettelegge for medbestemmelse til denne elevgruppen.

## Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg mitt femte år som student. Årene ved Dronning Maud Minnes Høgskole har gitt meg viktig lærdom og gode erfaringer jeg tar med meg videre inn i yrkeslivet. Prosessen med denne masteroppgaven har vært tidkrevende og altoppslukende, samtidig som det har vært givende og lærerikt. Jeg sitter igjen med en stolthet over å ha levert min masteroppgave i spesialpedagogikk.

For at denne masteroppgaven skulle komme i mål, har det vært flere personer som har bidratt. Jeg ønsker å takke mine informanter som har tatt seg tid til å stille opp på intervju, og som har vært åpne og delt sine erfaringer og meninger knyttet til oppgavens tema. Jeg vil også takke mine veiledere Sobh Chahboun og Kari Nordhus Strømsøe for tilbakemeldinger og støtte helt frem til siste slutt på denne masteroppgaven. Mine medstudenter fortjener også en takk, da vi har støttet og motivert hverandre i utfordrende perioder. Det har til tider vært krevende å skrive en masteroppgave, jeg vil derfor avslutte med å takke mine gode venner og familie, for å ha troen på meg og gitt meg en god latter når det har trengtes.

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>1.0 Introduksjon</b> .....	<b>5</b>
1.1 Formålet med denne studien .....	5
1.2 Problemstillingen .....	6
1.3 Avgrensning .....	6
1.4 Valg av faglitteratur.....	7
1.4.1 Litteratursøk .....	7
1.5 Oppgavens struktur .....	7
<b>2.0 Lovverk og styringsdokumenter knyttet til spesialundervisning og elevenes rettigheter</b> .....	<b>9</b>
2.1 FN's Barenkonvensjon .....	9
2.2 Grunnloven og opplæringsloven .....	9
2.3 Kunnskapsløftet/ læreplanverket .....	10
2.4 Inkluderende fellesskap for barn og unge .....	10
2.5 Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. ....	10
<b>3.0 Faglig forankring</b> .....	<b>11</b>
3.1 Spesialpedagogikk.....	11
3.1.1 Syn på funksjonshemming.....	11
3.1.2 Spesialscole.....	12
3.2 Kommunikasjon.....	13
3.2.2.Kommunikasjonsvansker.....	13
3.3 Forebyggende tiltak .....	14
3.3.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).....	15
3.3.3 Arv og miljø .....	16
3.4 Medbestemmelse .....	16
3.4.2 Faktorer for å kunne ta valg.....	17
3.5 Spesialpedagogen som kommunikasjonspartner .....	18
3.5.1 Relasjonskompetanse .....	19
3.5.2 Anerkjennelse .....	20
3.5.3 Holdninger.....	20
3.5.4 Makt .....	21
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>22</b>
4.1 Forskningsdesign .....	22
4.1.1 Vitenskapsteoretisk område.....	22
4.1.2 Forskerrolle og forforståelse.....	23
4.1.3 Kvalitativ tilnærming.....	24
4.1.4 Valg av metode.....	24
4.2 Intervju som metode .....	25
4.3 Forskningsprosess.....	25
4.3.1 Utvalg av informanter.....	26
4.3.2 Intervjuguide .....	27
4.3.3 Gjennomføring av intervju .....	28

4.4 Behandling av datamateriale .....	29
4.4.1 Transkribering .....	29
4.4.2.1 Analyse .....	30
4.5 Kvaliteten på studien .....	31
4.5.1 Gyldighet (validitet) .....	31
4.5.2 Pålitelighet (reabilitet) .....	32
4.5.3 Overførbarhet .....	32
4.6 Forskningsetikk .....	33
<b>5.0 Presentasjon av funn og drøfting .....</b>	<b>34</b>
5.1 Kommunikasjon .....	35
5.1.1 Finne egnede kommunikasjonsmetoder .....	35
5.1.2 Å forstå ulike typer kommunikasjon .....	37
5.1.2 Kommunikasjonspartner .....	39
5.2 Medbestemmelse .....	42
5.2.1 Hva legger informantene i begrepet medbestemmelse, og hvordan kan det påvirke praksisen? .....	42
5.2.2 Muligheter for medbestemmelse .....	44
5.2.3 Medbestemmelse og læring .....	47
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>50</b>
6.1.1 Oppsummering av forskningsspørsmål 1: Hvordan kan elever sine kommunikasjonsvansker påvirke deres mulighet til å uttrykke seg? .....	50
6.1.2 Oppsummering av forskningsspørsmål 2: På hvilke måter påvirke ulike situasjoner i skolehverdagen elevenes mulighet til medbestemmelse? .....	51
6.1.3 Oppsummering av forskningsspørsmål 3: Hvordan kan lærerne støtte elevenes kommunikasjon og mulighet til medbestemmelse? .....	51
6.1.4 Oppsummering av problemstilling: Hvilke muligheter opplever spesialpedagoger at elever med kommunikasjonsvansker har til medbestemmelse på en skole for elever med spesielle behov og store sammensatte lærevansker? .....	52
6.2 Videre forskning .....	52
<b>7. Litteraturliste .....</b>	<b>54</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>59</b>

## 1.0 Introduksjon

Temaet for denne masteroppgaven er kommunikasjon og medbestemmelse. Studien bygger på spesialpedagogenes opplevelser knyttet til elever med kommunikasjonsvansker og deres arbeid med medbestemmelse på en spesialscole.

I samsvar med høgskolens retningslinjer vil det være innholdsmessige likheter fra tidligere arbeid fra emnet MFFMD5010 i masteroppgaven. Disse likhetene er fra prosjektskissen for masteroppgaven, en eksamen hvor vi blant annet utformet en aktuell problemstilling, arbeidet med og planla metoden som vi ønsket å anvende for å undersøke problemstillingen, samt satt oss inn i tidligere forskning. De innholdsmessige likhetene vil derfor være aktuell i følgende kapitler: 1. innledning og 3. metode.

### 1.1 Formålet med denne studien

Hensikten med dette studiet er å få innblikk i spesialpedagogers tanker og erfaringer med medbestemmelse hos elever som har kommunikasjonsvansker i en spesialscole. I denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å sette søkelys på muligheten til medbestemmelse hos elever med kommunikasjonsvansker. Jeg anser som tematikken svært aktuell på samfunnsnivå, da det er ulike offentlige dokumenter og publikasjoner som setter føringer for barns og elevers rettigheter når det kommer til retten for å påvirke i sin egen hverdag. Lovverk og offentlige publikasjoner vil bli redegjort nærmere for i kapittel 2. Spesialscole er ikke like vanlige i Norge som det en gang var fordi de fleste ble lagt ned 1992. Dermed ble det interessant for meg å utføre forskningen der, slik at jeg fikk større innsikt i hvordan spesialpedagoger arbeidet. En annen viktig faktor for studien er at alle lærere ved en spesialscole er utdannet spesialpedagoger, derfor er det trolig høy kompetanse om barns medbestemmelse i spesialscoolen.

Barn med kommunikasjonsvansker sin mulighet til å bli hørt er et tema som lenge har interessert meg. Under studiet i spesialpedagogikk fikk jeg gjennom emnet «kommunikasjon, språk og relasjonskompetanse» kunnskap og erfaringer knyttet til dette temaet, både gjennom undervisning og praksis. Jeg fikk blant annet kjennskap til ulike måter å kommunisere på. Dette var med på å styrke min interesse for temaet. Det er fastslått i lovverket at barn, altså elever, har rett til å bli hørt. Det fremkommer også i kunnskapsløftet at skolen skal tilrettelegge for at alle elever opplever medvirkning og får ta selvstendige valg. Gjennom denne studien skal jeg undersøke hvordan spesialpedagogene opplever dette er i praksis.

## 1.2 Problemstillingen

På bakgrunn av beskrivelse i kapittel 1.1 kom jeg fram til følgende problemstilling:

**Hvilke muligheter opplever spesialpedagoger at elever med kommunikasjonsvansker har til medbestemmelse på en skole for elever med spesielle behov og store sammensatte lærevansker?**

For å undersøke denne problemstillingen har jeg trukket frem tre forskningsspørsmål jeg anser som relevante. Disse er:

1. Hvordan kan elever sine kommunikasjonsvansker påvirke deres mulighet til å ytre seg?
2. På hvilke måter påvirke ulike situasjoner i skolehverdagen elevenes mulighet til medbestemmelse?
3. Hvordan kan lærerne støtte elevenes kommunikasjon og mulighet til medbestemmelse?

## 1.3 Avgrensning

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til medbestemmelse på en spesialskole. Begrepene medbestemmelse, kommunikasjonsvansker og spesialskole vurderer jeg som spesielt viktige begreper i denne teksten, da de vektlegges i både problemstillingen og den faglige forankringen. Begrepene har derfor også innvirkning på datamaterialet og drøftingen. Valget om å utføre denne studien på en spesialskole, er en avgrensning når det er en spesifikk læringsinstitusjon, det ikke er mange av i Norge. Det er stor variasjon på funksjonsnivået til elevene på denne skolen, hvor de har ulike vanskeområder. Jeg valgte å fokusere på elever med kommunikasjonsvansker i denne oppgaven. Det er fordi min forforståelse ser på elever med kommunikasjonsvansker som en gruppe som kan oppleve mindre medbestemmelse. Selv om mange av elevene har tilleggsvansker som kan være grunnen til kommunikasjonsvanskene, er det kommunikasjonen denne studien fokuserer på, selv om deres kognitive nivå og fysiske fungering vil kunne påvirke elevenes mulighet til å kommunisere. I tillegg til dette avgrenses også studien ved å sette lys på medbestemmelse, fremfor ett større begrep som medvirkning. I denne sammenhengen avgrenser medbestemmelse studien til å handle om elevenes mulighet til å påvirke i hverdagslige ting som angår dem selv.

## 1.4 Valg av faglitteratur

I denne studien har jeg valgt å anvende faglitteratur jeg anser som relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Kommunikasjon og medbestemmelse er begreper som har et stort fokus i teoridelen. Jeg har valgt å både benyttet ny og eldre litteratur. For å få et mer helhetlig blikk over tematikken har jeg benyttet meg av både nasjonal og internasjonal forskning. Dette for å være oppdatert, samt for å være orientert på feltet (Furseth & Everett, 2020, s. 74-75).

### 1.4.1 Litteratursøk

I arbeid med å finne tidligere forskning og teori, benyttet jeg hovedsakelig søkemotorene Oria og Google Scholar, samt har jeg funnet litteratur på DMMH sitt bibliotek. Jeg har også sett på kilder som andre artikler og mastere har anvendt. Jeg har hovedsakelig sett på fagfelleverderte artikler. Fagfelleverdinger er viktig for å sikre kvalitet i forskning (Brunovskis, 2015, s. 58). Ved denne studien belyser jeg elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til medbestemmelse. Derfor har «medbestemmelse», «medvirkning», og «selvbestemmelse» vært aktuelle søkeord for å finne aktuell litteratur. Jeg har også søkt på ulike varianter av «kommunikasjonsvansker» og «nedsatt funksjonsevne». Jeg har eksperimentert med ordene jeg har søkt på, ved å sette de i ulike sammensetninger, samt oversatt til engelsk.

Jeg begynte søkeprosessen tidlig. Dette gjorde jeg for å få mere kunnskap om temaet, slik at dette støttet intervjuene. Videre har jeg søkt mye etter litteratur når jeg har søkt opp tidligere forskning og til den teoretiske forankringen. Furseth og Everett (2020) råder om å samarbeide og snakke med medstudenter når man søker etter litteratur. De begrunner dette med at det kan være til hjelp for å komme i gang med søkeprosessen (Furseth & Everett, 2020, s. 76). Jeg har samarbeidet tett med mine medstudenter for å finne relevant litteratur til denne studien, både digitalt og fysisk. Dette har vi gjort ved å gi hverandre tips til litteraturer, samt hjulpet hverandre med å finne aktuelle søkeord. Dette opplevde jeg at var til stor hjelp for å finne relevant litteratur, og for min motivasjon.

### 1.5 Oppgavens struktur

Målet med denne masteren er å få innsikt i hvilke muligheter elever med kommunikasjonsvansker har til å medbestemme, med utgangspunkt i spesialpedagogers erfaringer. Oppgaven er strukturert inn i syv kapitler. I introduksjonen begynte jeg med å forklare formålet med denne masteroppgaven. Videre har jeg presentere problemstillingen og forskningsspørsmålene, før jeg til slutt har redegjort for valg av faglitteraturen som jeg benytter senere i oppgaven. I det neste kapitlet legger jeg frem lovverk og styringsdokumenter som er relevant for oppgaven. Den teoretiske rammen for oppgaven befinner seg i kapittel tre. Denne delen inneholder teori og



tidligere forskning som er sentral for problemstillingen. Den teoretiske rammen vil senere bli anvendt i drøftingsdelen. Kapittel fire er et metodekapittel. Her kommer jeg blant annet inn på hvordan jeg har fått innsikt i problemstillingen, valg som er blitt tatt, og videre inne på etiske hensyn som har blitt tatt. I kapittel fem presenterer jeg studiens funnen og drøfter. Her skal jeg reflektere rundt funnene med hjelp av teorien som blir lagt frem. Avslutningsvis har jeg oppsummert oppgaven i kapittel seks. Her oppsummerer jeg de tre forskningsspørsmålene, samt problemstillingen. Deretter kommer jeg inn på hva det ville vært interessant å se nærmere hvis man skal forske videre på temaet. Til slutt har lagt ved en litteraturliste i kapittel syv. Relevante vedlegg som samtykkeskjema og intervjuguiden er lagt ved under dette.

## 2.0 Lovverk og styringsdokumenter knyttet til spesialundervisning og elevenes rettigheter

I denne delen av oppgaven har jeg lagt frem aktuelle lovverk, offentlige publikasjoner og juridiske rettigheter. Denne studien handler om spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser av praksisen de anvender. Jeg valgte likevel å trekke frem dette som en del av oppgaven fordi det er med på å påvirke hvordan dagens praksis blir utført, knyttet til muligheter og begrensninger informantene møter i sin arbeidshverdag, samt deres tanker, rammer og betingelser. Føringerne som blir trukket frem, kommer inn på spesialundervisning, men også på rettigheter elevene har som er relevante for temaet. Her er det søkelys på rettigheter knyttet til medbestemmelse og kommunikasjon.

### 2.1 FN's Barnekonvensjon

Barnekonvensjonen er en internasjonal avtale med grunnleggende rettigheter for barn under 18 år. Den gjelder alle barn, uavhengig av blant annet funksjonshemming. Det er en egen artikkel i barnekonvensjonen, artikkel 23, for å sikre at barn med fysisk eller psykisk utviklingshemning skal ha fullverdige liv, med forebyggende hjelp og tilgang til undervisning (Nasjoner, 2006, s. 18-19). Hovedprinsippet i barnekonvensjonen er at barnets beste skal komme først. Dette er fastslått i artikkel 3, hvor det står at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barnet (Nasjoner, 2006, s.9) Videre er det bestemt at barn har rett til å si sin mening og til å bli hørt, i samsvar med barnets alder og modenhet (Nasjoner, 2006, artikkel 12). Disse rettighetene er relevante for elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til medbestemmelse i skolen, da det både kommer inn på deres rett til å få undervisning, til å bli hørt, og at man skal være opptatt av elevenes beste. I konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) utdypes dette i artikkel. 7. Her fremkommer det at det skal iverksettes hensiktsmessige tiltak for at barn med nedsatt funksjonsevne på lik linje med andre barn skal få nyte alle menneskerettighetene (Nasjoner, 2006, s. 11-12).

### 2.2 Grunnloven og opplæringsloven

I lovverket vi følger i Norge, blir både barn og opplæring nevnt. I Grunnloven § 104. fastslås det at barn har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem, og at deres mening skal vektlegges i samsvar med deres alder og modenhet (Grunnlova, 1814, § 104). Videre er elever sin rett på spesialundervisning fastslått i opplæringsloven §5-1. der står det at «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringsloven, 1998, 5). Elevers rett til alternativ og supplerende

kommunikasjon er også nedfelt i lovverket. I opplæringsloven § 2-16. *Opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*, står det at «Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa» (opplæringslova, 1998, § 2).

### 2.3 Kunnskapsløftet/ læreplanverket

I kunnskapsløftet står det at elevene skal bli lyttet til i skolehverdagen, og at de skal oppleve å ha reell mulighet til å påvirke det som angår dem. Det fremkommer også at skolen skal tilrettelegge for at alle elever får likeverdige muligheter til å ta selvstendige valg (Saabye, 2020, s. 9-12).

### 2.4 Inkluderende fellesskap for barn og unge

I 2017 samlet kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe for å vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging blant annet i skole og utdanningssektoren. Denne ekspertgruppen står bak rapporten: Inkluderende fellesskap for barn og unge, heretter kalt Nordahl-rapporten (Nordahl mfl., 2018, s. 5). Noe av det jeg ønsker å trekke frem fra Nordahl-rapporten er at den viser til varierende kvaliteten på det ordinære tilbudet i skolen og i det spesialpedagogiske arbeidet. De trekker frem manglende kompetanse og evne til å se elevenes behov som en av utfordringene. Ekspertgruppen forklarer at det er for stor variasjon på kvaliteten og innholdet i tilbudet som blir gitt, og at man ikke kan være fornøyd med det utbyttet særskilt tilrettelegging gir (Nordahl mfl., 2018, s. 19).

### 2.5 Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.

Regjeringen lanserte Meld.St 6. med utgangspunkt fra resultatene fra blant annet Nordahl-rapporten (2018). Stortingsmeldingen kommer med blant annet forklaringer på dagens praksis, samt at den foreslår flere tiltak. Denne stortingsmeldingen har mye fokus på det spesialpedagogiske feltet, hvor det kommer frem at de ønsker å tilrettelegge for at kompetansen er nær elevene (Meld. St. 6 (2019–2020) s. 49). Det er viktig med nok kvalifiserte ansatte for å gi elevene den oppfølgingen de trenger. Gode lærere er avgjørende for at elevene skal lære, men også for at de skal trives. Som lærer kan man utgjøre en stor forskjell for elevene. Ansvaret det medbringer kan være utfordrende, da det innebærer at alle elevene, med ulike forutsetninger og behov, skal oppleve utvikling, mestring og læring i skolehverdagen (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 22, 63 & ).

### 3.0 Faglig forankring

I dette kapittelet skal jeg presentere begreper, perspektiver og teorier jeg anser som relevant for temaet og problemstillingen. Jeg har også valgt å legge frem noe tidligere forskning i denne delen av masteroppgaven. Dette har jeg gjort fordi den tidligere forskning støtter og utfyller teorien jeg legger frem.

*Problemstillingen er: Hvilke muligheter opplever spesialpedagoger at elever med kommunikasjonsvansker har til medbestemmelse på en skole for elever med spesielle behov og store sammensatte lærevansker?*

Den faglige forankringen vil bidra til refleksjoner i drøftelsen. Kapittelet tar for seg ulike temaer, som igjen er delt inn i mindre punkter. Kapittelet har mest fokus på kommunikasjon og medbestemmelse. Innen kommunikasjon kommer jeg inn på utviklingsstøttene kommunikasjon, kommunikasjonsvansker og alternativ og supplerende kommunikasjon. Jeg kommer også inn på språkmiljø og forebygging. Under medbestemmelse forklarer jeg begrepet, samt kommer inn på faktorer som må til for å kunne ta valg. I tillegg til dette har jeg valgt å trekke frem voksenrollen. Her kommer jeg inn på relasjoner, anerkjennelse og holdninger.

#### 3.1 Spesialpedagogikk

Lovendringer har bidratt til at flere barn med funksjonshemninger får muligheter og goder som fører til at de kan leve et tilnærmet normalt liv. Hensikten med lovverket er å fjerne funksjonshemmede barrierer, unngå marginalisering og ekskludering, samtidig som det bidrar med at det pedagogiske tilbudet i barnehagen og skolen er åpent for et mangfold av barn (Arnesen, 2017, s. 20). Tangen (2012) forklarer at målet med spesialpedagogikk er å forebygge at vansker oppstår eller utvikler seg, samt å redusere vanskene og barrierene som finnes (Tangen, 2012, s. 17).

##### 3.1.1 Syn på funksjonshemning

Det er ulike måter funksjonshemning kan forstås på. Hvordan vårt syn på barn med funksjonshemning er, påvirker holdningene våre, hvordan vi er i samhandling, og hvilke tiltak vi vurderer som hensiktsmessige. Vår forståelse på funksjonshemning kan sees fra en individuell medisinsk forståelse, en sosial forståelse eller en relasjonell forståelse.

Den medisinske forståelsen setter søkelys på barnets mangler. Her blir barnet sett på som ett offer. Det forventes at barnet tilpasser seg omgivelsene fremfor at omgivelsene skal tilpasse seg barnet. En slik forståelse kan begrense ansatte ved at de ikke ser muligheter for at barnet skal kunne delta.

Det er den medisinske forståelsen av funksjonshemning som har dominert i samfunnet. Dette påvirker blant annet holdningene i samfunnet, politiske retningslinjer og profesjonell yrkesutøvelse (Kassah & Kassah, 2014, s. 31). De siste tiårene har spesialpedagogen gått fra å ha ett medisinsk fokus, til en relasjonell forståelse. Det er en mer helhetlig forståelse, hvor man ser på sammenhengen mellom barnets utfordringer og hvordan omgivelsene rundt barnet er tilrettelagt (Åmot, 2018, s. 160).

### 3.1.2 Spesialscole

Spesialscole er en skole som er spesielt tilrettelagt for elever med vansker for å få et godt tilbud på den ordinære skolen. Disse skolene har kompetanse innen spesialpedagogikk og samarbeider ofte med Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) og kompetansesentre. Siden 90-tallet har Norge hatt som målsetting om å inkludere alle elever i ordinær skolen, ved hjelp av tilpasset undervisning. De fleste spesialskolene ble derfor nedlagt i 1992 (Vea & Ramvi, 2022). Etter dette har det vært større fokus på spesialundervisning i den ordinære skolen, i tillegg til at det har vært en økning av spesialklasser og grupper siden dette. Spesialundervisning er et alternativt tilbud for å gi de elever som ikke får et godt utbytte av det ordinære tilbudet muligheten til å mestre på linje med medelevene sine (Utdanningsnytt, 2012).

Vea og Ravi (2022) utførte en studie hvor de intervjuet elever som både har gått på ordinær skole og spesialscole. Det elevene hadde til felles var at de ble møtt av lærerne på en positiv og imøtekommende måte på spesialscolen, der de opplevde at lærerne var interessert. Det at det var mindre grupper tok elevene også frem som noe positivt. Når de sammenlignet den ordinære skolen med spesialscolen, kommer det frem at eleven opplevde større grad av inkludering, samt at de fortalte at de følte større grad av aksept på spesialscolen. Høyt fravær, det å føle seg annerledes og manglende motivasjon var noe som ble nevnt som negativt på ordinær skolen, men som endret seg til det positive når eleven begynte på spesialscole (Vea & Ravi, 2022).

## 3.2 Kommunikasjon

Kommunikasjon betyr å *gjøre felles*. Det forutsetter derfor en form for interaksjon, og foregår vanligvis mellom to eller flere personer. Det er ulike forståelser på hva kommunikasjon er. Denne studien tar utgangspunkt i at alle mennesker er kommuniserende, og at alle signalene et menneske sender kan tolkes som kommunikasjon. Kommunikasjon kan forklares ved hjelp av *Den lineære kommunikasjonsmodellen*. Her blir kommunikasjon beskrevet som en enveis handling, der det er en person som formidler et innhold til en eller flere kommunikasjonspartnere (Næss, 2015, s. 16). Å kommunisere handler om å kunne uttrykke grunnleggende behov og ønsker, men også om å dele følelser, opplevelser og tanker. Grunnleggende kommunikasjon er med på å føre til nærhet og tilknytning til andre mennesker. Det innebærer blant annet ferdigheter som å kunne dele oppmerksomhet, ha forståelse for årsak – virkning, og blikkontakt (Andersen, 2020, s. 193). Kommunikasjon er også aktuelt i forhold til barns rett og mulighet til medbestemmelse. Å kommunisere handler om mer enn bare ordene vi benytter oss av, det handler like mye om vårt kroppsspråk, evne til å lytte, verbal og nonverbal kommunikasjon, og ikke minst våre holdninger (Nordli & Thormodsæter, 2011, s. 37)

### 3.2.2. Kommunikasjonsvansker

Vi bruker i dag diagnosemanualen ICD-10 i Norge, som eies av Verdens helseorganisasjon. Dette er et internasjonalt kodeverk som innen spesialhelsetjenesten er knyttet til diagnoser og kontaktårsaker. Det ble i 2019 godkjent en fornyet versjon av kodeverket, ICD-11. Norge er nå i startfasen i planlegging av overgangen fra ICD-10 til ICD-11. Det er omfattende endringer og det forventes at det tar mange år før ICD-11 blir iverksatt (Direktoratet for e-helse, 2016).

Diagnosemanualen ICD-11 deler kommunikasjonsvansker inn i undergrupper. Her blir syntaks og morfologi, semantikk, pragmatikk, samtaleferdigheter, verbal læring og hukommelse, og fonologi, forklart som vanskeområder knyttet til språkvansker. Vansker med syntaks og morfologi vil si grammatiske vansker, hvor det er utfordrende å danne ord og å sette samme setninger. Når man har vansker med betydningen av ord og setninger, og gjerne da også har et redusert ordforråd samt må lete etter ord, har man utfordringer knyttet til semantikken. Pragmatiske vansker er vansker med kommunikasjon i ulike kontekster og med å fange opp sosiale signaler. Hvis man har utfordringer med å ha en helhetlig samtale eller med å holde temaet når man enten hører eller forteller en historie, har man vansker knyttet til samtaleferdigheter. Vansker knyttet til verbal læring og hukommelse vil si vansker med å lære lyder, samt med sammenhengen mellom ord og mening. Fonologiske vansker vil si vansker med språklyder (Statped, 2021).

Uavklarte diagnosemanualer og manglende fellesforståelse for tale-, språk- og kommunikasjonsvansker har over en periode blitt oppfattet som problematisk, både i praksis og i forskning. Det som kommer tydelig frem er at vanskene skal være vedvarende, og at de gir konsekvenser for barnets sosiale deltagelse og utdanningsløp. Vanskene deles hovedsakelig inn i to hovedgrupper. Disse er biomedisinske språkvansker og utviklingsmessige språkvansker. Språkvanskene i begge gruppene deler gjerne symptomer, men årsaken til vanskene er ulike. Biomedisinske språkvansker vil si at genetiske grunner, sykdom eller skade som kan knyttes til språkvanskene. Utviklingsmessige språkvansker kan ikke assosieres til en klar biomedisinsk tilstand, men forekommer i takt med barnets utvikling. Denne type språkvansker kan komme sammen med andre vansker. Det er denne gruppen språkvansker som samsvarer med diagnosemanualen ICD-11. Den deler språkvansker etter symptomer og ikke etter årsaksforhold. I kartlegging av språkvansker er det derfor symptomene som blir vurdert. Dette kan bli sett på som en utfordring for kartlegging og tiltak ved språkvansker, da det ikke inkluderer barn som av ulike årsaker ikke har blitt eksponert for språket som inngår i testen (Statped, 2021). Forsinket språkutvikling påvirker igjen barnets sosiale, emosjonelle og intellektuelle utvikling. Risikoen for lærevansker og psykososiale vansker øker også (Lyngseth, 2020, s. 29)

### 3.3 Forebyggende tiltak

Forebyggende pedagogisk arbeid med barn handler om å tilrettelegge for et at alle får et godt oppvekstmiljø. Det er ikke kun søkelys på individet, men også på miljøet barnet er en del av. Forebygging kan deles inn i ulike nivåer, der ulik faglitteratur bruker forskjellige begreper. For å forklare de ulike nivåene av forebygging har jeg valgt å anvende begrepene universell forebygging, selektiv forebygging og indisert forebygging. Universell forebygging handler om omfattende forebyggende tiltak for større grupper. Forebyggingen skal derfor være for barn flest, og settes inn før problemene oppstår. Det neste nivået, selektiv forebygging, er tiltak som er rettet mot grupper med kjent eller økt risiko. De forebyggende tiltakene er ment for å motvirke en uheldig utvikling. Det siste nivået er indisert forebygging. Her er tiltakene ofte innen spesialpedagogisk hjelp. Her er forebyggingen rettet mot barn med vansker som har blitt identifisert, og som vil ha behov for langsiktig oppfølging (Lyngseth, 2020, s. 17).

Det sosiale miljøet barn er en del av har tydelig påvirkning på deres språkferdigheter. Når man skal teste språket til et barn er derfor miljøet barnet er i, en del av denne. Det er viktig at testen skal kunne utvikle gode strategier for innsatsen man skal sette i gang (Hausstätter, 2014, s. 46). Det er viktig å observere hva barnet mestrer motorisk og hvordan det bruker sansene sine, for å finne egnede kommunikasjonsformer. I tillegg til å observere barnets ferdigheter, er det også viktig å se

på barnets kommunikasjonspartnere og omgivelsene barnet møter i sin hverdag. Det er viktig å identifisere vanskene tidlig, sette inn riktig tiltak, og med oppfølging (Andersen, 2020, s. 187-193).

Et grunnlag for å kunne tilrettelegge for tiltak for å støtte barns språk er å samarbeide med barnas foreldre. Sammen kan man se på sterke og svake sider med barnets miljø, da miljøet barnet er en del av påvirker barnets muligheter til å kommunisere (Pettersen, 2020, s.122). Selv om man setter i gang tiltak for å styrke barnets kommunikasjon, kan man ikke med sikkerhet vite hvordan barnet utvikler seg, eller hvordan tiltakene virker på akkurat dette barnet. Det bør derfor utøves skjønn i vurdering og konklusjon av tiltak som skal settes i gang. Det negative med å utøve skjønn, er at pedagogens erfaring, kunnskap og refleksjonsevne, vil påvirker vurderingen som blir gjort (Åmot, 2022, s. 160).

### 3.3.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

Alternativ og supplerende kommunikasjon, heretter kalt ASK, er alt som hjelper en person til å kommunisere, når tradisjonelle måter ikke er tilstrekkelige (Andersen, 2020, s 184). Alternativ kommunikasjon vil si at barnet kommunisere på en måte som erstatter det verbale språket. Supplerende kommunikasjon er en hjelpekommunikasjon som har til hensikt å støtte og fremme barnets tale. Eksempler på ASK kan blant annet være fotografier, symboler, tegn til tale, konkreter, kommunikasjonsbøker eller talemaskin. Uttrykk som andre må fortolke og gi mening, omtales også som ASK (Lyngseth & Andresen, 2022, s. 109-112). Hensikten med ASK er å gi barnet muligheten til å få kommunisere det de vil, til hvem de vil (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 312).

Når barn har begrenset talespråk og forståelse, vil det å finne en kommunikasjonsform barnet behersker, kunne styrke barnets opplevelse av tilhørighet, trivsel, påvirkningskraft og medvirkning (Slåtta, 2021, s. 347). For å identifisere barnets muligheter med ASK, er det viktig å skaffe kunnskap om barnets funksjonsnivå og kommunikasjonspotensiale. Dette for å kunne sette i gang individuelle tiltak som stimulerer kommunikasjon ut fra barnets muligheter (Lyngseth & Andresen, 2022, s. 109-112).



### 3.3.3 Arv og miljø

Bishop mente at arv og miljø påvirker språkutviklingen. Et språklig støttende og stimulerende miljø kan minske risikoen, for et barn som har arvet risikoen for språkvansker. På samme måte kan et lite stimulerende språkmiljø påvirke språkutvikling negativt, selv om barnet ikke har arvet risiko for språkvansker (Lyster, 2014, s. 208).

For å legge til rette for et rikt språkmiljø bør det tilpasses barnets fysiske og språklige nivå. Det bør også ta utgangspunkt i barnets interesser, erfaringer og opplevelser (Zwart-Langner, 2020, s. 170). Høygård (2014) vektlegger musiske aktiviteter, gode samtaler, samvær omkring tekst og allsidig lek som aktiviteter som i særlig grad fremmer barns språktilegnelse (Høygård, 2014). I tillegg til dette er voksenrollen avgjørende, da de er barnas språkmodeller. Det er derfor viktig at de er engasjerte, motiverte og kompetente, som aktivt deltar i samspill med barna og støtter dem etter deres behov (Zwart-Langner, 2020, s. 170). For å støtte barna etter deres behov, kan de rundt barna være «støttende stillas». Det vil si at de i ulike situasjoner vurderer barnets behov for støtte, og kun tilbyr barna den hjelpen som er nødvendige for å løse en oppgave, hvor målet er at barnet skal kunne mestre oppgaven selvstendig. På denne måten mestrer barnet oppgaven, samtidig som de utfordrer sin nåværende kompetanse. Når barn opplever at de mestrer språkstimuleringen, kan det styrke barnets selvtillit og motivere til videre læring og interesse for språket (Hagtvet, 2004, s. 53-55).

### 3.4 Medbestemmelse

Bae (2006) forklarer medbestemmelse som å ha mulighet til å delta i beslutningsprosesser, der man kan være med på å bestemme hva som skal skje, samt hvordan det skal gjøres (Bae, 2006, s. 8). Jansen (2019) vektlegger at medbestemmelse setter søkelys på å fremme barnets individuelle rettigheter. Det er ofte valg som handler om barnet og ikke felleskapet. Det vil si at barnet kan ta valg over enkelte muligheter, uten at det går utover andre (Jansen, 2019, s. 36). Barn som får oppleve medbestemmelse i hverdagen, utvikler mestringsfølelse og selvverd, som igjen er med på å øke barnets livskvalitet (Hvidsten, 2021, s. 149).

Barn som blir vurdert med svakere ressurser og som er dårligere til å tilpasse seg voksenes forventninger har mindre innflytelse i hverdagen enn de som blir sett på med god adferd og godt språk (Åmot, 2022, s. 160). Flere forskere fremhever at elever som anvender ASK opplever begrensede muligheter for deltakelse og kommunikasjon på skolen. Skogdal (2015) forklarer at grunnen til dette kan være elevenes manglende tilgang til klassemiljøet, manglende tilpasset kommunikasjons hjelpemidler eller manglende kompetanse blant lærerne (Skogdal, 2015, s. 220-

221). For mennesker med manglende tale eller andre kommunikasjonsformer blir retten til å bli hørt fortært oversett, da de er avhengige av å bli forstått og at andre ivaretar deres interesser, ønsker og behov. For å oppleve god livskvalitet er man avhengig av å få mye av det man liker inn i livet. Når barnas interesser er en del av hverdagen, er det med på å fremme deres livsutfoldelse og læring. Det er også en forutsetning for læring og kommunikasjon. Ved å fokusere på den enkeltes interesser, medbestemmelse og å gi valgmuligheter, kan pedagoger gi barna mulighet til å oppleve å bli hørt og til å ha påvirkningskraft. Oppfølging bør derfor gjøres av nærpersoner som samarbeider tett, for å sikre et godt hverdagsliv som vektlegger livskvalitet og medbestemmelse (Statped, 2021).

Rehfeld mener at barns beste bør vektlegges fremfor barns rett som medborger. Dette begrunnes ved at barn har begrensede muligheter til å forstå konsekvensene fra adferden deres. Rammene til institusjoner, påvirker barns rett til medvirkning. Barn kan benytte strategier for å markere motstand for å få mulighet til å endre bestemte rammer. Dette ved å protestere mot reglene og for å forsøke å få kontroll (Rehfeld gjengitt i Åmot & Ytterhus, 2014, s.7-11).

Louick og Wang (2021) forklarer at forskning viser viktigheten av at elever med nedsatt funksjonsevne skal få være med på å bestemme. De forklarer også kontrollerende lærere ikke styrker elevenes motivasjon og engasjement (Louick & Wang, 2021, s. 61-62). Sandbæk og Einarsson (2008) har undersøkt en studie hvor de kommer frem til at graden av medbestemmelsen virker tilfeldig, samt at barna uttrykket et ønske om mer medbestemmelse enn de blir gitt. Barns mulighet til deltakelse og til å kunne ta valg påvirkes av de ansattes holdninger, valg og prioriteringer (Heggvold, 2019, s. 87). Åmot og Ytterhus (2014) forklarer at det kan være vanskelig å vite hva, når og hvordan barn skal kunne bidra med sine perspektiver. De trekker videre frem viktigheten av dialog i hverdagspraksisen, og det å ha mulighet til å uttrykke seg både verbalt og non-verbalt (Åmot & Ytterhus, 2014, s. 10-11). I arbeid med barn kan ansattes forståelse over egen rolle synliggjøre barn med funksjonsnedsettelse som verdifulle og likeverdige individer, med tilgang til blant annet lek, samspill og medvirkning. Ansattes kompetanse er vesentlig for at barn med særskilte behov skal ha utbytte av tiltakene som blir igangsatt (Åmot, 2019, s. 64-65).

### 3.4.2 Faktorer for å kunne ta valg

Mennesker med utviklingshemning har ofte ikke like muligheter til å uttrykke seg som andre, samt at de ofte har begrensede muligheter til å ta valg. Webber og Cobigo (2014) vektlegger derfor viktigheten av et miljø som støtter og skaper muligheter til å kunne ta valg for mennesker med utviklingshemning. De presenterer fire premisser for å foreta reelle valg. Den første er viktigheten av det å ha mulighet til å ta valg i situasjoner, både i daglige aktiviteter og større beslutninger. For

mange mennesker oppstår det valgmuligheter naturlig. Det er færre slike muligheter for mennesker med utviklingshemming. Den andre premissen er viktigheten av å ha flere alternativer å velge mellom. Når det er få alternativer å velge mellom, har andre trolig allerede ekskludert mulige alternativer. Den tredje premissen setter søkelys på prosessen som oppstår når man skal ta valg. Her kommer det frem at det er viktig at valgene tas frivillig, og at det blir satt av nok tid og informasjon til valget. Den siste premissen handler om at miljøet støtter og legger til rette for valg. Her fokuseres det på å respektere valg som blir tatt og konsekvensene valgene kan ha (Webber & Cobigo, 2014, s. 9-14).

### 3.5 Spesialpedagogen som kommunikasjonspartner

Kommunikasjonspartner har en sentral rolle i all kommunikasjon. Det er de som møter andre i kommunikasjon. De er viktige i tilretteleggingen av kommunikasjon og for å drive kommunikasjonsprosessen i møte med de som har kommunikasjonsvansker. Næss (2015) forklarer en god kommunikasjonspartner som blant annet interessert, tålmodig og motivert. Noen som ønsker å forstå, og som strekker seg for å tolke signaler, er åpen for stillhet, tar initiativ, og er som er bekræftende. Det er også viktig å kunne innrømme at man ikke forstår det som blir uttrykket. Det oppleves trygt å kommunisere med de man kjenner godt og som man deler kommunikasjons erfaringer med. Dette er også med på å minske faren for siddforståelser (Næss, 2015, s. 32-33).

Holdninger, forventninger, kunnskap og tilrettelegging har mye å si for hvilke muligheter elever med kommunikasjonsvansker får. Det er viktig å avdekke barrierer som hindrer elever med kommunikasjonsvansker i å delta for å gjøre de om til muligheter. For å gi alle elever muligheter, må de faktisk få muligheter. Her er det snakk å ta i bruk mulighetene som allerede eksisterer, samt å skape muligheter. Dette krever menneskelige handlinger, der eleven blir gitt muligheten til blant annet å bruke ASK, å være med andre elever, å ha tilpasset tilrettelegging og til å delta. Et eksempel på dette er at ASK gir mulighet til kommunikasjon, men det krever at læreren har kompetanse, samt at det må bli tatt i bruk for at det skal komme til nytte (Skogdal, 2015, s. 219-222).

### 3.5.1 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse handler om vår evne til å forstå og samhandle hensiktsmessig med mennesker i yrkesmessig sammenheng. Fagpersonens væremåte, empati og anerkjennelse er vesentlig for å utvikle gode relasjoner (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 9-10 & 180). Daniel Stern forskning har bidratt til å fastslå at relasjonsevner er en medfødt egenskap, og at barn trenger en-til-en dialog for å utvikle seg sosialt og kognitivt (Hvidsten, 2021, s. 143-144). Hvis en lærer skal utvikle positive relasjoner til sine elever, må læreren vise elevene anerkjennelse og tillit, og ha realistiske og optimistiske forventninger til elevenes faglige og sosiale væremåte (Haugen, 2017, s. 77). En lærer viser relasjonskompetanse ved å ta ansvar over egen adferd og kommunikasjon, slik at den blir til elevens beste. Det krever derfor bevissthet over samspillet, og å tilpasse egen væremåte etter ulike elevers behov. Evnen til å se enkeltbarn og å være villig til å ta på seg ansvaret for relasjonen er vesentlig innen relasjonskompetanse (Bjelland, Høyland & Ogden, 2020, 83-84). Røkenes og Hansen (2012) peker på to forhold for hvorfor relasjonen mellom fagperson og klient er viktig. Den første er at alle er sårbare og at relasjonen kan påvirke selvfølelsen. Den andre er at tillitten som skapes i relasjonen kan gjøre det enklere for klienten å åpne seg (Røkenes & Hansen, 2012, s. 179-180).

Hvis man knytter relasjonskompetanse til lærerrollen, handler det om lærerens holdninger til elevene. Det er viktig at læreren er bevisst egen atferd i møte med elevene, samt ansvaret den har for relasjonens kvalitet (Lund, 2017) Fallmyr (2020) legger frem tre nivåer av relasjonskvalitet. Disse er en grei relasjon, en god relasjon, og en utviklende relasjon. En grei relasjon forklares som ett minimum. Her er læreren tydelig, forutsigbar og til å stole på, men det mangler anerkjennelse og sosialstøtte. Læreren kan være faglig flink og forutsigbar, men for distansert. En god relasjon innebærer mye oppmuntring og ros, samt åpenhet og tydelige forventninger. Her anerkjennes ønsket adferd og følelser og egenskaper som blir oppfattet som positive. Elevene kan være usikre på om læreren vil forstå og anerkjenne uønsket adferd eller krevende følelser. En relasjon i utvikling preges av at læreren aksepterer alle følelser, også de som anses som negative. Dette innebærer trygghet på at konflikter håndteres uten overkjøring og unnvikelser. Her blir det sett på som viktig at læreren ser eleven innenfra og er interessert i å finne ut av hva følelsene betyr. For å fremme god kvalitet på relasjoner, vektlegges empati som en viktig egenskap hos læreren. Empati forutsetter at man er åpen, bekreftende og aksepterer den andre, samt at har innlevelse og forståelse. Det handler om å se bak adferden, og heller fokusere på følelsesreaksjonen. Å bli møtt med empati kan føre til prososial adferd samtidig som det virker aggresjonsdempende (Fallmyr, 2020, s. 43-45).

### 3.5.2 Anerkjennelse

Åmot og Skoglund (2019) forklarer at anerkjennelse handler om å gjensidig bekrefte hverandre. Anerkjennelse kan føre til at vi oppnår en følelse av selvtillit, selvbevissthet og selvverd. Det er også en forutsetning for frihet, selvstendighet og for bevissthet over egen identitetsdannelse. Når vi blir anerkjent gjøres vi oppmerksomme på våre ferdigheter og egenskaper, som igjen gir oss mulighet til å bevisst kunne utforme vår selvstendighet. To sentrale prinsipper i tanken om anerkjennelse er at alle har en ukrenkelig verdi og at alle har utviklingspotensialet og egenverdi. Honneth hevder det kun er egenskaper vi ser hos andre, og som vi vurderer som verdifulle, vi kan anerkjenne (Åmot & Skoglund, 2019, s. 20-26).

For å se hvordan ansatte anerkjenner eller avviser barns innspill i dialog, beskriver Berit Bae deres kommunikasjonsmønstre som "romslige" eller "trange" (Åmot, 2019, s. 64-65). Romslige samhandlingsmønstre preges av innlevelse og oppmerksomhet, der barnet opplever de ansatte som støttende og velvillige lyttere. I trange samhandlingsmønstre er de ansattes opplevelse dominerende, og barnet vil få lite mulighet til å uttrykke seg. Bae har gjennom forskningsarbeid funnet viktigheten av romslige voksne som anerkjenner barnet, for utvikling av barnets selvforståelse (Åmot & Skoglund, 2019, s. 26).

### 3.5.3 Holdninger

Lund & Helgeland (2020) forklarer at holdninger, kunnskap og handlinger har et gjensidig forhold til hverandre. Holdningene våre påvirker hvordan vi tar til oss og bearbeider kunnskap. Handlingene våre synliggjøres i møte med andre mennesker, og påvirkes av holdningene våre og kunnskapen vi har. Holdningene våre er også med på å påvirke hvordan man tar til seg ny informasjon (Lund & Helgeland, 2020, s. 21-22). Holdningene og handlingene våre påvirker det som skjer med barnet, samt det som skjer mellom barnet og andre. Kinge (2015) mener at hvordan vi reagerer i situasjoner hvor barn viser utfordrende atferd har stor betydning. Dette forklarer hun med at hvordan vi er i møte med barnet kan forsterke barnets adferd og dermed forverre en situasjon hvor barnet har utfordrende adferd. Hun forklarer videre at det er viktig at grenser settes på en kjærlig måte, da dette er med på å gi trygghet, samt å søke etter hva som kan være årsaken til adferden (Kinge, 2015, s. 18-19).

### 3.5.4 Makt

Når man gir kontrollen til en fagperson, gir man også makt, noe som innebærer mulighet for maktmisbruk. Fagpersonen bør derfor vurdere om det er faglig forsvarlig og etisk rett å ta styringen (Røkenes & Hanssen, 2015 s.30). Hvordan den profesjonelle opptrer i møte med andre, kan forsterke eller minske den andres følelse av makt (Skau, 2017, s. 38). Hvis man definere seg selv som ekspert, kan det skapes en ubalanse i relasjonen, da man plasserer seg selv over den andre. Det vil på denne måten bli en part som er overlegen og en som er underlegen (Kinge, 2009, s. 92). Fagpersonen kan komme i fare for å behandle den andre som et objekt hvis den har stor tro på egne kunnskaper og erfaringer, selv om dette ikke er intensjonen. Det kan være utfordrende å være lyttende og anerkjennende ovenfor den andres opplevelser og beskrivelser (Røkenes & Hanssen, 2015, s.52). Maktfordelingen i barn-voksen relasjoner er alltid asymmetriske, og medfører derfor ansvar (Thoresen & Winje, 2013, s. 82). Denne maktfordelingen fører til at fagpersonen må være lydhøre og sensitive mot barn, slik at de føler seg verdt å lytte til (Winswold & Solberg, 2010, s. 13-14, 105).

## 4.0 Metode

I denne delen presenterer og begrunner jeg valgene som har blitt gjort i forhold til metode, samt hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen. Etter jeg hadde valgt problemstillingen: *Hvilke muligheter opplever spesialpedagoger at elever med kommunikasjonsvansker har til medbestemmelse på en skole for elever med spesielle behov og store sammensatte lærevansker?*, valgte jeg vitenskapelig ståsted, metode og forskningsdesign. Målet med denne studien er dermed å få innsikt spesialpedagogers opplevelser. Opplever de at elever med kommunikasjonsvansker har like muligheter til å uttrykke seg? Og hvilke muligheter opplever de at elevene har til medbestemmelse?

### 4.1 Forskningsdesign

I empirisk forskning er det et grunnleggende utgangspunkt å velge et forskningsdesign som egner seg for å belyse problemstillingen. Det er ikke mulig å studere virkeligheten direkte. Menneskers forståelse og fortolkning av virkeligheten er det som i beste tilfelle studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 61). Etter en helhetsvurdering valgte jeg å benytte en kvalitativ tilnærming for å få innsikt i denne problemstillingen. Jeg har gjennomført tre intervjuer av spesialpedagoger som arbeider på en skole for elever med spesielle behov og store sammensatte lærevansker. Studien tar inspirasjon i en hermeneutisk fenomenologisk vitenskapsteori. For å få oversikt over datamaterialet jeg har samlet inn har jeg og benyttet en tematisk analyse. Målet med denne studien er å få innsikt i hvordan mulighet elever med kommunikasjonsvansker har til medbestemmelse, med utgangspunkt fra spesialpedagogenes erfaringer og opplevelser.

#### 4.1.1 Vitenskapsteoretisk område

Denne studien bygger på et kvalitativt forskningsdesign som er inspirert av hermeneutisk fenomenologisk vitenskapsteori. Fenomenologi er et vitenskapsteoretisk område der man erfarer verden ut fra hvordan vi lar den fremtre for oss, altså det innlysende. Det søkes å oppnå en forståelse av enkeltpersoners erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018, s. 36). I fenomenologiske studier er målet å finne individers perspektiver, forståelser og beskrivelser (Postholm og Jacobsen 2018, s. 40). I denne studien har jeg undersøkt informantenes forståelse av elevenes mulighet til medbestemmelse ved å intervju tre spesialpedagoger som arbeider på skolen. Jeg har på denne måten fått innsikt i deres perspektiver og erfaringer. Jeg har også tatt inspirasjon fra hermeneutikken, som handler om fortolkningslære. Denne tilnærmingen vektlegger at det ikke finnes en sannhet, men at det derimot er flere måter å tolke et fenomen på (Thagaard, 2018, s. 36).

Brottveit (2018) forklarer at «Hermeneutikken er et redskap for å forstå og fortolke det vi ser, leser og hører» (Brottveit, 2018, s. 34). Mine tolkninger og forståelse vil dermed være med på å påvirke denne masteroppgaven. Ved å kombinere disse vitenskapsteoretiske områdene vil jeg få innsikt i informantenes livsverden, samtidig som jeg vil skape nye forståelser ved å fortolke datamaterialet. Begge de vitenskapsteoretiske retningene var aktuelle for helheten av denne studien. Fenomenologien var mest fremtredende gjennom datainnsamlingen, mens hermeneutikken var mest betydningsfull under analysen av datamaterialet.

#### 4.1.2 Forskerrolle og forforståelse

Forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkman, 2015, s. 108). Før jeg startet forskningen reflekterte jeg over egen forskerrolle. Dette gjorde jeg ved å tenke igjennom og bli bevisst egen forståelse til barn med kommunikasjonsvansker og medvirkning. Jeg har noe erfaring med å utføre intervju gjennom tidligere bachelor oppgave. Med utgangspunkt i det, vurderte jeg også hvilke styrker og utfordringer jeg kunne møte på i intervjusituasjonen. Dette gjorde jeg fordi min bakgrunn og utgangspunkt påvirker hvordan jeg gjennomførte studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Ved å være bevisst egne holdninger, har det i større grad vært mulig å være åpen for intervjupersonenes virkelighet av temaene, selv om min forforståelse har påvirket hvordan jeg har nærmet meg forskningsfeltet. Dette gjør den ved at den påvirker våre forventninger og tolkninger. Forståelsen jeg som forsker har, påvirker valgene jeg har tatt. Forforståelsen vår utvikles av blant annet teori, kunnskap og erfaringer (Brottveit, 2018, s 36-42). Jeg har en bachelorgrad i barnehagelærer, og skriver nå en masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg har noe jobberfaring fra tidligere arbeid i barnehage, og også prøvd meg litt innen det spesialpedagogiske feltet. I tillegg til dette har oppveksten min og mine erfaringer påvirket forforståelse jeg gikk inn i denne studien med. Etter jeg bestemte meg for temaet til studien, leste jeg meg også opp på tidligere forskning og noe litteratur. Gjennom dette har jeg fått teori, erfaringer og kunnskap som påvirket mine forventninger og tolkninger, og som igjen har påvirket min forskerrolle.

Før et forskningsprosjekt blir igangsatt har forskeren ofte en forhåndsoppfatning på hva en ønsker å se etter og på hvordan ting henger sammen (Brottveit, 2018, s. 35). Som forsker kan forforståelsen min ha bidratt med å utvikle relevante spørsmål til intervjuguiden. En utfordring kan være at forforståelsen min har gjort at jeg går glipp av interessante funn, fordi jeg på forhånd har en oppfatning av hva jeg vil se etter. Min forforståelse er at elever med kommunikasjonsvansker kun har mulighet til medbestemmelse i bestemte situasjoner som er tilrettelagt for det. Bakgrunnen for denne forståelsen er fra erfaringer med hvordan jeg har opplevd at det er de som «roper høyest»



som i størst grad blir hørt, samt at det krever mere å tilrettelegge for at de med kommunikasjonsvansker skal kunne uttrykke seg i alle situasjoner.

### 4.1.3 Kvalitativ tilnærming

Når man skal undersøke et felt kan man velge mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger. De er begge tilnærminger for å samle inn empiri, men egner seg i forskjellige sammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 110). Disse tilnærmingene har ulikheter i hvordan forskningen legges opp. Kvalitative studier benytter metoder som fremhever meninger og prosesser som ikke kan måles. Her settes det lys på kvaliteten ved de sosiale fenomenene. I kvantitative studier har metodene derimot fokus på større antall, samt måling, og innebærer dermed større avstand (Thagaard, 2018, s. 15-16). Tanken bak kvantitative studier er å standardisere informasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166). For å svare på problemstillingen ønsket jeg å få mer informasjon om enkelte spesialpedagoger sine opplevelser, fremfor større antall sine vurderinger. Jeg så det derfor hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming i denne studien, slik at jeg få innsikt i spesialpedagogenes opplevelser og erfaringer.

### 4.1.4 Valg av metode

Metode betyr opprinnelig «veien til målet». Kvale og Brinkmann (2015) fremhever tre punkter som sentrale i planleggingen av intervjuundersøkelser. Jeg ønsker å trekke frem disse i generell planlegging av en studie. Disse er *hvorfor*, *hva* og *hvordan*. *Hvorfor* handler om formålet med studien. I denne oppgaven er problemstillingen utgangspunktet for studien. Punktet *hva* handler om å innhente kunnskap om emnet man skal undersøke. For å gjøre dette har jeg søkt opp og fått innsikt i tidligere forskning på feltet. Jeg har også satt meg inn i ulike lovverk, kunnskapsløftet og teori. *Hvordan* handler om hvilke metode og teknikker man skal benytte for å best mulig kunne innhente kunnskapen man ønsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Jeg har derfor satt meg inn i ulike tilnærminger til feltet, for å bevisst kunne velge en metode som egner seg å benytte til denne studien. Jeg har benyttet intervju som metode under min forskning. Grunnen til at jeg valgte å anvende denne metoden, er fordi jeg vil få innblikk i hvordan de som arbeider tett på elever med kommunikasjonsvansker opplever deres mulighet til medbestemmelse.

## 4.2 Intervju som metode

Intervju er en av de mest anvendte metodene innen kvalitativ forskning. Hensikten med intervju er å få fylldig kunnskap om intervjupersonenes opplevelse av noe, og på deres synspunkter på intervjuets tema (Thagaard, 2018, s. 89). Ved å anvende metoden intervju har jeg fått innsikt i spesialpedagogenes opplevelse av elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til medbestemmelse. Dette ved at vi har hatt samtale rundt temaet og hvor jeg har stilt spørsmål, der informantene har delt sine erfaringer og forståelser rundt temaet.

Det finnes ulike typer intervju. Jeg har anvendt semistrukturerte intervjuer til denne studien. Grunnen til dette er fordi det kjennetegnes av fleksible strukturer. Intervjuet ble styrt av temaene og spørsmål jeg ønsket å få kunnskap om, samtidig som man går nærmere inn på temaer som kommer opp underveis i samtalen (Thagaard, 2018, s. 90-92). Intervjuene har dermed hatt en ramme med bestemte temaer og spørsmål, samtidig som jeg har kommet nærmere inn på temaer som dukket opp underveis i intervjusituasjonene. Intervjuene startet med enkel informasjon om meg, informanten og om masteroppgaven. Videre hadde jeg forberedt spørsmål under tre ulike temaer jeg ønsket av vi skulle komme inn på. Disse var kommunikasjon, medbestemmelse og relasjoner.

For å forberede meg til intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 2). Denne inneholdt temaer og enkelte åpne spørsmål, for å sikre at jeg belyste problemstillingen. Intervjupersonen hadde også muligheten til å introdusere temaer underveis i intervjuet. Vi kom derfor inn på nye spørsmål jeg ikke hadde tenkt på under forberedelsene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121-122).

## 4.3 Forskningsprosess

Jeg startet innhenting av data i begynnelsen av februar. Før dette bestemte jeg meg for tema og kom frem til et utkast av problemstillingen. Jeg har søkt og lest på tidligere forskning og litteratur knyttet til temaet. Med utgangspunkt i problemstillingen og min forforståelse har jeg arbeidet frem en intervjuguide (vedlegg 2) og laget et samtykkeskjema (vedlegg 1), med støtte fra mine veiledere. Disse sendte jeg inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), samt informasjon om denne studien. De godkjente gjennomføring av prosjektet, noe som førte til at rekrutteringen av informanter kunne begynne. Jeg forberedte meg på intervjuene ved å ha prøveintervjuer med medstudenter. Dette førte til at jeg endret rekkefølge på enkelte spørsmål og omformulerte spørsmålene slik at de ble mer muntlig.

Jeg har intervjuet tre spesialpedagoger som arbeider som lærere. Noen dager før intervjuene ble gjennomført, sendte jeg samtykkeskjemaet til informantene slik at de fikk mulighet til å sette seg

inn i det, og skrive under på det før intervjuet startet. Alle intervjuene ble holdt på et møterom på skolen, og varte rundt 40 minutter. Jeg stilte hovedsakelig de samme spørsmålene til de tre informantene. De jobber i tre ulike grupper, og dermed med elever med ulike forutsetninger for å kommunisere. Det var derfor variasjon på hva vi kom inn på under de ulike temaene. Etter å ha gjennomført intervjuene, og dermed hentet inn datamaterialet, transkribere jeg dataen. Dette gjorde jeg for å få datamaterialet i tekstform, slik at det ble enklere å sortere og analysere dataen, samt slik at jeg kunne slette lydopptakene.

#### 4.3.1 Utvalg av informanter

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en spesialskole, en skole for elever med spesielle behov og store sammensatte lærevansker. Det er fordi dette er en skole med høy spesialpedagogisk kompetanse, som har utvikling av elevenes kommunikasjons- og samspillsferdigheter som faglig profil. Spesialpedagogene arbeider tett på elevene, og de fleste elevene på skolen har en form for kommunikasjonsvanske.

	Kjønn	Utdanning	Stilling	Arbeidserfaring
Informant 1	Kvinne	Lærer/ Spesialpedagog	Kontaktlærer for tre elever	24 år
Informant 2	Kvinne	Førskolelærer/ Spesialpedagog	Kontaktlærer for to elever	20 år
Informant 3	Kvinne	Førskolelærer/ Spesialpedagog	Kontaktlærer for to elever	21 år

Jeg har gjort et strategisk utvalg av informanter. Det vil si at jeg har valgt informanter som reflektert kan uttale seg om tema (Tjora, 2018, s. 130). Dette er særlig viktig når utvalget er relativt lite, slik at informantene man velger kan videreføre sin forståelse av temaet (Thagaarg, 2018, s. 54). Jeg har i denne masteroppgaven valgt å intervju tre spesialpedagoger som arbeider i ulike grupper på en spesialskole for elever med nedsatt funksjonsevne og sterke lærevansker. Disse spesialpedagogene arbeider dermed med elever med ulike grader av funksjonsnedsettelse. Siden det kun er gjennomført tre intervjuer, ville jeg sikre at informantene hadde spesialpedagogisk kompetanse og erfaring

knyttet til temaet, slik at de kunne gi gode svar. Portvakten for gjennomføring av studien er rådgiveren på denne skolen. Portvakt brukes som en metafor for en døråpner for forskningen. De bidrar med å skaffe kontakter, sikrer tilgang til informasjon og er noen man kan diskutere temaet med (Fangen, 2010, s. 67). Rådgiveren på skolen har på denne måten hjulpet meg med å komme i kontakt med informantene. Hun har stor kjennskap innen det spesialpedagogiske feltet, og kunne derfor plukke ut informanter hun mente ville kunne bidra til dette forskningsprosjektet.

Jeg har intervjuet tre spesialpedagoger som arbeider som lærere på en spesialskole. Alle informantene har gjennomført utdanning i spesialpedagogikk, samt har flere års jobb erfaring. Informantene har dermed kompetanse knyttet til elever med kommunikasjonsvansker og med medbestemmelse i skolehverdagen. Dette var vesentlig for å få innsikt i problemstillingen. Jeg kommer til å henvise til informantene ved å kalle dem informant 1, 2 og 3. For å beskytte informantenes personvern har jeg besluttet å ikke dele flere opplysninger.

#### 4.3.2 Intervjuguide

En intervjuguide er ikke bare en liste med spørsmål, men noe som leder deg gjennom intervjuet (Dalland, 2020, 83). Spørsmålene i intervjuguiden bør være presise, kortfattede, og uten vanskelige ord. Det bør heller ikke stilles ledende spørsmål (Befring, 2015). Jeg har brukt mye tid på å utarbeide intervjuguiden (vedlegg 2). Det var en tidkrevende periode, med mye prøving og feiling. Jeg skrev ned samme spørsmål flere ganger med ulike formuleringer, for å se hva som egnet seg best muntlig, og hvordan spørsmålet kunne formuleres mest mulig åpent og forståelig. Det var også viktig for meg å formulere spørsmålene på en måte som ikke skulle oppleves kvass. Jeg har vært opptatt av å stille åpne spørsmål, slik at informantene ikke skulle to jeg var ute etter ett ønsket svar, i tillegg til at jeg ville unngå ja og nei svar. Veilederne mine har vært til god støtte under denne prosessen. Dette ved at de har vært kritiske til innholdet og formuleringene mine, samt at de fikk med til å forstå at en vellarbeidet intervjuguiden var ett godt utgangspunkt for hva jeg ville få ut av intervjuene. Spørsmålene i intervjuguiden rettet fokuset mot informantenes tanker, erfaringer og meninger knyttet til elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til medbestemmelse. I begynnelsen av intervjuguiden var det enkle spørsmål hvor vi begge fortalte litt om oss selv. Deretter delte jeg inn i tre temaer, med tre til fire spørsmål under hver. Disse var kommunikasjon, medbestemmelse og betydningen av relasjoner. Avslutningsvis rundet intervjuguiden av med spørsmål om informantene hadde fortalt det de ønsket og hvor vi begge snakket om intervjuet for å unngå misforståelser.

### 4.3.3 Gjennomføring av intervju

Som tidligere nevnt har jeg gjennomført tre intervjuer med spesialpedagoger som arbeider som lærere på en spesialskole. Disse varte i rundt 40 minutter hver. På forhånd av intervjuene fortalt jeg om temaet jeg ønsket å ta opp slik at informantene kunne forberede seg på temaet og sortere tankene sine. Tjora (2017) vektlegger en avslappet stemning under intervjusituasjonene, der informantene ønsker å snakke åpent om sine erfaringer og synspunkt. For å gjøre dette forklarer han at det kan være lurt at både intervjueren og informanten forteller litt om seg selv, og stedet intervjuet foretas også kan være med på å påvirke resultatet (Tjora, 2017, s. 119).

Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, da dette er en plass de er daglig og trolig føler seg trygge til å dele sine synspunkter. Jeg reflekterte over min væremåte i møte med informantene og forberedte meg godt på intervjuguiden, da jeg har lite erfaring i intervjurollen. Intervjuene startet med at jeg fortalte kort om meg selv og masteroppgaven. Videre fortalte jeg at målet med intervjuet var å få innsikt i deres erfaringer og opplevelser, da jeg ønsker å forstå og lære. Dette gjorde jeg for at informantene skulle forstå at jeg var interessert i deres synspunkter fremfor å bedømme. De første spørsmålene jeg stilte var knyttet til informantenes bakgrunn, hvor vi blant annet kom inn på deres utdanning og arbeidserfaring, da dette er spørsmål det er enkelt å snakke om.

Når samtalen begynte å føles naturlig og den hadde flyt, stilte jeg spørsmålene jeg hadde planlagt. Disse handlet om informantenes opplevelser og erfaringer knyttet til kommunikasjon og medbestemmelse, samt hvordan de arbeidet for å fremme dette. Dalland (2020) forklarer at det er viktig å snakke seg litt varm, før man stiller spørsmål som kan oppleves krevende og følsomme (Dalland, 2020, s. 83). Jeg opplevde at denne måten å starte intervjuet på fungerte godt, da vi fikk snakket og bygget en relasjon før vi kom inn på mer personlige spørsmål, hvor informantenes opplevelser var i fokus. Jeg stilte flere oppfølgingsspørsmål og informantene tok opp temaer utenfor intervjuguiden som var interessante for problemstillingen. Disse var blant annet utagering og forutsigbarhet, som alle informantene vektla som viktig for temaet. Avslutningsvis spurte jeg om det var noe mere informantene ønsket å ta opp eller om det var noe som hadde vært uklart under intervjuet. Dette gjorde jeg for å avrunde intervjuet på en naturlig måte med enkle spørsmål, samt for å unngå misforståelser. Jeg opplevde at intervjuene gikk bra, da intervjusituasjonen opplevdes trygg, samt at informantene ønsket å dele sine erfaringer og synspunkter om temaet.

## 4.4 Behandling av datamateriale

Etter å ha gjennomført intervjuene, transkriberte og analyserte jeg datamaterialet. Her vil jeg komme inn på hvordan jeg utførte denne prosessen, og valg jeg har tatt som har påvirket hvordan jeg kom frem til funnene jeg senere legger frem

### 4.4.1 Transkribering

Å transkribere handler om å oversette talespråk til skriftspråk. Kval & Brinkman (2015) forklarer at en transkripsjon kan sees å være en svekket gjengivelse av selve intervjuet, da man blant annet ikke får med tonefall og kroppsspråk. Transkribering er også en tidkrevende periode. En fordel med å transkribere er at intervjuene blir bedre egnet for analyse. Grunnen til dette er fordi det blir enklere å få oversikt og struktur på intervjuene (Kvale & Brinkman, 2015, s. 205-207).

Jeg anvendte en lydopptaker under intervjuene, slik at jeg slapp å transkribere under intervjuene. Når man benytter lydopptak under intervju er det avgjørende at det blir gjort ett opptak og at det er mulig å høre samtalen som er tatt opp. For å sikre dette valgte jeg å låne lydopptaker fra DMMH, da skolen har lydopptakere med god kvalitet. Intervjuene ble også gjennomført på et møterom, slik at det ikke var bakgrunnsstøy som forstyrret kvaliteten på lyden. Grunnen til at jeg valgte å anvende lydopptaker var fordi jeg ville være til stede i intervjusituasjonen, slik at jeg kunne fokuserte på samtalen og dynamikken med informantene. Jeg tror jeg ville blitt distraheret av å skulle notere under intervjuet, og dermed mistet mye av den naturlige flyten i intervjuet. Jeg tror også at jeg ville hatt utfordringer med å huske nøyaktige formuleringer, og mistet mange gode poenger informantene kom med hvis jeg skulle notert hele intervjuet underveis (Kvale & Brinkman, 2015, s. 205- 206).

#### 4.4.2.1 Analyse

Etter å ha transkribert intervjuene, begynte jeg å analysere datamaterialet. Dalland (2020) forklarer analyse som et «...granskingsarbeid der utfordringen ligger i å finne ut hva materialet har å fortelle» (Dalland, 2020, s. 144). Han forklarer at det er viktig å vurdere materialet kritisk og å se hva som er relevant i forhold til problemstillingen, samt at det lønner seg å veksle mellom å se på datamaterialet som en helhet og i deler (Dalland, 2020, s. 144). Jeg begynte analyseprosessen med å lese igjennom de tre intervjuene som en helhet. Dette gjorde jeg for å få bedre innsikt i de ulike informantenes opplevelse av elevenes mulighet til medbestemmelse. Jeg valgte å benytte en temasentrert analyse. Ved bruk av tematisk analyse, går man i dybden på enkelte temaer. Dette gjøres ved å sammenligne og analysere temaer på tvers av materialet. Det kan gi en dypere forståelse av hvert tema når man sammenligner informasjon fra flere informanter. Noe negativt med tematisk analyse er at den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv av intervjuene (Thaagård, 2018, s. 171). Grunnen til at jeg valgte å være inspirert av en tematisk analyse er blant annet fordi Johannesen, Rafoss og Rasmussen (2018) forklarer denne formen for analyse som den mest studentvennlige og grunnleggende tilnærmingen til kvalitativ analyse. Tematisk analyse består av fire faser. Disse er forberedelse, koding, kategorisering og rapportering (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 278-282).

I forberedelsene til analysen benyttet jeg lydopptaker for å ta opp intervjuene. Dette valgte jeg å gjøre for at jeg skulle ha fokuset på selve intervjusituasjonen, fremfor å måtte konsentrere meg om å notere, da jeg tror dette ville ført til at jeg ikke hadde vært like til stede. Tiden etter intervjuene transkriberte jeg. Her benyttet jeg lydopptaker som hjelpemiddel for å få intervjuet ned i tekstform. Jeg leste også over intervjuene for å få oversikt over intervjuene som helhet. Da jeg var ferdig med forberedelsene begynte jeg å kode datamaterialet. Dette var en tidkrevende prosess. Her leste jeg gjennom intervjuene, og noterte ned hva de ulike delene fra intervjuene handlet om. Jeg markerte også bestemte ord i datamaterialet, for å se hvor gjentakende og hvor mye fokus de hadde fått. På denne måten fikk jeg oversikt over hvilke poenger som ble tatt opp. Deretter kategoriserte jeg kodene. For å gjøre dette så jeg på materialet og kodene i en større helhet. Jeg så nøyere på koden, og så hvem som handlet om mye av det samme, og hvem som kunne slås sammen til overordnede temaer, altså kategorier. Kategoriene jeg endte opp med var «kommunikasjon» og «medbestemmelse». Etter å ha kategorisert dataen, begynte jeg rapporteringen. Her skrev jeg de kategoriene jeg tidligere hadde utarbeidet, og innholdet i dem. Dette ved å redegjøre for funnene. For å vise leseren hva som kommer, samt for å presentere funnene og drøftingen på en oversiktlig måte, valgte jeg å ha underpunkter til de to kategoriene. Rekkefølgen på funnene og de ulike

overskriftene har endret seg underveis i prosessen, etter som hvordan innholdet har utviklet seg (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 283-302).

Innen analyse har fenomenologi en fordomsfri innstilling, der analysens sannhet og gyldighet forstås gjennom refleksjon og overbevisning (Reindtorff, 2013, s. 286). Dette synliggjøres i funnene som blir lagt frem. Dette ved at informantene blir sitert ordrett. Hermeneutikken kommer også frem ved at jeg har analyser og tolket intervjuene, og skrevet korte sammendrag til funnene. Disse sitatene og tolkningene skal jeg igjen reflektere rundt.

## 4.5 Kvaliteten på studien

Det er flere faktorer som påvirker hvordan kvaliteten på en studie vurderes. For å sikre god kvalitet på forskningen, må man ta flere hensyn og være bevisst. Det er viktig å synliggjøre forskningsprosessen. Forskningens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet er også viktig for å sikre god kvalitet. Postholm og Jacobsen (2018) forklarer at forskningens kvalitet hovedsakelig bestemmes utfra hvordan kunnskapen er produsert. Det er sentralt å kritisk reflektere over hvordan kunnskapen, altså funnene, er konstruert. Pålitelighet og gyldighet er begreper jeg ønsker å fremheve i denne delen av oppgaven. Innen studiens gyldighet og troverdighet forklarer Postholm og Jacobsen (2018) at det handler om å gi rike og nøye beskrivelser på hvordan man som forsker har innhentet datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

### 4.5.1 Gyldighet (validitet)

Gyldigheten på studien handler om hvordan dataen blir tolket. For å styrke gyldigheten har jeg i metode delen forsøkt å synliggjøre det som er blitt gjort og valg som har blitt tatt. Innen gyldighet vektlegges det om det er samsvar i de tolkningene jeg har kommet frem til og virkeligheten som har blitt studert. Jeg har lagt frem teori om temaet, som jeg har knyttet til datamaterialet, som grunnlag for mine tolkninger (Thagaard, 2018, s. 189). Innen gyldigheten til studien er det viktig at datamaterialet er relevant for problemstillingen. For å få innsikt i problemstillingen har jeg arbeidet mye med utarbeidingen av intervjuguiden, for å sikre et godt utgangspunkt til et relevant datamateriale.



#### 4.5.2 Pålitelighet (reabilitet)

Påliteligheten er knyttet til om en annen forsker som hadde benyttet samme metoder og tatt like valg, ville kommet frem til de samme resultatene. For å gi leseren innsikt i dette har jeg gjort rede for forskningsprosessen hvor det kommer frem hvordan dataen ble utviklet (Thagaard, 2018, s. 187-188). Det handler om hvordan jeg som forsker kan ha påvirket resultatene under gjennomføringen. Selv om jeg har gjort rede for forskningsprosessen ville resultatene trolig blitt annerledes hvis en annen forsker benyttet samme metode. Det er fordi jeg som forsker, informantene og intervju situasjonen er faktorer som vil påvirke studien. Troverdighet er nært knyttet til påliteligheten i forskningen. For å innhente troverdige svar fra informantene, var jeg opptatt av deres ærlige meninger. Jeg startet derfor intervjuet med å fortelle at det ikke var noe riktig eller feil svar, men ønsket å få innsikt i deres erfaringer og meninger. For å styrke forskningens pålitelighet har jeg i metoddelen kommet inn på min rolle og mine valg, da det kan ha påvirket resultatene. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-226).

#### 4.5.3 Overførbarhet

Innen kvalitative studier er det tolkningen av resultatene som blir sett på som grunnlaget for overførbarheten. Det handler om tolkningene man har gjort kan være relevante i andre sammenhenger. For at det skal være overførbart, er det derfor viktig at leseren kan kjenne seg igjen. Teorien jeg har redegjort for, vurderer jeg som relevant for temaet. Den kan være med på å hjelpe leseren med å knytte sine erfaringer til det som blir lest. Studien som er gjennomført setter lys på arbeid med medbestemmelse og barn med kommunikasjonsvansker, noe som trolig vil være relevant og kjent for blant annet barnehagelærere og for flere typer spesialpedagogisk arbeid også, selv om studier er gjennomført på en spesialskole (Thagaard, 2018, s. 193-195).

## 4.6 Forskningsetikk

For å kunne utføre dette forskningsprosjekt var det nødvendig å melde inne til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, videre kalt NSD. På nettsiden til NSD står det «vi sørger for at data om mennesker og samfunn kan hentes inn, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig, i dag og i fremtiden» (Norsk senter for forskningsdata). Hvis forskeren kun skal behandle anonyme opplysninger trenger man ikke å melde det inn. Forskning som innebærer behandling av personlige opplysninger, skal derimot meldes inn. Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i metodene intervju, hvor jeg har benyttet lydopptaker. Det var derfor nødvendig å søke til NSD om godkjenning til å utføre forskningen. NSD har bidratt med å sikre behandlingen av personopplysninger, ved at de vurderte samtykkeskjemaet, intervjuguiden og informasjonsskrivet, før jeg begynte datainnsamlingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252-253).

I arbeid med denne studien har jeg også møtt på etiske spørsmål. Den nasjonale komite for forskningsetikk i sosialvitenskapen og humaniora, heretter kalt NESH, inneholder etiske prinsipper som bør ivaretas under forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 253). De bidrar ved å svare på henvendelser, gi råd og veileder innen blant annet fagområdet samfunnsvitenskap. På hjemmesiden deres har de blant annet en innføring i forskningsetikk. Her blir fritt og informert samtykke, samt konfidensialitet vektlagt som særlig viktig (NESH.no). Ved hjelp av NESH har jeg fått oversikt over forskningsetiske retningslinjer, og dermed fått innsikt i hva som kan anses som akseptabel forskning (Furseth & Everett, 2020, s. 27).

Det er flere etiske prinsipper forskeren må ta hensyn til når det skal utføres et forskningsprosjekt. Det er tre grunnleggende krav i møtet mellom forskeren og deltakerne. Disse er informert samtykke (vedlegg 1), deltakernes krav på privatliv og det å bli gjengitt korrekt. Før jeg intervjuet spesialpedagogene, hentet jeg inn informert samtykke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Før samtykke ga jeg tilstrekkelig med informasjon, slik at deltagerne var godt kjent med prosjektet og visste hva de samtykker til. Under denne informasjonen garanterer jeg også deltakerne om konfidensialitet. I forhold til deltakerens privatliv har jeg anonymisere deltagerne ved hjelp av koder. Jeg har også oppbevare datamaterialet på låste mapper på datamaskinen. For å ivareta forskerens etiske prinsipp om å korrekt gjengi deltakerne, er det viktig å ikke forfalske datamaterialet og resultater etter hva man leter etter. Det vil være viktig å unngå å skade deltagerne. For å sikre at jeg har gjengitt deltakerne korrekt, har de fått mulighet til å lese forskningsteksten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-252).

## 5.0 Presentasjon av funn og drøfting

I denne delen presenterer jeg resultatene fra de tre intervjuene som ble gjennomført. Her blir funnene fra spesialpedagogenes opplevelser lagt frem som sitater, men også gjennom korte sammendrag hvor mine tolkninger kommer frem. Utgangspunktet for spørsmålene som ble utarbeidet er fra problemstillingen og tre forskningsspørsmål.

Problemstillingen er: *Hvilke muligheter opplever spesialpedagoger at elever med kommunikasjonsvansker har til medbestemmelse på en skole for elever med spesielle behov og store sammensatte lærevansker?*

Forskningsspørsmålene lyder som følger:

- Hvordan kan elever sine kommunikasjonsvansker påvirke deres mulighet til å ytre seg?
- På hvilke måter påvirke ulike situasjoner i skolehverdagen elevenes mulighet til medbestemmelse?
- Hvordan kan lærerne støtte elevenes kommunikasjon og mulighet til medbestemmelse?

Med utgangspunkt i dette har jeg systematisert resultatene ved bruk av en temabasert tilnærming, slik det er gjort rede for i metodedelene. For å belyse problemstillingen har jeg valgt å presentere resultatene i to hovedtemaer. Disse er kommunikasjon og medbestemmelse, hvor jeg igjen kommer inn på underpunkter. Gjennom denne studien har jeg latt meg inspirere av en hermeneutisk fenomenologisk vitenskapsteori. Fenomenologien kommer til syne ved at jeg har vært opptatt av informantenes opplevelser og deres forståelse. Hermeneutikken kommer til syne ved at intervjuene er transkribert og analysert, der min forståelse kommer i møte med informantenes utsagn. Dette har jeg igjen drøftet i lys av tidligere presentert teori, hvor jeg også trekker inne lovverk og politiske føringer.

## 5.1 Kommunikasjon

Som presentert i litteraturgjennomgangen er kommunikasjon et stort begrep som omfavner mye. Informantene har lagt vekt på viktigheten av tilrettelegging og kartlegging av hver enkel elev. Kommunikasjons handler om at spesialpedagogen skal tolke elevenes uttrykk, og å se hva som egentlig ligger bak. For å finne ut av spesialpedagogenes tanker og oppfatning av kommunikasjon har jeg fokusert på å undersøke om ulike kommunikasjonsmetoder, forståelse av kommunikasjon og spesialpedagogen som kommunikasjonspartner.

### 5.1.1 Finne egnede kommunikasjonsmetoder

Elevene på skolen har ulike utgangspunkt når det kommer til deres evne til å kommunisere. Noen av elevene har verbalspråk, mens andre kommuniserer gjennom lyder og kroppsspråk. I datamaterialet kommer det frem at de benytter ASK for å gi elevene mulighet til å uttrykke seg, men også for deres forståelse. Alle informantene fortalte at det er store individuelle forskjeller blant elevene, og at de derfor tilpasser kommunikasjonen etter elevenes utgangspunkt. For å finne en kommunikasjons metode som passer eleven forteller alle informantene at det er viktig å bli kjent med elevenes muligheter.

«Det er jo viktig å ha kartlagt hver og en elev, og hva de har forslags språkforståelse og hva de kan forstå» (Informant 2)

«Så vi må bruke mye tid på å bli kjent med hver eneste elev inne hos oss. Det går jo på både at vi observerer de, vi snakker med foreldre, og vi snakker mye sammen med hverandre om hvordan vi opplever at kommunikasjonsmetodene virker med elevene» (Informant 3)

Det er fastslått i opplæringsloven § 2-16 at elever som mangler funksjonell tale med behov for ASK, blant annet skal få benytte egne kommunikasjonsformer i opplæringen (opplæringslova, 1998, § 2). I samsvar med opplæringsloven, fortalte informantene at de var opptatt av å finne kommunikasjonsformer tilpasset elevene. Lyngseth og Andresen (2022) støtter det informantene sier, hvor de trekker frem viktigheten av å skaffe kunnskap om barnets muligheter til å kommunisere, for å kunne tilrettelegge etter deres forutsetninger (Lyngseth & Andersen, 2022, s. 109-112). Andersen (2020) utdyper dette ved å forklare at det er viktig å observere hvordan elevene bruker sansene sine og hva de mestrer motorisk, for å finne egnede kommunikasjonsformer. Han vektlegger at elevenes muligheter burde identifiseres tidlig og at tiltak bør settes i gang fort (Andersen, 2020, s. 187-193). Informantene trekker frem at de bruker tid på å kartlegge elevenes ferdigheter og samarbeider med både foreldre og andre lærere. Dette begrunnet de med at de erfarer

dette som en god måte å finne kommunikasjonsmåter som passer elevene på. Statped (2021) forklarer at det er manglende fellesforståelse av kommunikasjonsvansker, og at dette kan påvirke praksis (Statped, 2021). Hvis det er slik at dette gjør det mer krevende å identifisere elevenes kommunikasjonsvansker, og der igjen med å finne kommunikasjonsformer tipasset elevene kan dette sees som en fallgrube i praksis. Dette støtter Slåtta (2021), hvor han forklarer viktigheten av å finne en kommunikasjonsform elevene behersker, da det blant annet er med på å styrke deres opplevelse av tilhørighet, trivsel og til å være med på å bestemme (Slåtta, 2021, s. 347).

Andersen (2020) trekker frem at man må se på faktorer rundt elevene, som deres kommunikasjonspartnere og omgivelsene de møter, når man vurderer deres ferdigheter til å kommunisere (Andersen, 2020, s. 187-193). Alle informantene fokuserte på elevenes individuelle forutsetninger. Ett funn fra datamaterialet er at faktorene rundt elevene ikke fremstår som noe informantene vektlegger knyttet til elevenes mulighet til å kommunisere. Grunnen til at jeg trekker dette frem som ett funn er fordi min forforståelse var at omgivelsene ville bli vektlagt i større grad. Annen forskning og andre teoretikere trekker også frem blant annet språkmiljøet som en viktig del av barns språkutvikling. Blant annet Bishop hevder at arv og miljø påvirker språkutviklingen. Lyster (2014) utdyper dette der hun forklarer at et språklig støttende og stimulerende miljø kan minske risikoen for at barn som har arvet risikoen for språkvansker utvikler det. Fra en annen side kan derimot et lite stimulerende språkmiljø påvirke språkutviklingen negativt (Lyster, 2014, s. 208). Her kommer viktigheten av miljøet rundt elevene tydelig frem. Dersom det er slik at det er manglende fokus på faktorer rundt elevene knyttet til deres mulighet til å kommunisere, kan dette sees som en fallgrube i praksis. For det første kan en konsekvens av dette være at det er negativt for elevenes språkutvikling, da omgivelsene ikke tilrettelegges. For det andre kan dette signalisere at informantene har et medisinsk syn på elevene, hvis man knytter dette til ulike syn på funksjonshemming. Dette vil trolig påvirke hvordan det blir tilrettelagt for kommunikasjon, da synet lærerne har på funksjonshemming påvirker deres holdninger og yrkesutøvelse (Kassah & Kassah, 2014, s. 31).

For å komme frem til kommunikasjonsformer som passer elevene forteller informantene videre at de samarbeider med foreldrene til elevene. To av informantene forklarer at de gjennom samarbeid med elevenes foreldre snakker om hvordan de opplever at ulike kommunikasjonsformer fungerer i praksis. Ved å samarbeide med foreldrene viser datamaterialet også at det blir enklere å samkjøre det som blir gjort hjemme og på skolen, og motsatt. Informantene fortalte at de erfarer at dette oppleves trygt for både elevene og foreldrene.

«Og noen foreldre har jo begynt med en kommunikasjonsform ved for eksempel tegn til tale hjemme, og da er det jo helt naturlig at man på en måte tar det inn i skolen også og sånn så vi bruker det samme, for at eleven skal oppleve det så likt som mulig. Og også når vi bruker bilder her, så sender vi de hjem sånn så vi bruker de samme bildene her og hjemme»  
(informant 2)

Pettersen (2020) forklarer at man i samarbeid med foreldrene til eleven kan vurdere miljøet eleven er en del av. På denne måten kan man sammen finne sterke og svake sider som kan påvirke elevens mulighet til å uttrykke seg. Dette kan igjen benyttes som utgangspunkt for å finne gode strategier, samt for å kunne fastsette tiltak for å fremme språkmiljøet ut fra elevens muligheter, som dermed er med på å videreutvikle barnets språk (Pettersen, 2020, s. 117). To av informantene vektla samarbeid med elevenes foreldre for å komme frem til kommunikasjonsformer som fungerer for både elevene, hjemmet og skolen. Informant 2 forklarer at det er viktig at skolen og hjemmet anvender samme kommunikasjonsform fordi hun erfarer at det virker tryggende for elevene, da det fører til at de samkjører hvordan ting blir gjort. Når skolen og hjemmet benytter samme kommunikasjonsformer er det forståelig at det kan føre til at eleven i større grad vil kunne beherske kommunikasjonsformen, da eleven hovedsakelig møter en bestemt type kommunikasjon i sin hverdag. For å få til dette forklarte to av informantene at de pleier å samarbeide og eventuelt sende med kommunikasjonsmateriale til foreldrene, slik at det samme anvendes hjemme. Fra en annen side er det forståelig at skolen og hjemmet har ulike forutsetninger. I praksis kan det føre til at hjemmet ikke har ressurser til å benytte sammen metoder som skolen, slik at eleven møter ulike kommunikasjonsformer i sin hverdag. En annen konsekvens kan tolkes å være at skolen ikke anvender de ressursene som er tilgjengelige, hvis hjemmet ikke har de samme mulighetene, for å unngå å introdusere flere kommunikasjonsformer til eleven.

### 5.1.2 Å forstå ulike typer kommunikasjon

I datamaterialet kommer det frem at elevene kommuniserer på forskjellige måter. I tillegg til verbalt språk, og ASK, vektlegger informantene elevenes kroppsspråk og adferd. Det kommer frem at det er stor variasjon på elevene, men at de har til felles at de har utfordringer med kommunikasjonen. De forklarer at elevene derfor kommuniserer på svært ulike måter. Alle informantene snakket derfor mye om at det er avgjørende å være observante og å kjenne elevenes uttrykksformer, for at elevene skal få mulighet til å kommunisere. I datamaterialet kommer det frem at det kan være fare for at elevene blir misforstått, men at siden elevene og lærerne opparbeider så gode relasjoner og kjenner hverandre godt, mener informantene at det sjeldent skjer til vanlig. De kommer videre inn på at

elevenes mulighet til kommunikasjons blir minsket når det er vikarer, da de trenger tid til å bli kjent med elevenes måte å kommunisere på.

«De er jo ulike i hvor mye de klarer å benytte seg av kommunikasjons hjelpemidlene, så er det klart at ja vi må jo også tolke noen ganger, og vi kan jo ikke alltid 100% vite om vi forstår det ordentlig, men samtidig så har jeg snakket litt mot meg selv egentlig, for jeg synes de er veldig gode på å formidle» (informant 3)

Næss (2015) forklarer at det er viktig at lærerne prøve å forstå det elevene uttrykker og at de strekker seg for å tolke elevenes signaler, særlig når de kommuniserer med elever med kommunikasjonsvansker. Informantene kom inn på at de var observante og interesserte i elevenes uttrykk. I tillegg til å prøve å forstå elevene kommer Næss (2015) inn på at lærerne bør gi uttrykk for at de ikke forstår elevene, når de ikke gjør det. Informant 2 fortalte at de ikke alltid kan være sikre på at de har forstått elevene, selv om hun mener elevene er gode på å formidle det de ønsker til de som er kjent med deres kommunikasjonsmåte. Hvis man er usikker på om man forstått elevene forklarer Næss (2015) videre at det er viktig at man som kommunikasjonspartner innrømmer og viser eleven at man ikke forstår dem når det er tilfellet. I praksis er det forståelig at det kan være utfordrende å vite når man har tolket elevenes uttrykk rett og ikke. Informant 2 mente også dette, der hun da «vi kan jo ikke alltid 100% vite om vi forstår det ordentlig». Det kan forstås som at de prøver å forstå elevene, men at de derimot ikke ber eleven prøve å uttrykke seg på en annen måte, eller ber eleven bekrefte at hun har forstått det rett, når hun er usikker. I praksis kan det tolkes som at dette kan føre til at det oppstår flere misforståelser enn nødvendig, da de trolig kunne vært unngått ved at læreren hadde søkt bekreftelse på at hun har forstått eleven rett. Likevel kommer Næss (2015) inn på at det er mindre risiko for misforståelser i kommunikasjonen når læreren og eleven med kommunikasjonsvansker skjener hverandre godt (Næss, 2015, 32-33). Dette samsvarer med det alle informantene fortalte, der det kom frem at elevenes mulighet til å kommunisere ble redusert når de hadde vikarer. Dette kan trolig være fordi de ikke kjenner elevene så godt slik at de ikke er like trygge, slik at de ikke ønsker å uttrykke seg. En annen grunn kan være at vikarene ikke er kjent med elevenes uttrykksformer. Dette kan signalisere manglende opplæring blant vikarene, noe som vil føre til at de ikke har den kunnskapen de trenger for å kommunisere med elevene.

Videre kommer datamaterialet inn på at det å ikke bli forstått ofte er frustrerende og at dette kan føre til at flere av elevene utagerer. Utagering som en form for kommunikasjon kommer de også inn på, hvor de forklarer at det kan være en måte å fortelle at det har skjedd noe eller at noe er galt. Relasjonene med elevene og lærernes holdninger blir trukket frem som vesentlig for å klare å se bak adferden til elevene.

«Utagering er også kommunikasjon. Så hvis det er enn gitt situasjon en elev viser en adferd som er uønska, så er det litt sånn, hva er det egentlig du formidler nå. Det å undre seg over hvorfor du ser det du ser, det er kjempeviktig» (informant 2)

«Vi har elever som istedenfor å kommunisere hva som er problemet, så har eleven bare slått, fordi det har vært utfordrende å kommunisere hva som er problemet» (informant 1)

«Hvis en elev tilsynelatende er glad også plutselig slår seg helt vrang, da kan man begynne å tenke på hva som har skjedd. Da er det sånn, jo lenger vi har hatt eleven hos oss, jo mer blir vi kjent med dem, å jo mer forstår vi. Også kan vi se litt på hva som egentlig skjedde før denne hendelsen starta. Også har vi en erfaring fra før på at hun reagerer på det på grunn av det, også kan vi få løst det og jenta blir glad igjen» (informant 3)

Åmot og Ytterhus (2014) forklarer at elever kan uttrykke motstand og protestere mot bestemte rammer og regler, som en strategi for å kommunisere uenighet og for å få kontroll (Åmot & Ytterhus, 2014, s.7-10). Dette samsvarer med funn fra datamaterialet om at elevene kan utagere for å kommunisere uenighet. De var derfor opptatt av at lærerne skulle være interesserte i hva som ligger bak elevenes adferd, da ulike typer adferd, som utagering, kan forstås som en kommunikasjonsform, og at elevene ønsker å uttrykke noe. Lærernes interesse og handlinger kan trolig knyttes mot deres holdninger. Lund & Helgeland (2020) forklarer at holdningene våre påvirker hvordan vi handler (Lund & Helgeland, 2020, s. 21-22). Hvordan lærerne reagerer når en elev utagerer, påvirker hvordan situasjonen blir videre. Læreren kan på den ene siden være med på å forsterke elevens adferd og dermed gjøre situasjonen verre for eleven. På den andre siden kan en lærer i møte med eleven trygge situasjonen og dermed roe eleven. Det er derfor viktig at læreren setter grenser på en god måte, samt søker etter hva som er årsaken til at eleven utagerer (Kinge, 2015, s. 18-19). Slik det kommer frem i datamaterialer, fokuserte alle lærerne på viktigheten av hva som ligger bak adferden.

### 5.1.2 Kommunikasjonspartner

I datamaterialet nevner informant 1 at de arbeider mye med utviklingsstøttene kommunikasjon. Skolen har kommunikasjon og samspill som hovedfokus, hvor utviklingsstøttene kommunikasjon blir vektlagt. Hun forteller at dette er noe som ofte blir snakket om blant de ansatte, og at de har plakater (vedlegg 3) hengende på skolen, hvor det står viktige prinsipper i kommunikasjon. Denne plakaten viser hva kommunikasjonspartneren bør fokusere på i kommunikasjon, hvordan det kan gjøres, og hva det kan føre til. Selv om det er store variasjoner i elevenes utgangspunkt for å



kommunisere, fortalte informantene at det er mye fokus på utviklingsstøttene kommunikasjon, og at dette er et tema det ofte snakkes om blant personalet.

«Selv om vi er fire ulike grupper på samme skole er det fire veldig ulike grupper. Men det er klart at utviklingsstøttene kommunikasjon er en grunnpilar for alle. Det er så viktig selv om vi har kommunikasjon på så forskjellige nivåer» (informant 1).

Lærernes rolle som kommunikasjonspartnere er avgjørende, da de er elevenes språkmodeller. Engasjerte, motiverte og støttende lærere er derfor viktig (Zwart-Langner, 2020, s. 170). I datamaterialet kommer det frem at informantene er opptatt av egen rolle som kommunikasjonspartnere. Lærernes kompetanse påvirker om elevene får utbytte av tiltakene som blir igangsatt. Det er forståelig at lærerens kompetanse påvirker om elevenes initiativ til kommunikasjon blir anerkjent eller avvist. Hvis det er slik at elevene blir anerkjent i sin kommunikasjon, kan lærernes kommunikasjonsmønstre forklares som romslige, der de er oppmerksomme og støttende i kommunikasjonen (Åmot, 2019, s. 26 & 64-65). Informantenes søkelys på å fremme utviklingsstøttene kommunikasjon, er med på å styrke denne tolkningen, om at lærerne er anerkjennende og romslige kommunikasjonspartnere. Skolen var opptatt av at lærerne skulle være oppmerksomme på elevenes signaler, være bekreftende, sette ord på det som skjer, og dele positive erfaringer med elevene. De var også opptatt av at alle skal få mulighet til å uttrykke seg, at de skal vise positive alternativer når de setter grenser, og at de markerer begynnelse og slutt (vedlegg 3). Ved at informantene støttet seg til utviklingsstøttene kommunikasjon, fremsto det som at de var opptatt av å være bevisste kommunikasjonspartnere, som var oppmerksomme, forutsigbare og positive.

Videre forteller informantene at de er opptatt av å tilpasse egen kommunikasjonen etter elevene. De forklarer at det er viktig å bruke enkle ord, og å være konkrete, samt å benytte seg av nødvendige hjelpemidler, slik at alle elevene forstår. For å kunne tilrettelegge for god kommunikasjon mellom de og elevene, vektlegger alle informantene nære voksne, som er godt kjent med elevene og forstår dem. De trekker frem holdningene til lærerne som viktige for å fremme elevenes mulighet til kommunikasjon. Dette begrunner informant 3 med at hvis man ser på elevenes uttrykk som en ressurs mener at de har noe å bidra med, vil man være mer åpen for å høre elevene. Alle informantene forklarer også at det er viktig å være observante, og å gi elevene mulighet til å uttrykke seg.

«Ungene er ganske avhengige av å være sammen med voksne som forstår dem. Det er så trykt når det er de samme faste voksne, det blir også enklere å tilrettelegge for kommunikasjon når vi kjenner deres måte å kommunisere på» (informant 2)

«Det er den forutsigbarheten i at de alltid vet hva de skal, det hjelper i kommunikasjon, og at vi er tydelige når vi snakker sammen, for vi må egentlig alltid tenke på hvordan vi formulerer oss. Det å bruke korte setninger er til hjelp. jeg prøver også å sette av tid når det virker som elevene har noe de vil dele, slik at de opplever at jeg er interessert i det de uttrykker» (informant 2)

Ødegaard og Færevaag (2021) forklarer at hensikten med ASK er å kunne gi elevene mulighet til å kommunisere det de vil, til hvem de vil (Ødegaard & Færevaag, 2021, s. 312). For at elevene skal ha denne muligheten trekker alle informantene frem viktigheten av at lærerne kjenner elevene godt, og at dette gjør det enklere for dem å tilpasse egen kommunikasjon, tilrettelegge for at elevene skal få muligheten til å kommunisere og for at de skal forstå det eleven uttrykker. Næss (2015) forklarer også at det er viktig at kommunikasjonspartneren kjenner eleven godt. Dette begrunner hun med at det vil føles trygt for elevene å kommunisere med noen de har kommunikasjonserfaringer med (Næss, 2015, s. 33). I tillegg til å være godt kjent med elevene er lærernes holdninger noe datamaterialet trekker frem, der informant 3 forklarer at hun har erfart at når lærerne har holdninger om at elevene har noe å bidra med, vil de i større grad ha mulighet til å bli hørt. flere Åmot og Skoglund (2019) forklarer at det kun er egenskaper lærerne vurderer som verdifulle og ser hos andre som kan anerkjennes. Hvis det er slik at lærerne mener elevene har noe å bidra med innen kommunikasjon, kan det tolkes som at informant 3 vurderer deres bidrag med kommunikasjon som verdifullt, og at deres uttrykksformer dermed blir anerkjent. Åmot og Skoglund (2019) forklarer videre at dette igjen er med på å gjøre elevene bevisst sine ferdigheter og egenskaper, og kan være med på å utforme deres selvstendighet (Åmot & Skoglund, 2019, s. 20-26). Det er forståelig at hvis lærerne anerkjenner elevenes kommunikasjonsuttrykk, kan det dermed virke positivt da det er med på å bevisstgjøre eleven over egne kommunikasjonsferdigheter.

Datamaterialet vektlegger relasjonen mellom lærerne og elevene som viktig. Alle informantene kommer inn på viktigheten av nære relasjoner. Dette for at elevene skal være trygge på at de kan være seg selv rundt lærerne. Informantene forklarte at de arbeider med å bygge nære relasjoner med elevene, da de opplever at det er enklere for elevene å kommunisere med lærere de har gode relasjoner til, da de både kjenner hverandres kommunikasjonsformer og er trygge på hverandre.

«Å få dem til å bli trygge på det at uansett hva du gjør så blir jeg ikke sint, jeg blir ikke sur. Og jeg kommer ikke til å gå i fra deg. Om du har det vanskelig og blir utagerende så.. Ja du kan si i fra om du trenger tid aleine men du skal vite att jeg er i nærheten så fort du trenger meg. Du må bygge opp både tillitt og respekt og den tryggheten. Og at du forteller eleven at jeg vil ditt beste, og jeg vil vite hvorfor du har det vanskelig. Dette er viktig for at eleven skal ville fortelle hva det er» (informant 1)

Røkenes og Hansen (2012) forklarer at det kan være enklere for elevene å åpne seg til lærerne når har bygget tillitsfulle relasjoner (Røkenes & Hansen, 2012, s. 179-180). Slik informant 1 forklarer, er det viktig med trygge relasjoner for at elevene skal vite at lærerne ønsker elevenes beste og støtter dem uansett, samt for at elevene skal ønske å kommunisere med lærerne. Hvis man knytter dette til Fallmyre (2020) sine nivåer for relasjonskvalitet, er det forståelig at skolen har søkelys på utviklende relasjoner hvor alle elevenes følelser blir akseptert, og hvor de ønsker å finne ut hva som ligger bak følelsene. I tillegg til tillitt, respekt og trygghet, som informanten trekker frem som viktig, vektlegger Fallmyr (2020) empati for å sikre god kvalitet på relasjonene. Han forklarer videre at dette kan virke aggresjonsdempende. (Fallmyr, 2020, s. 43-45). Som det kommer frem over, kan elevene utagere på grunn av frustrasjon over å ikke bli forstått eller for å kommunisere uenighet. Hvis det er slik at kommunikasjonsvanskene fører til at elevene utagerer oftere er det forståelig at interessen lærerne har på å se hva som ligger bak adferd, vil kunne være med på å styrke relasjonen med elevene, som igjen kan virke aggresjonsdempende.

## 5.2 Medbestemmelse

For å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene har begrepet medbestemmelse stått svært sentralt. Ulike offentlige dokumenter legger føringer på utdanningssektoren om å jobbe kontinuerlig med medbestemmelse. Medbestemmelse er et begrep som kan bli forstått og praktisert ulikt, dermed var det viktig for meg å undersøke hva spesialpedagogene legger i begrepet medbestemmelse. Deretter vil jeg undersøke elvenes mulighet til medbestemmelse og hvordan medbestemmelse påvirker læringsperspektivet.

### 5.2.1 Hva legger informantene i begrepet medbestemmelse, og hvordan kan det påvirke praksisen?

I datamaterialer kommer det frem at spesialpedagogene har en tilnærmet lik forståelse for hva de legger i begrepet medbestemmelse. De forklarer at det handler om det å få være med på å bestemme. De vektlegger elevenes mulighet til å bli hørt, samt det å få muligheten til å ta valg. For at elevene skal kunne medbestemme, forteller informantene at de er avhengige av lærerne, og at deres rolle er viktig. Dette forklarer de med at lærerne er nødt til å være observante og tilrettelegge

for at elevene skal bli hørt, samt at de må være interessert i elevenes ønsker for at de skal få medbestemme. Selv om de er opptatt av at elevene skal få oppleve medbestemmelse, kommer det frem enkelte utfordringer med dette, når de forklarer hva de legger i medbestemmelse.

«Medbestemmelse det er.. Jeg tenker det er sånn at innenfor vår skolehverdag, innenfor vår ramme, skal elevene kunne ta noen valg og kunne si noe om hvordan de liker forskjellige ting. Og det er enkelte ting de ikke kan velge, men innenfor firkanten gir vi dem muligheter til å velge, til å være med å velg» (informant 2)

«Muligheten til å kunne ta valg, at du får styre selv hva du på en måte vil. Altså at man er observante og legger til rette, så er de jo på en måte også med i den bestemmelsen om hva som skjer den dagen» (Informant 3)

«Det legger jeg i at elevene, de som har mulighet, er med på å bestemme. Altså får være med på, ja både i forberedelse av oppgaver og hva de har lyst til. At dem er en del av laget» (informant 1)

Medbestemmelse handler om at elevene skal ha mulighet til å være med på å bestemme hva som skal skje og hvordan det skal gjøres, i valg som omhandler dem selv (Bae, 2006, s. 8). Alle informantene hadde tilnærmet lik forståelse for medbestemmelse. Informant 2 og informant 3 vektlegger at alle elevene skal ha mulighet til medbestemmelse. Det støttes av kunnskapsløftet. Der står det at elevene skal ha mulighet til å påvirke det som angår dem, og at skolen skal legge til rette for at alle elever skal ha likeverdig mulighet til å ta selvstendige valg (Saabye, 2020, s. 9-12). Informant 1 forklarte derimot at de elevene som har mulighet, skal få være med på å bestemme. Det strider mot kunnskapsløftet hvor det poengteres at alle skal få likeverdige muligheter. I Grunnloven § 104. Er det bestemt at barn har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem, og at deres mening skal vektlegges i samsvar med deres alder og modenhet (Grunnlova, 1814, § 104). Dette kan tolkes som at informant 1 mener at alle elevene ikke er modne nok til å få muligheten til medbestemmelse. I praksis vil det da kunne stille spørsmål til hvor grensa for hvilke elever som er modne nok til å få gjøre dette går. To av informantene mente at alle skal ha muligheten til medbestemmelse, mens en mente det kun er de som har mulighet til det som får det. Hvis det er slik, kan det tolkes som at elevenes mulighet til medbestemmelse påvirkes av hvilke lærer de er med, og at praksisen dermed utføres forskjellig. Dette samsvarer med undersøkelsen til Sandbæk og Einarsson, som forklarer at tidligere forskning viser at graden av medbestemmelse virker tilfeldig (Heggvold, 2019, s. 87).

Når man ser på sitatet til informant 2, forklarer hun at det er enkelte ting elevene ikke kan velge. Hun begrunner dette med at for det første er det ting elevene kan ønske som kan skade eleven, og at

de derfor må sette grenser. Dette kan knyttes til det Rehfeld mener, der han forklarer at elevenes beste bør vektlegges fremfor deres rett til å være med å bestemme, da de kan ha begrenset mulighet til å forstå konsekvensen av valgene sine (Åmot & Ytterhus, 2014, s. 10-11). For det andre forklarer hun at hvis en elev skal få velge noe en dag, må det være noe som er gjennomførlig hver dag, selv om det passer den gjeldende dagen. Dette fordi det kan være forvirrende for eleven å skulle få lov til noe en dag, men ikke en annen, og at det kan skape utfordringer til senere anledninger. Dette kan forstås som at læreren er opptatt av hva som er enklest for henne med fremtidssikt, fremfor hva som er best for eleven her og nå. Hvis dette er tilfellet, fremstår det som at det er en ujevn maktbalanse mellom lærerne og elevene. Thoresen og Winja (2013) forklarer at det alltid vil være en asymmetrisk maktbalanse mellom eleven og læreren, og at det derfor er viktig at lærerne tar ansvar over sin rolle (Thoresen & Winje, 2013, s. 82). Hvis det er slik at det er ujevn maktbalanse forklarer Røkenes og Hanssen (2015) at det er viktig at lærerne vurderer om de opptrer faglig og etisk forsvarlig (Røkenes & Hanssen, 2015 s.30). Om dette stemmer kan det forstås som at informant 2 ikke er bevisst sin maktposisjon. I praksis kan dette tolkes som en fallgrube, hvor ansvaret dette medfører ikke blir tatt, og at handlingene som blir utført dermed ikke blir nøye vurdert. Dette kan signalisere at lærerne handler ut fra det de mener er barnets beste, fremfor det elevene uttrykker, og at elevene dermed får svaktet grad av medbestemmelse i skolehverdagen.

## 5.2.2 Muligheter for medbestemmelse

Datamaterialet viser at personene rundt elevene i stor grad påvirker deres mulighet til medbestemmelse. Informantene forklarer at det er viktig at de rundt elevene er observante og godt kjent med hver elev og deres måte å uttrykke seg på. Dette begrunner de med at det er avgjørende for å tilrettelegge for kommunikasjon med elevene og for å ivareta deres interesser, som er noe de vektlegger for å gi elevene mulighet til medbestemmelse.

«Også er det jo sykt viktig at vi er observante og er til stede og følger med. For på den måten så kan de faktisk få muligheten til medbestemmelse i hverdags ting de også. Og det at vi snakker mye med foreldre om interesser til eleven... De er også med på å bestemme selv om de ikke helt skjønner det, fordi vi voksne har vært flinke og tolket dem eller vi har observert hva de liker, eller vi ser at i dag er eleven i dårlig form, så da kan vi legge lista etter det. Så da er de jo på en måte med i bestemmelsen om hva som skjer den dagen» (informant 3)

Det er viktig at elever med kommunikasjonsvansker skal få være med på å bestemme (Louick & Wang, 2021, s. 61-62). I likhet med informantene forklarer Skogdal (2015) at lærerne må handle for

at elever med kommunikasjonsvansker skal få mulighet til medbestemmelse. Hun vektlegger blant annet lærerens holdninger, forventninger og kunnskap, for å ta i bruk mulighetene som allerede eksisterer, og for å skape flere muligheter (Skogdal, 2015, s. 219-222). Da denne studien er gjennomført på en spesialskole som fokuserer på kommunikasjon, er det forståelig at det å se muligheter er en del av hverdagspraksisen til lærerne. Likevel forklarer Åmot og Ytterhus (2014) at det kan være vanskelig å vite hva, når og hvordan elevene skal kunne bidra med sine perspektiver (Åmot & Ytterhus, 2014, s. 10-11). Da det ikke er en bestemt mal på hvordan spesialpedagogene skal tilrettelegge for medbestemmelse, signaliserer dette at det blir utøvet mye skjønn i hvordan dette blir gjort i praksis. Når det utøves skjønn påvirker trolig spesialpedagogenes erfaring, kunnskap og evne til å reflektere, hva, når og hvordan medbestemmelse blir utført i praksis (Åmot, 2022, s. 160). Dersom det er slik at elevenes rett til medbestemmelse blir påvirket av spesialpedagogen de møter, er det forståelig at det ikke kun er elevenes alder og modenhet som påvirker deres mulighet til å bli hørt, slik det fremkommer at det skal være i barnekonvensjonene (artikkel 12). Datamaterialet tyder derimot på at spesialpedagogens kompetanse har stor innvirkning på elevenes mulighet til medbestemmelse.

I intervjuene fortalte alle informantene at det er viktig at elevene skal få være med på å bestemme i løpet av dagen. De forklarte at medbestemmelse er enklest i rutine situasjoner, fordi det da er tilrettelagt for at elevene skal velge. Når elevene får mulighet til medbestemmelse i rutinesituasjoner, forteller de også at det blir forutsigbart og at elevene forstår at de skal ta valg. Videre viser datamaterialet at informantene erfarer det som utfordrende å

«Det som er enklest for dem er jo for eksempel når vi jobber med valg av aktiviteter, vil du det alternativet eller det alternativet? At de får ta noe fysiske pekevalg ved hjelp av bilder. Det er jo på en måte det enkle. Det er vanskeligere mer med de diffuse tinga. Det er jo aller vanskeligst når det går på følelser, det er jo det. Det kan jo henne de har noen smerteopplevelser å, altså vondter, eller at de er i dårlig form, små syke, vondt i hode sitt. Altså de tinga der er jo det som er vanskeligst syns jeg» (informant 3)

Elever med funksjonsnedsettelse har ofte begrensede muligheter til å ta valg (Webber & Cobigo, 2014, s. 9-14). Ved at lærerne fokuserer på elevenes interesser, medbestemmelse og ves å gi valgmuligheter, kan elevene oppleve å få påvirke og det å bli hørt (statped, 2021). I datamaterialet kommer det frem at informantene erfarte det som enklest og gi elevene mulighet til å ta valg i rutinesituasjoner, når de benyttet bilder for å gi elevene pekevalg. For å gi elevene mulighet til å ta reelle valg, har Webber og Cobigo (2014) lagt frem fire premisser. Den første er at elevene må få mulighet til å ta valg, både i daglige aktiviteter, og i større beslutninger. Her er et spørsmål hva som

legges i å ta et valg. Lærerne fortalte at elevene ofte får mulighet til å valg, og at de vurderer elevenes dagsform, og planlegger dagen ut fra det. Selv om det er lærerne som tar valg for eleven, blir de ofte tatt med utgangspunkt i kroppsspråket elevene sender. Lærerne tar dermed valg for elevene, ut i fra det de mener vil være best for dem. At elevenes beste skal vektlegges når handlinger omhandler dem, er også bestemt i barnekonvensjonen artikkel 3 (Nasjon, 2006, s.9). Selv om lærerne ønsker å ta valg for elevene ut fra deres beste, trekker Nordahl-rapporten frem læreres manglende evne til å se elevenes behov som en utfordring (Nordahl mfl., 2018, s. 19). I praksis kan dette bety at lærerne har som hensikt å gi elevene medbestemmelse gjennom egen tolkning, men at de ikke ser elevenes ønske. Den andre premisen Webber og Cobigo (2014) legger frem er viktigheten av å ha flere alternativer å velge mellom. Her forklarer informantene at elevene pleier å få velge mellom noen ulike bilder. Det kan derfor tolkes som at lærerne allerede har ekskludert mulige valgalternativer, noe som kan føre til at eleven hverken får uttrykt hva den vil, eller får velge det den ønsker. Den tredje premisen er situasjonen eleven får ta valget, hvor det vektlegges om valget tas frivillig og om det er satt av tid til å faktisk ta valget. Her forklarer informantene at det ofte er bestemte rutinesituasjoner det er tilrettelagt for å ta valg. Likevel viser datamaterialet til observante lærere som prøver å gi elevene mulighet til medbestemmelse gjennom hele dagen, selv om det kommer frem at det kan være vanskelig. Den siste premisen handler om at miljøet støtter og legger til rette for valg. Informantene forklarer at de er opptatt av at elevene skal være med å bestemme i løpet av dagen og at de prøver å tilrettelegge for å gi valgmuligheter. Det fremkommer som at lærerne er opptatt av elevenes interesser og at de skal få være med å bestemme hva de skal gjøre. Da studien er gjennomført på en spesialskole, forklarer de at veldig mye er tilrettelagt, også for at elevene skal kunne ta valg i løpet av dagen (Webber & Cobigo, 2014, s. 9-14).

I datamaterialet kommer det frem at det er flere faktorer som muliggjør elevenes medbestemmelse på skolen. Det blir blant annet trukket frem at de nære relasjonene mellom elev og lærer gjør at de har godt kjennskap til hverandre og derfor kan forstå hva elevene uttrykker. Mye av grunnen til at relasjonene på denne skolen er så nære forklarte informantene at er fordi en spesialpedagog ofte er kontaktlærer til tre elever, i tillegg til hjelp av en miljøarbeider. Det er dermed to voksne som arbeider fast med tre elever, noe som gjør at de blir veldig nære hverandre. Informantene forklarte at dette også gjør det mulig å gå utenfor bestemte planer og la elevene påvirke, fordi de har tid og bemanning til å styre dagene litt selv. En annen faktor som ble trukket frem var forutsigbarheten og rutinen på skolen. Dette gjør at spesialpedagogene kan tilrettelegge etter dagsform og elevens interesser. Selv om informantene sa elevene ofte får mulighet til medbestemmelse i løpet av skolehverdagen, kom vi også inn på om det er noen situasjoner det er mer utfordrende å høre

elevene og til å tilrettelegge for deres ønsker. Da kom det frem at det var ulikt fra dag til dag, og at hvis det av ulike grunner ender opp med å bli hektisk kunne dette fort gå utover deres mulighet til å se hver elev. Det kom også frem at det ikke alltid med sikkerhet viste om de forsto det elevene uttrykker, og at det påvirker deres mulighet til medbestemmelse.

«De hektiske dagene er det lett å velge lette løsninger og å ikke se alt. Jeg opplever det slik at det dessverre ofte er de svakere elevene som ikke blir hørt, de som ikke gjør så mye ut av seg» (informant 2)

«jeg får helt vont i sjela mi av å tenke på om folk skulle bestemt over hode på dem hva som skjedde. Og det er fort gjort desverre. Så holdningene våre til disse elevene.. ha respekt for dem, bli kjent med dem, det er så viktig. Alle trenger å bli hørt» (informant 3)

Elever som blir vurdert med svakere ressurser har mindre innflytelse i hverdagen enn elever som blir vurdert med sterkere ressurser (Lyngseth, 2022, s. ). Grunnen til dette kan trolig være at disse elevene er avhengig av at lærerne forstår de, og ønsker å ivareta deres ønsker (Statped, 2021). Dette samsvarer med det informant 2 fortalte, om at det er de elevene som ikke gjør så mye ut av seg, og som hun vurderer som svakere, hun opplever at ikke alltid blir hørt. Hun begrunner dette med at det kan være hektisk på skolen og at det da kan forekomme enkle løsninger som i særlig grad kan gå utover de svakeste elevene. Informant 1 mener derimot at elevenes mulighet til medbestemmelse er nært knyttet til holdningene til lærerne, og at det er viktig at alle eleven blir hørt. Det står i tråd med Heggvold (2019), som forklarer at elevenes mulighet til å kunne ta valg, blir påvirket av de ansattes holdninger, valg og prioriteringer (Heggvold, 2019, s. 87). Hvis det er slik at holdningene til lærerne i stor grad påvirker elevenes mulighet til medbestemmelse, støttes det av studien (2008) Heggvold (2019) legger frem, hvor Sandbæk og Einarsson kommer frem til at graden av medbestemmelse virker tilfeldig (Heggvold, 2019, s. 87). I praksis kan en konsekvens av dette forstås å være at det er stor variasjon på arbeidet som blir utført. Variasjon på kvaliteten og innholdet i det spesialpedagogiske arbeidet, er noe Nordal-rapporten kritiserer med dagens praksis (Nordahl mfl., 2018, s. 19), noe datamaterialet også kan tyde på, da informantene mener ulike ting.

### 5.2.3 Medbestemmelse og læring

I datamaterialet gjentar det seg at medbestemmelse er viktig for elevenes trivsel. De forklarer videre at trivsel er viktig i læringssituasjonene, og at det er med på å øke motivasjonen og mestringen til elevene.



«Jeg tenker den tryggheten som de får ved at de kjenner på at de trives på skolen, ikke minst at de kjenner at de kommer til et sted der de kan føle at folk faktisk har litt respekt for meg, jeg har noe å si ja. Altså alle de små tingene liksom. Vi må løfte det vi voksne, herregud det er de små tingene som gjør livet verdt å leve av» (informant 3)

«Istedenfor at han skal utagere eller vise uønska adferd, så får han faktisk muligheten til å velge å trekke seg for seg selv, noe som hjelper eleven både i læresituasjonen og for det sosiale» (informant 2)

«Men den faglige fremgangen kommer også mere hvis du har det bra. For har du ikke det, så klarer du heller ikke å tilegne deg stort faglig. Hvis du ikke har med dem på laget og medbestemmelse, slik at de ikke vil gjøre en oppgave, har du ikke sjans til å rikke dem» (informant 1)

Når elever opplever medbestemmelse, er dette med på å styrke deres mestringsfølelse og selvverd (Hvidsten, 2021, s. 149). I datamaterialet gjentar det seg også at når elevenes interesser er en del av hverdagen, er det med på å fremme både motivasjon og mestring. Dette støtter Hvidsten (2021), hvor han videre forklarer at dette kan være med på å øke livskvaliteten til elevene (Hvidsten, 2021, s. 149). Informant 3 kommer videre inn på livskvaliteten til elevene. Hun vektlegger blant annet at elevene skal oppleve at de har noe å si for å styrke deres livskvalitet, og at lærernes holdninger er med på å påvirke elevenes opplevelse av dette. Dette kan sees i lys av Statped (2021) sin artikkel, hvor det blir forklart at det er viktig at elevenes interesser er en del av deres hverdag, og det å oppleve å ha påvirkningskraft og å bli hørt påvirker elevenes livskvalitet positivt (Statped).

Informant 2 kom med et eksempel på elevenes mulighet til medbestemmelse i undervisningssituasjoner. Hun forklarer at elevene blant annet kan velge om de vil ha undervisning alene eller i fellesskap med andre elever. Hun kommer inn på mulighetene elevene får til å påvirke situasjoner. Selv om hun forklarer at det er ofte er forholdsvis små ting som hvor de skal sitte under undervisningen, forklarte hun at det kan ha mye å si for hva elevene får ut av undervisningen. For å se elevenes ønske om medbestemmelse forklarer Winswold & Solberg (2010) at det er viktig at lærerne er lydhøre og sensitive, slik at de føler seg verdt å lytte til (Winswold & Solberg, 2010, s. 13-14, 105). Slik informant 3 forklarer det, kommer det frem at hun er opptatt av elevenes opplevelse av trivsel. Hvis det er slik at dette er noe lærerne fokuserer på, er det forståelig at de er lydhøre og sensitive for å støtte elevenes ønsker. Stortingsmelding 6 (2019-2020) påpeker at det er viktig med gode og kvalifiserte lærere for å fremme elevenes trivsel. Det fremkommer også at dette er viktig for at elevene skal lære (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 22, 63 & ). Da lærerne på denne skolen er spesialpedagoger, kan det signaliserer at de er kvalifiserte til å arbeide med elever som har blant

annet kommunikasjonsvansker. Informantenes fokus på at elevenes interesse skal være en del av undervisningen, kan forstås som at de er kvalifiserte lærere. Dette er trolig med på å fremme elevenes medbestemmelse i skolen, som igjen fremmer deres livskvalitet (Hvidsten, 2021, s. 149).

## 6.0 Avslutning

For å belyse problemstillingen: *Hvilke muligheter opplever spesialpedagoger at elever med kommunikasjonsvansker har til medbestemmelse på en skole for elever med spesielle behov og store sammensatte læreplaner?* Har jeg valgt å først oppsummere funnene fra studien i forskningsspørsmålene, da de er knyttet til problemstillingen. Deretter vil jeg ha en oppsummering hvor jeg belyser problemstillingen. Avslutningsvis kommer jeg inne på videre arbeid med temaet.

### 6.1.1 Oppsummering av forskningsspørsmål 1: Hvordan kan elever sine kommunikasjonsvansker påvirke deres mulighet til å uttrykke seg?

Det er fastslått i opplæringsloven at elever med kommunikasjonsvansker skal få tilgang til ASK i undervisningen. Denne studien har satt søkelys på elever med kommunikasjonsvansker, elevene har dermed anvendt ASK. Ett mål med ASK er å gi eleven mulighet til å ytre det man vil, når man vil. Likevel kommer det frem i denne studien at elevenes mulighet til å ytre seg er sterkt knyttet til lærerne som kommunikasjonspartnere sine holdninger og kompetanse. Dette begrunnes blant annet med at lærerne må være observante, tilrettelegge for kommunikasjon, samt være interessert i å forstå elevenes uttrykksformer, for at elever med kommunikasjonsvansker skal få gode muligheter til å ytre seg. Informantene var opptatt av at det var viktig å identifisere elevenes mulighet til å kommunisere, for å styrke deres mulighet til å uttrykke seg. For å gjøre dette vektlegges faktorer knyttet til elevene og deres mulighet fremfor miljøet elevene er en del av og muligheter i omgivelsene. I tillegg til dette, ble lærernes kjennskap til elevene og deres kommunikasjonsformer knyttet til deres mulighet til å uttrykke seg. Det å være godt kjent med elevene hvor man har bygget nære relasjoner, viser det seg at trolig kan minske sannsynligheten for misforståelser i kommunikasjonen, samt kan styrke elevens interesse for å kommunisere, da man er trygge på hverandre og har kommunikasjons erfaringer. Lærernes holdninger til elevene ble videre sett på som sentralt for elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til å ytre seg, da holdningene påvirker lærernes yrkesutøvelse. Her kom det blant annet frem at synet lærerne hadde til det elevene hadde å ytre, var avgjørende for å kunne støtte elevenes kommunikasjon. Dette ble knyttet til erfaringer lærerne hadde til at holdningene om at elevene har noe å bidra med, i større grad får mulighet til å bli hørt.

### 6.1.2 Oppsummering av forskningsspørsmål 2: På hvilke måter påvirke ulike situasjoner i skolehverdagen elevenes mulighet til medbestemmelse?

Det står i grunnloven og barnekonvensjonen at elevene skal bli hørt og at deres mening skal vektlegges i samsvar med deres alder og modenhet. Denne studien setter lys på viktigheten av at elever med kommunikasjonsvansker får oppleve medbestemmelse, hvor det kommer frem at lærerne påvirker elevenes rett og mulighet til medbestemmelse. Det viste seg å være variasjon på informantenes erfaringer knyttet til hvilke muligheter elevene hadde til medbestemmelse. Likevel støtter teori og tidligere forskning at elever med sterke kommunikasjonsvansker ofte har mindre mulighet til medbestemmelse, enn elever som blir vurdert med flere ressurser. Studien viser til at lærerne utøver skjønn i sin praksis, hvor det videre kommer frem at det kan være vanskelig å vite hva, når og hvordan elevene skal få bidra med sine perspektiver. I hvilke situasjoner elevene får mulighet til å medbestemme, virket derfor varierende. Fokuset lærerne har på medbestemmelse virket å ha større betydning for når elevene fikk mulighet til medbestemmelse, enn det situasjonene de møtte i skolehverdagen. Det kommer blant annet frem at det er en asymmetrisk maktbalanse mellom lærerne og elevene kan påvirke retten til medbestemmelse, hvor det blir trukket frem at det er viktig at lærerne vurderer og er bevisst egen praksis. Her kommer studien inn på om lærerne vurderer konsekvensene av elevens ønske om å bestemme, fremfor deres forståelse av elevenes beste. Her kan det stilles spørsmål ved om det er elevenes beste eller lærernes beste det blir tatt hensyn til, når lærerne tar valg imot elevenes vilje. Selv om studien viser til at det kan være vanskelig å vite hva, når og hvordan elevene skal kunne medbestemme, erfarte alle informantene det som enklest og ga elevene mulighet til å ta valg ved hjelp av bilder og pekevalg, og da særlig i rutinesituasjoner.

### 6.1.3 Oppsummering av forskningsspørsmål 3: Hvordan kan lærerne støtte elevenes kommunikasjon og mulighet til medbestemmelse?

Lærernes rolle blir trukket frem som avgjørende for å støtte elevenes kommunikasjon, men også for å gi de mulighet til medbestemmelse. For å styrke elevenes kommunikasjon og mulighet til medbestemmelse fremkommer det i denne studien at lærerne har en avgjørende rolle. Lærernes kompetanse, holdninger og deres interesse i å støtte elevene blir særlig trukket frem. Skolen er opptatt av å finne kommunikasjonsformer elevene mestrer. For å kunne tilrettelegge etter elevenes ferdigheter forklarte informantene at det var viktig å skaffe kunnskap om deres muligheter til å kommunisere. De ble derfor trukket frem at det var viktig å identifisere elevenes muligheter fort, for å kunne sette i gang tiltak tidlig. Samarbeid med foreldre fremkommer som viktig både for å støtte

elevenes kommunikasjon, men også for å gi elevene mulighet til medbestemmelse, da foreldrene skjønner barna sine best. Det kommer frem at lærerne kan ses på som elevenes forbilder, og at lærerne derfor bør være engasjerte, motiverte og støttende. Kompetansen til lærerne og nære relasjoner mellom elevene og lærerne ble trukket frem som viktig. Relasjonen ble nevnt i forhold til trygghet til lærerne, og for å vite at de har noe å bidra med. Kompetente lærere ble forklart som viktig da det fremmer medbestemmelse, som igjen er med på å fremmer trivsel og motivasjon.

#### 6.1.4 Oppsummering av problemstilling: Hvilke muligheter opplever

spesialpedagoger at elever med kommunikasjonsvansker har til medbestemmelse på en skole for elever med spesielle behov og store sammensatte lærevansker?

Gjennom denne studien kommer det frem at alle informantene mener at medbestemmelse er viktig, og de var godt kjent med begrepet. Likevel kommer det frem at det er noe ulik utøvelse av medbestemmelse i praksis. En av informantene trekker frem at de som har mulighet til å medbestemme, skal få være med på å bestemme. Det kan forstås som at informanten vurderer enkelte elever til ikke å være egnet til medbestemmelse, som videre kan tolkes at kan gå utover elever med kommunikasjonsvansker. En annen av informantene forklarer at lærernes holdninger har mye å si i forhold til elevenes muligheter, hvor hun videre trekker frem at alle elevene skal få ta valg som omhandler dem i løpet av skoledagen, og at alle skal få være med på å bestemme. Dette kan signalisere at informanten tar ansvar for at hun skal tilrettelegge for at alle elevene skal få mulighet til å medbestemme, også de med kommunikasjonsvansker. Denne studien trekker frem lærerne som avgjørende for at elevene skal få mulighet til medbestemmelse. Det kommer frem at det er viktig å identifisere elevenes mulighet til å kommunisere tidlig, for så å kunne tilrettelegge til at de skal kunne uttrykke seg. I tillegg til at elevene må ha mulighet til å kunne yte det de ønsker, fremkommer observante lærere som er interessert i elevenes uttrykk, som viktig for å gi elever med kommunikasjonsvansker mulighet til medbestemmelse. Lærernes holdningene og kompetansen gjentar seg særlig som avgjørende for elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til medbestemmelse.

## 6.2 Videre forskning

Gjennom denne oppgaven har spesialpedagogenes rolle fremhevet seg som sentral knyttet til elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til medbestemmelse. Ved videre forskning kunne det vært interessant å ha ett større fokus på hvordan spesialpedagogene kan påvirke elevenes mulighet til medbestemmelse. Denne studien har et begrenset utvalg informanter. Ved et senere

forskningsprosjekt kunne det derfor også vært interessant å gjennomføre studien med et annet eller større utvalg, for å tilføye andre elementer til forskningen. Ved å øke utvalget kunne man i tillegg ha intervjuet spesialpedagoger i ordinærskolen, slik at man ville forsket på om det er forskjell på hvordan spesialpedagogene opplever elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til medbestemmelse på ordinærskolen og spesialskolen. Videre kunne det vært spennende å undersøke temaet med et annet utvalg, og dermed intervju elevene. På denne måten ville problemstillingen bli sett på fra et annet perspektiv, slik at man forsket på hvordan elever med kommunikasjonsvansker opplever sine egne muligheter til medbestemmelse. På denne måten kunne man fått innsikt i elevenes egen selvoppfatning i skolen.

## 7. Litteraturliste

- Anndersen, G., H. (2020). Kartlegging av små barns som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I Lyngseth, E.J. (red). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arnesen, I A.-L. (2017). Fellesskapets fordeler og forutsetninger – utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 114-135). 2. utg. Universitetsforlaget.
- Bae, B., Eide, B. J., Winger, N., & Kristoffersen, A. E.(2006). Om barns medvirkning. Kunnskapsdepartementet
- Barnekonvensjonen (2003). FNs konvensjon om barns rettigheter. Vedtatt av De Forente nasjoner den 20.november 1989, ratifisert av Norge den 8.januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet fra:  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (p. 176). Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjelland, E., K., V., Høyland, J. & Ogden, T. (2020.) Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis. Vigmostad & Bjørke AS
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal.
- Brunovskis, A. (2015). Innlevelse, kunnskap og erfaring. I: Fossheim, H., J. & Ingierd, H. (red.). *Etisk skjønn i forskning*. Forskningsetiske komiteen
- Dalland, O. (2020) *Metode og oppgaveskriving*. (7. Utg.) Gyldendal Akademisk.
- Direktoratet for e-helse (2016). Kapittel XVIII (R00-R99) Symptomer, tegn, unormale kliniske funn og laboratoriefunn, ikke klassifisert annet sted. I FinnKode. (2016). 2016 Versjon 10. Elektronisk søkeverktøy. Tjenesten utvikles og driftes av Direktoratet for e-helse. <https://finnkode.helsedirektoratet.no/#icd10/0/0/1/2600812>

- Fangen, K. (2010). Deltagende observasjon: Fagbokforlaget.
- Fallmyr, H. (2020) *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. (2. Utgave.) Universitetsforlaget.
- Furseth, I. & Everett, E., L. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og hvordan fullføre* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Grunnlova. (1814) *Kongeriket Noregs Grunnlov*. LOV-1814-05-17. Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Hagtvedt, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealder*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Hausstätter, R. S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I: Hvidsten, B.I.B. *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggvold, G., I. (2019). Det atferdsproblematiske barnet: et kritisk perspektiv på definering av banr og instrumentelle metoder i barnehagepraksis. I: Skoglund & Åmot. *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (2.Utg.). Universitetsforlaget.
- Hvidsten, B.I.B (2019). Relasjonelle utfordringer: Hvordan kan du som barnehagelærer fremme barn relasjonskompetanse? I B.I.B. Hvidsten (red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Jansen E. K. (2019) *Medvirkning i praksis- deltakelse og danning i barnehagens hverdagsliv*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kassah, B.L.L. & Kassah, A.K. (2021). Funksjonshemning og normalitetsdilemmaet. I B.I.B. Hvidsten (red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs? : om relasjonskompetanse, om foreldresamarbeid*. Gyldendal akademisk.
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Gyldendal akademisk.



- Kunnskapsdepartementet (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6.) Publikasjon av Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal.
- Louick, R. & Wang, M. (2021). Classroom discourse and disability: Interactional opportunities for development of self-determination beliefs. *The Journal of Educational Research*, 47(2), 259-276.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1872475>
- Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: nye perspektiver*. Cappelen Damm akademisk.
- Lund, I. (2017). Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene. utdanningsforlaget.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/relasjonskompetanse-inn-i-larerutdanningene/>
- Lyngseth, E., J. & Andersen, G., H. (2022). Tidlig innsats med alternativ og supplerende kommunikasjon. I: Lyngseth, E., J & Mørland, B. (red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. (Utg. 2.). Gyldendal Akademisk
- Lyngseth, E. J. (2020). Kartlegging et grunnlag for tidlig innsats og forebygging. I Lyngseth, E.J. (red.). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Gyldendal Akademisk.
- Lyngseth, E. J. (2020). Språkutvikling og modeller for språk. I Lyngseth, E.J. (red.). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Gyldendal Akademisk.
- Nasjon, F. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Barne-, Likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- NESH retningslinjer (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, himaniora, jiss og teologi. Forskningsetiske komiteer. Hentet fra: <https://www.nsd.no/>
- Næss, K.-A., B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere I: Næss, & Karlsen, A. V. *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Fagbokforlaget
- Nordahl., T. (2018) *Inkluderende fellesskap for barn og unge - Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Pettersen, M. (2020). Systematiske observasjoner i barnehagen. I Lyngseth, E.J. (red). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk
- Rendtorff, J.D. (2013). Fænomenologien og dens betydning. I L. Fuglesang., P.B. Olsen & K. Rasborg. *Videnskabsteori i samfunds- videnskaberne. På tvers af fagkulturer og paradigmer*. Samfundslitteratur.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. -H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Saabye, M. (2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen*. Pedlex
- Skau. (2017). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg., p. 204). Cappelen Damm akademisk.
- Skogdal, S. (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I: Næss, & Karlsen, A. V. *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Fagbokforlaget
- Statped. (2021, 06. mai). *Multifunksjonshemming og medbestemmelse*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. <https://www.statped.no/multifunksjonshemming/multifunksjonshemming-og-medbestemmelse/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Fagbokforlaget
- Thoresen I. T. & Winje G. (2013) *Religioner, mangfold og etikk i barnehagen*. (1. utgave, 2. opplag) Oslo. Cappelen Damm Akademisk
- Tjora. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tjora. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsnytt. (2012). *Spesialskolens historie*. <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468>

- Veia & Ramvi (2022). «Problembarn» - erfaringer fra elever som har gått på spesialskole. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-mobbing/problembarn-erfaringer-fra-elever-som-har-gatt-pa-spesialskole/309646>
- Webber, C. & Cobigo, V. (2014). What should service providers know when measuring how they impact consumers' freedom to make choices?. *Journal on Developmental Disabilities*, 20(2). [https://oadd.org/wp-content/uploads/2014/12/41018\\_JoDD\\_20-2\\_v10f\\_8-19\\_webber\\_cobigo.pdf](https://oadd.org/wp-content/uploads/2014/12/41018_JoDD_20-2_v10f_8-19_webber_cobigo.pdf)
- Winswold A. & Solberg A. (2010) Modeller for barns medvirkning – en eksempelsamling. Nordisk markering av 20- årsdagen for FNs barnekonvensjon. København. Nordisk ministerråd
- Zwart-Langer, J. (2020). Kartlegging av språklydsutvikling. I Lyngseth, E. J. (red). *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ødegaard, E., E. & Færevaa, M., K. (2021). Barn med downs syndrom som deltakere i barnehagen. I B.I.B. Hvidsten (red.). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Åmot, I. (2018). *Inkludering i barnehagens virksomhet*. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon*. Cappelen Damm.
- Åmot, I. (2022). Kartleggings mangfoldighet og nødvendighet. I: Lyngseth, E., J & Mørland, B. (red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. (Utg. 2.). Gyldendal Akademisk
- Åmot, I. (2019) Mediator eller moderator. I I. Åmot & R. I. Skoglund (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole (61-82)*. 2. utg. Universitetsforlaget.
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2019) Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I Åmot & R. I. Skoglund (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole (18-38)*. 2. utg. Universitetsforlaget.
- Åmot, I. & Ytterhus, B. (2014). Talking bodies: Power and counter-power between children and adults in day care <https://doi.org/10.1177/0907568213490971>

## Vedlegg

### Vedlegg 1 Intervjuguide

Hvilke muligheter har elever med kommunikasjonsvansker til medbestemmelse på en skole for elever med spesielle behov og store sammensatte lærevansker?

Jeg går spesialpedagogikk og skal skrive en masteroppgave som setter søkelys på elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til å bli hørt i skolehverdagen. Samtalen vil derfor komme inn på spørsmål som hovedsakelig er knyttet til dine erfaringer innen kommunikasjon og medbestemmelse. Når vi kommer inn på eksempler vil jeg minne om at dette intervjuet er anonymt, og at gjenkjennbare og identifiserbare detaljer skal bli utelatt.

1. Hvordan kan elever sine kommunikasjonsvansker påvirke deres mulighet til å ytre seg?
2. På hvilke måter påvirke ulike situasjoner i skolehverdagen elevenes mulighet til medbestemmelse?
3. Hvordan kan lærerens relasjoner støtte elevenes kommunikasjon og mulighet til medbestemmelse?

#### **1. Startspørsmål:**

Kan du starte med å fortelle litt om bakgrunnen din, som din utdanning og arbeidserfaring?

#### **2. Kommunikasjon**

Hvilke typer kommunikasjonsvansker møter du på i din hverdag?

Hvilke utfordringer opplever du at disse kommunikasjonsvanskene kan gi?

Finnes det ulike situasjonene i skolehverdagen som kan påvirke elevenes mulighet til å uttrykke seg?

Hva vil du trekke frem som viktig for å tilrettelegge for at elever med kommunikasjonsvansker skal ha mulighet til å uttrykke seg?

### **3. Medbestemmelse**

Kan du fortelle hva du legger i ordet medbestemmelse?

Hvilke situasjoner i skolehverdagen opplever du at det er særlig viktig at elevene blir hørt?

Hvordan opplever du sammenhengen mellom elevenes kommunikasjonsevne og mulighet til medbestemmelse?

Hvordan arbeider du for å gi elevene mulighet til medbestemmelse?

### **4. Relasjoner**

Hvordan opplever du at elevenes foreldre kan påvirke elevenes mulighet til medbestemmelse?

Hvordan arbeider du for å skape trygge relasjoner med elevene og deres foreldre?

Hvordan arbeider du sammen med foreldrene for å støtte elevenes kommunikasjon?

Hvordan opplever du at ansattes relasjoner til elevene kan påvirke elevenes mulighet til å uttrykke seg?

### **5. Avslutning**

Da begynner vi å nærme oss slutten av intervjuet, så da vil jeg bare takke for at du ble med på intervjuet. Også lurer jeg på om det noe du lurer på eller ønsker å legge til? ... Kan jeg ta kontakt om det er noe jeg skulle lure på seinere?

Hvis du ønsker å se hvordan intervjuet blir anvendt i masteroppgaven, skal jeg selvfølgelig sende den til deg.

## Vedlegg 2 Samtykkeskjema

**Vil du delta i forskningsprosjektet****«Medbestemmelse hos elever med kommunikasjonsvansker»?**

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å sette lys på elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til medbestemmelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

**Formål**

Dette er en studie knyttet til en masteroppgave. Jeg ønsker å få innsikt i hvordan en skole for elever med spesielle behov og store sammensatte lærevansker tilrettelegger for medbestemmelse, hvor jeg planlegger å fokusere på elever med kommunikasjonsvansker. Den foreløpige problemstillingen er: **«Hvilke muligheter har elever med kommunikasjonsvansker til medbestemmelse på en skole for elever med spesielle behov og store sammensatte lærevansker?»** Forskningsspørsmålene er:

4. Hvordan kan elever sine kommunikasjonsvansker påvirke deres mulighet til å ytre seg?
5. På hvilke måter påvirke ulike situasjoner i skolehverdagen elevenes mulighet til medbestemmelse?
6. Hvordan kan lærerens relasjoner støtte elevenes kommunikasjon og mulighet til medbestemmelse?

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg vil intervju spesialpedagoger som arbeider tett med elever med kommunikasjonsvansker, for å få innsikt i deres opplevelse av deres mulighet til medbestemmelse. Jeg planlegger å gjennomføre tre til fire intervjuer til dette studiet.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine opplevelser og erfaringer knyttet til elever med kommunikasjonsvansker sin mulighet til medbestemmelse.

Jeg ønsker å intervju en utvalgsgruppe, som er spesialpedagoger. Alle intervjuene vil ta utgangspunkt i informantenes opplevelser og erfaringer. Formuleringer og temaer vil være noe ulikt, men alle vil handle om medbestemmelse for elever med kommunikasjonsvansker.

**Det er frivillig å delta**

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

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- For å sikre at andre ikke får tilgang til personopplysningene vil jeg få lydopptaket ned i papirform, og deretter slette lydopptaket. Navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg vil ikke benytte opplysninger hvor informanten kan gjenkjennes. Jeg vil også lagre datamaterialet på en låst mappe på datamaskinen min.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni. Jeg vil slette informasjon fra intervjuene ved endt prosjekt.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

**Dine rettigheter**

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

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

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

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.
- Kontaktopplysninger til studenten er følgende:  
Navn: Nora Granheim Davidsen  
Mobil: 94808062
- Vårt personvernombud: Prorektor for FOU og oppdrag hos Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.  
Epost: personvern@dmmh.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Sobh Chahboun  
(Veileder)

Nora Granheim Davidsen  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Medbestemmelse hos elever med kommunikasjonsvansker*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 3 Godskjenning fra NSD

01.06.2022, 14:41

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Medbestemmelse og kommunikasjonsvansker](#) / Vurdering

## Vurdering

**Referansenummer**

759982

**Prosjekttittel**

Medbestemmelse og kommunikasjonsvansker

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

**Prosjektansvarlig**

Sobh Chahboun

**Student**

Nora Granheim Davidsen

**Prosjektperiode**

03.12.2021 - 01.06.2022

[Meldeskjema](#)**Dato**

29.01.2022

**Type**

Standard

**Kommentar**

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 29.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold om barna/elevene frem til 01.06.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 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.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester 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**

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