

Inger Lise Wennstrøm

Hvordan fremme kommunikasjon, deltagelse og livskvalitet for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon

«Det blir sagt hele tiden at hun ikke kommuniserer noen ting, men hun kommuniserer jo vanvittig mye»



Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, oktober 2022

Sammendrag

Denne studien har som formål å frembringe kunnskap som kan bidra til å øke mulighetene for at barn som ikke har en stemme i form av verbalt språk blir hørt, får påvirke omgivelsene sine og får være en aktiv deltager i eget liv. Med bakgrunn i dette ble følgende problemstilling utarbeidet: «hvilke erfaringer har fire profesjonelle kommunikasjonspartnere med kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?»

Partnerfortolket kommunikasjon er en kroppslig basert samspillsform, hvor mennesker uten symbolspråk og som ikke har en stemme i form av verbalspråk, kommuniserer i samspill med en kommunikasjonspartner. Kommunikasjonspartnerens oppgave er å oppfatte, tolke og svare på barnets signaler, og vil derfor fungere som en formidler av barnets stemme (Utdanningsdirektoratet, 2016; Slåtta, 2014, s.316-317).

For å besvare problemstillingen ble kvalitativ metode benyttet. Fire semistrukturerte dybdeintervju med profesjonelle kommunikasjonspartnere la grunnlaget for empirien som ble analysert i en tematisk analyse, av dette fremkom fire hovedtema; «forståelse av begrepene «god kommunikasjon» og «partnerfortolket kommunikasjon», «egenskaper og kvaliteter ved kommunikasjonspartneren som fremmer partnerfortolket kommunikasjon», «samarbeid og veiledning» og «erfaringer med å fremme deltagelse», som sammenfatter informantenes erfaringer.

Studiens funn gir blant annet innsikt i hvordan ulike barrierer og muligheter som kommunikasjonsforståelse, partnerkompetanse, samarbeid og veiledning, informasjonsutveksling og fagpersoners holdninger kan påvirke kommunikasjon, deltagelse og livskvalitet for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon.

Forord

En spennende, lærerik, givende, utfordrende og til dels frustrerende prosess nærmer seg slutten, og det er med dette på tide å rekke en stor takk til alle som har bidratt til at siste punktum i masteroppgaven straks settes.

Tusen takk til informantene som delte sin tid, kunnskap og erfaring med meg, det setter jeg stor pris på.

Min veileder ved Dronning Mauds minne høgskole, Else Johansen Lyngseth, har vært til uvurderlig hjelp og støtte i prosessen. Din faglige kompetanse og motiverende veiledning har dyttet meg i riktig retning og fått meg til å igjen tro på prosjektet når jeg har tvilt.

Til sist rettes en stor takk til familien min som har stilt opp, og trodd på meg hele veien. Tusen takk til mamma og pappa som alltid stiller opp, og som har hatt barnebarn på helgebekker utallige ganger. Takk til svigerforeldrene mine som har disket opp med frokost og hentet og levert i barnehage i tide og utide. Takk Astrid, for barnepass og gode samtaler. En stor takk rettes også til super-tante Pia, som alltid stiller opp, og sørger for at kabalen går opp i hverdagen, du har reddet oss mange ganger. Takk til Johan som har ventet tålmodig på at mamma skal bli ferdig med «leksene», Alma som har pyntet kontoret med fine tegninger og Arnold som til stadighet har kommet innom kontoret for å si hei. Og til sist, tusen takk Arnt Einar, for at du la til rette for at dette var mulig.

Oktober 2022

Inger Lise Wennstrøm

Innhold

1.	Innledning	1
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Formål	2
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4	Begrepsavklaring	4
1.5	Oppgavens disposisjon	6
2.	Teoretisk rammeverk	7
2.1	Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon	7
2.2	Kommunikasjon	8
2.2.1	Den lineære og den sirkulære kommunikasjonsmodellen	9
2.2.2	En dialogisk og universell kommunikasjonsforståelse	10
2.3	Alternativ og supplerende kommunikasjon	11
2.4	Partnerfortolket kommunikasjon	12
2.4.1	Tolking av barnets signaler	13
2.4.2	Kroppslig og sansende kommunikasjon	14
2.5	Kommunikasjonspartnerens rolle i partnerfortolket kommunikasjon	15
2.5.1	Partnerkompetanse	16
2.5.2	Pedagogisk innsats og barnets naturlige utviklingsbetingelser	18
2.6	Barrierer og muligheter i kommunikasjonsmiljøet	19
2.6.1	Samarbeidets betydning for kommunikasjonsmiljøet	19
2.7	Deltagelse	20
2.7.1	Eksterne barrierer og muligheter for deltagelse	21
2.7.2	Deltagelse med jevnaldrende	22
3.	Metodisk tilnærming	23
3.1	Forskningsdesign	23
3.2	Vitenskapsteoretisk forankring	23
3.2.2	Hermeneutikk	24
3.3	Forforståelse	24
3.4	Forskerrollen	26
3.5	Kvalitativt intervju som metode	26
3.5.1	Semistrukturert dybdeintervju	26

3.6	Datainnsamling – forberedelse og gjennomføring	27
3.6.1	Intervjuguide og prøveintervju	27
3.6.2	Utvalg av informanter	27
3.6.3	Gjennomføring av intervju.....	28
3.7	Bearbeiding av datamateriale	29
3.7.1	Transkribering.....	29
3.7.2	Analysing av datamaterialet	30
3.8	Kvalitetsvurdering og etiske overveielser	32
3.8.1	Kvalitet i kvalitativ forskning	32
3.8.2	Etiske hensyn	34
4.	Presentasjon og drøfting av data.....	35
4.1	Forståelse av begrepene «god kommunikasjon» og «partnerfortolket kommunikasjon».....	36
4.1.1	God kommunikasjon handler om å være på samme planet	36
4.1.2	Partnerfortolket kommunikasjon bør romme mer.....	37
4.1.3	Tolking og drøfting – forståelse av begrepene «god kommunikasjon» og «partnerfortolket kommunikasjon»	39
4.2	Egenskaper og kvaliteter som fremmer partnerfortolket kommunikasjon.....	41
4.2.1	Genuin interesse.....	42
4.2.2	Sensitivitet og inntoning	42
4.2.3	Vilje til å tro at det er mulig	43
4.2.4	Tolking og drøfting av funn - egenskaper og kvaliteter som fremmer kommunikasjon	44
4.3	Samarbeid og veiledning.....	48
4.3.1	Kommunikasjon i veiledning og samarbeid.....	50
4.3.2	Samarbeid rundt barnets idiosynkratiske kommunikasjon.....	51
4.3.3	Tolking og drøfting av funn – Samarbeid og veiledning.....	51
4.4	Erfaringer med å fremme deltagelse	54
4.4.1	Kunnskap og ufarliggjøring	54
4.4.2	Voksne som bindeledd	55
4.4.3	Deltagelse med jevnaldrende i skole og barnehage.....	56
4.4.4	Tolking og drøfting - Erfaringer med å fremme deltagelse i skole og barnehage	58

5. Avsluttende refleksjoner	62
5.1 Videre forskning	65
6. Litteraturliste	66
Vedlegg	72
Vedlegg 1: Norsk senter for forskningsdata	72
Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema	73
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	77

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Å være i en kommunikatív utveksling med andre er en forutsetning for utvikling og forståelse av seg selv og omgivelsene, og har konsekvenser for alle livsområder (Horgen, 2006, s. 167). Denne studien har til sikte å gi et innblikk i hvordan barn som ikke uttrykker seg med symbolspråk, som tale eller tegn, får mulighet til å være i kommunikatív utveksling med omgivelsene. Videre gis en kort fremstilling av kommunikasjonsmuligheter for mennesker med funksjonsnedsettelse i et historiske perspektiv.

Tidligere rådet et profesjonsorientert perspektiv, hvor diagnosesetting, behandling og utføring av behandling av mennesker med funksjonsnedsettelse ble foretatt av profesjonelle, i all hovedsak i institusjoner. I 1980-1990 årene skjedde derimot et fokus-skifte i de fleste vestlige land, til en mer familiesentret orientering. Barnekonvensjonen som ble vedtatt i 1989 og ratifisert i Norge i 1991, la også grunnlaget for tanken om at alle kan lære, alle skal ha like muligheter til deltagelse, samt en forståelse av at barnets tilknytning til omsorgspersoner og nærmiljø er sentralt for å bedre barnets oppvekstsituasjon og utviklingsmuligheter (Rye, 2007, s.81-83; Hjelmbrække, 2020, Sandberg, 2016, s. 92-93; Barnekonvensjonen, 2003).

Dette skiftet gjenspeiles også i forståelsen av kommunikasjonsutvikling for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. I de siste 30 årene har det skjedd dramatiske endringer på feltet. Fra et stort fokus på barnets ekspressive språk, hvor miljøet rundt barnet og kommunikasjonspartnerens betydning, i liten grad ble vektlagt. Til en bredere forståelse av kommunikasjon, hvor fokus på kommunikasjonspartnerens rolle, barnets reseptive språk og viktigheten av å kommunisere med barnet i en naturlig kontekst ble sentralt (Siegel-Causey & Bashinski, 1997, s.105; Bruce & Bashinski, 2017, s.164; Light & McNaughton, 2014).

Alternativ og supplerende kommunikasjon brukes også av mange flere, og kunnskap og kompetanse i fagmiljøene har økt drastisk. Fokuset på hvilke kommunikasjonsferdigheter det er viktig å inneha, har også blitt bredere. Fra i all hovedsak å dreie seg om å kunne kommunisere behov og ønsker, til et fokus på kommunikasjonsferdigheter som omhandler sosiale relasjoner, deltagelse i ulike settinger og informasjonsutveksling. Fokus-skiftet til en

mer familiesentret orientering resulterte også i at barn med multifunksjonshemming i mye større grad vokser opp i nærmiljøet, går på lokale skoler og deltar i aktiviteter i nærmiljøet. Noe som stiller høyere krav til barnets kommunikasjonsferdigheter, de har behov for å kommunisere i mange ulike settinger og med ulike kommunikasjonspartnere. Samtidig stiller det også høyere krav til nærmiljøet, og behovet for å bryte ned barrierer som hemmer deltagelse i miljøene barna ferdes. En siste dramatisk endring, som har hatt stor betydning for barn med multifunksjonshemming, er den teknologiske utviklingen. Tilgangen på tekniske hjelpemidler og tilgjengeligheten på apper, Ipader, sosiale medier, mobiler og kameraer har forenklet og forbedret kommunikasjonsmulighetene til mange mennesker med behov for partnerfortolket kommunikasjon (Siegel-Causey & Bashinski, 1997, s. 105; Bruce & Bashinski, 2017, s. 164; Light & McNaughton, 2014).

En relasjonell forståelse av funksjonshemming har også blitt stadig mer gjeldene. Med en relasjonell forståelse sees funksjonshemming på som et samspill mellom individets forutsetninger og omgivelsene. En person er funksjonshemmet når det oppstår et gap mellom funksjonsevne og omgivelsenes krav til funksjon, derav betegnelsen Gap-modellen, som også benyttes. Dette står i motsetning til en medisinsk forståelse, hvor funksjonshemmingen primært blir sett på som en egenskap ved individet, og fra den sosiale modellen, som innebærer en forståelse av at funksjonshemming skapes av samfunnet, som er tilrettelagt for noen, men ikke for mennesker med funksjonsnedsettelse (Tøssebro, 2014, s. 22). Dette prosjektet vil undersøke hvordan kommunikasjonsgapet mellom omgivelsenes krav og individets funksjonsevne kan tettes.

1.2 Formål

Dette prosjektet har som formål å belyse kommunikasjon med barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon. Etter hvert som synet på barn som selvstendige individer har vokst frem og blitt gjeldende, har også «barnets stemme» fått økende oppmerksomhet i det pedagogiske feltet (Sandberg, 2016, s. 92-93). Ifølge barnekonvensjonen har alle barn rett til å gi uttrykk for sine synspunkter og bli hørt (Barnekonvensjonen, 2003, art.12 og 13; FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne [CRPD], 2006, art. 21)

I tråd med en bredere forståelse av kommunikasjonsutvikling for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, er intensjonen med studien å rette fokuset bort fra

individuelle forutsetninger og mangler hos barnet, og mot eksterne faktorer som kan påvirke kommunikasjon, som kommunikasjonspartner og kommunikasjonsmiljøet.

Datamaterialet åpnet for å utforske problemstillingen i et relasjonelt perspektiv, hvor fokuset ligger på det som skjer mellom mennesker, i dette tilfellet – det nære samspillet og kommunikasjonen som foregår mellom profesjonelle kommunikasjonspartnere og barnet med behov for partnerfortolket kommunikasjon (Horgen, 2010, s. 57).

Partnerfortolket kommunikasjon er en kroppslig basert samspillsform, hvor mennesker på et førspråklig utviklingstrinn, som ikke har en stemme i form av verbalspråk, kommuniserer i samspill med en kommunikasjonspartner. I dette samspillet er kommunikasjonspartnerens oppgave å fange opp personens kroppslige signaler, tolke disse for så å svare på en hensiktsmessig måte (Utdanningsdirektoratet, 2016). Begrepet partnerfortolket kommunikasjon benyttes i et relativt lite omfang i forskning og teori, men vi ser et økende fokus på kommunikasjonsutvikling og kommunikasjonsmuligheter for mennesker med multifunksjonshemming (Siegel-Causey & Bashinski, 1997, s. 105; Bruce & Bashinski, 2017, s. 164; Light & McNaughton, 2014).

Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon vil ha svært begrensede muligheter til å uttrykke seg, og vil være avhengig av kompetente kommunikasjonspartnere for å kommunisere med omgivelsene, og for å få sin stemme hørt (Utdanningsdirektoratet, 2018). Kommunikasjonspartnerens tolkning av kroppslige uttrykk vil kunne innebære en risiko for å feiltolke (Tetzchner & Martinsen, 2011, s. 62-63). Om barnets signaler blir feiltolket, er det da barnets stemme som frembringes?

Det overordnede formålet med denne studien vil derfor være å frembringe kunnskap som kan bidra til å øke mulighetene for at barn som ikke har en stemme i form av verbalt språk, blir hørt, får påvirke omgivelsene sine og får være en aktiv deltager i eget liv.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i overnevnte formål med prosjektet, tas det utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har fire profesjonelle kommunikasjonspartnere med kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?

For å belyse problemstillingen, stilles følgende fire forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår profesjonelle kommunikasjonspartnere begrepene «god kommunikasjon» og «partnerfortolket kommunikasjon»?
- 2) Hvilke egenskaper og ferdigheter opplever profesjonelle kommunikasjonspartnere at fremmer kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?
- 3) Hvordan opplever profesjonelle kommunikasjonspartnere samarbeid og veiledning rundt barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?
- 4) Hvilke erfaringer har profesjonelle kommunikasjonspartnere med å støtte barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon i deltagelse med andre?

1.4 Begrepsavklaring

Videre gis en beskrivelse av aktuelle begreper. Flere av disse begrepene blir utypet nærmere i oppgavens teoretiske rammeverk, men presenteres kort her for introdusering og avklaring.

Partnerfortolket kommunikasjon er den mest fremtredende formen for kommunikasjon for mennesker med multifunksjonshemming (Slåtta, 2010, s.78). Det er en form for alternativ og supplerende kommunikasjon, som består av holdninger og strategier som har til hensikt å fremme utvikling og livskvalitet for mennesker uten symbolspråk (Statped, 2020). Det er en kroppslig basert samspillsform, hvor mennesker på et førspråklig utviklingstrinn er i samspill med en kommunikasjonspartner. I dette samspillet er kommunikasjonspartnerens oppgave å fange opp personens signaler, og tolke disse for så å svare på en hensiktsmessig måte.

Partnerfortolket kommunikasjon består av holdninger og strategier som har til hensikt å fremme utvikling og livskvalitet for mennesker uten symbolspråk (Statped, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2016).

Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon som omtales i problemstillingen viser til barn i barnehage- og grunnskolealder som befinner seg på et førspråklig utviklingstrinn.

Idiosynkratisk kommunikasjon beskriver handlinger og uttrykk som har en spesiell følelsesmessig betydning. Idiosynkratiske uttrykk er særegne for den enkelte personen, det kan være små bevegelser eller lyder. For å oppfatte idiosynkratisk uttrykk fordrer det ofte nær kjennskap til personen, da disse kan være ukonvensjonell og lavfrekvente (Slåtta, 2010, s. 78).

Ikke-intensjonell kommunikasjon er handlinger og uttrykk som ikke nødvendigvis er intensjonelle, det vil si, ikke har en kommunikativ hensikt. Ikke-intensjonell kommunikasjon kan også betegnes som «partnerfortolket kommunikasjon» (Slåtta, 2010, s. 78).

Alternativ og supplerende kommunikasjon er en felles betegnelse for alternative og supplerende kommunikasjonsmåter for mennesker som ikke kan uttrykke seg med verbal tale alene (Statped, 2021; Tetzner & Martinsen, 2011, s. 2).

Kommunikasjonspartneren er den som kommuniserer i samspill med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. «Partner» viser til en forståelse av at meningsskaping skjer i kommunikativ samhandling mellom to parter (Beukelman & Mirenda, 2013, s. 13). Kommunikasjonspartneren vil i dette prosjektet være mennesker som jobber tett på, og kjenner barnet svært godt. Kommunikasjonspartneren vil være helt sentral for både kommunikasjon og livskvalitet (Horgen, 2006; s. 41).

Den profesjonelle kommunikasjonspartneren omhandler informantene i dette forskningsprosjektet. De har ulik utdanningsbakgrunn, både innenfor helse og pedagogikk, og ulike stillinger. Det de har til felles er at de har erfaring med å være nære voksne og kommunikasjonspartnere med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, i profesjonell sammenheng.

Deltagelse betegnes i dette prosjektet som positiv interaksjon med omgivelsene, i alle settinger i hverdagen. Ytringer som kvalifiseres for å favne inn under deltagelse innebærer, ikke bare viljestyrte og målrettede handlinger, men også alle andre observerbare ytringer

barnet kan frembringe, som smil, endringer i pust, muskelspenning, blick eller bevegelse. Dette åpner for at mennesker med de største og mest komplekse funksjonsvanskene kan være deltager i eget liv (Slåtta, 2010, s.76-78).

1.5 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven består av fire kapitler, i tillegg til kap.1. Innledning, som viser bakgrunnen for valg av problemstilling, samt problemstilling, forskningsspørsmål og formålet med studien.

Kap. 2 presenterer studiens teoretiske rammeverk, med teori og forskning om blant annet kommunikasjon og partnerfortolket kommunikasjon, som anses som relevant for tematikk, empiri og for å svare på problemstillingen.

I kap. 3, presenteres og begrunnes metodisk posisjonering, tilnærminger og valg for studien. I henhold til formålet om metodisk transparens vil metodisk fremgangsmåte, gjennomføring av intervju og etterarbeid fremstilles, før det avslutningsvis redegjøres for forskningsetiske hensyn.

I kap. 4 fremstilles analysen av resultatene fra intervjuene. Funnene fremstilles tematisk, med presentasjon av funn fra hvert undertema, med eksempler på sitater fra informantene, før funnene drøftes avslutningsvis i hvert hovedtema.

I kap. 5 gis en avsluttende refleksjon, som sammenfatter prosjektets mest sentrale funn, sett i lys av problemstilling og forskningsspørsmål, før betraktninger om videre forskning gjengis.

Oppgavene har innholdsmessige likheter med arbeidskrav FMD-AK2 og Eksamen MFFMD5010.

2. Teoretisk rammeverk

2.1 Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon

Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon vil være en sammensatt og uensartet gruppe. Fellestrekket vil være et behov for en kommunikasjonspartner som tolker og oppfatter barnets uttrykk, for å kunne kommunisere (Slåtta, 2010, s.78; Statped, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2016).

Årsaken til dette vil være store og sammensatte funksjonsnedsettelse, også kalt multifunksjonshemming. Multifunksjonshemming er ikke en diagnostisk kategori, og kan forstås ulikt. Den mest fremtredende forståelsen, og den som er gjeldende i dette prosjektet, er at multifunksjonshemming innebærer en omfattende kognitiv svikt som gir en dyp eller alvorlig utviklingshemming, kombinert med omfattende motorisk vansker og/eller sansehemninger, samt ulike sykdomstilstander. Dette kan være medfødt, skader ervervet under fødsel eller forekomme av progredierende sykdom. Betegnelsen kan noen ganger også brukes om mennesker med to eller flere diagnoser, som ikke nødvendigvis vil føre til et gjennomgripende hjelpebehov. På grunn av at multifunksjonshemming ikke er et entydig begrep, innebærer det en forpliktelse til å gi en dypere beskrivelse av det enkelte barnet (Slåtta, 2014, s. 313-314; Horgen, 2006, s. 25-26).

Barn med multifunksjonshemming vil ha et omfattende hjelpebehov og behov for tilrettelegging for å fungere i daglige aktiviteter, samt et behov for en sensitiv kommunikasjonspartner for å kommunisere med omverdenen. Disse behovene blir ofte omtalt som «spesielle behov», men som Dalen (2021) påpeker, er ikke disse behovene særlig spesielle, men ganske ordinære og lik de behovene som alle barn har. Det er det å imøtekomme behovene som kan være utfordrende. Barn med multifunksjonshemming er individer, som først og fremst er barn (Slåtta, 2014, s. 313-314; Horgen, 2006, s. 25-26; Dalen, 2021).

Både kommunikasjon, deltagelse og livskvalitet er sentralt i alle menneskers liv, og er tett sammenvevd. Livskvalitet handler om å oppleve glede, tilhørighet og delta i meningsfulle aktiviteter og relasjoner. Kommunikasjon gir oss tilgang til barnets ønsker og behov, gir barnet opplevelsen av å bli sett og forstått, og åpner for deltakelse. Å gi barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon mulighet til å kommunisere vil være nødvendig for å oppnå

deltagelse og livskvalitet. Dette vil ikke være en selvfølge for barn med multifunksjonshemming, de vil være avhengig av at kompetente og kreative kommunikasjonspartnere jobber systematisk og målrettet (Slåtta, 2010, s. 75-86; Statped, 2022).

Multifunksjonshemming innebærer omfattende funksjonsnedsettelse, som vil ha store konsekvenser for barnets evne til å kommunisere med omgivelsene, og vil påvirke samspillet mellom barnet og omsorgspersonen. Dette kan resultere i at omsorgsgiver opplever at kontakt med barnet er usikker og sårbar og den naturlige kommunikasjonsutviklingen kan forstyrres (Tetzchner & Martinsen, 2011, s. 2-3; Lorentzen, 2009, s. 30). Det er derimot like viktig for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, som alle andre barn, å oppleve trygg tilknytning, positive samspillserfaringer og meningsfull kommunikasjon. Det er svært sannsynlig ikke barnets ønske og behov for følelsesmessig samspill og kommunikasjon som er svekket, selv om evnen er svekket og uttrykkene er vanskelig å tolke. Mangel på trygg tilknytning, positive samspillserfaringer og kommunikasjon kan hemme barnets psykososiale erfaring og læring, og ikke minst svekke barnets livskvalitet (Rye, 2007, s.94; Horgen, 2010, s. 57-58; Lorentzen, 2009, 19-22).

2.2 Kommunikasjon

I følge Store norske leksikon, er kommunikasjon «...det å formidle og dele ideer og informasjon, for eksempel ved hjelp av språk» (Allot, 2019). Denne definisjonen åpner for at kommunikasjon er mer enn verbalspråk, som nonverbale signaler og atferd. Samtidig viser denne beskrivelsen til en intensjonell forståelse av kommunikasjon, det er en intensjon om å dele ideer og informasjon som er motivasjonen for kommunikasjon mellom mennesker.

På den andre siden, i strid med dette, kan man også forstå kommunikasjon som noe universelt; alle mennesker sender signaler som kan tolkes som kommunikasjon. Alle slags uttrykk kan sees på som mulig kommunikasjon, så lenge en mottaker fanger opp og tolker uttrykket. Selv når vi ikke kommuniserer, kommuniserer vi noe. «One can not *not* communicate» (Watzlavick, Beavin & Jacson, 1967, s. 30; Næss, 2015, s.16-17).

Flere faktorer vil kunne påvirke kommunikasjonsprosessens utfall, blant annet; koding, avkoding, tilbakemelding, kanal og støy (Kaufmann & Kaufmann, 2003, sitert i Næss, 2015, s, 20). Koding og avkoding er den tolkningsprosessen som skjer når budskapet sansemessig mottas, og tolkes gjennom mottakers fortolkningskjema. Fortolkningskjema er et resultat av

menneskets kognisjon, erfaringer, forventninger, holdninger, sinnstilstand, verdier osv. Fortolkningsskjemaet er unikt for hvert individ, og vil hele tiden være i endring. Budskapet blir formidlet gjennom en kommunikasjonskanal, som kan være en kroppslig kanal, med både verbal og nonverbal formidling, eller fysiske kanaler, for eksempel kommunikasjonstavler, bilder, tekniske hjelpemidler osv. Støy beskriver alle forhold som kan påvirke kommunikasjonsprosessen. Det kan omhandle støy hos deltakerne, som f.eks kognitive vansker eller andre funksjonsnedsettelse. Det kan også være støy i kommunikasjonsmiljøet, som språklige faktorer eller strukturelle forhold, eller det kan omhandle andre forhold, som relasjonen mellom deltakerne eller ulikheter i fortolkningsskjemaene (Næss, 2015, s. 20-21).

2.2.1 Den lineære og den sirkulære kommunikasjonsmodellen

Den lineære kommunikasjonsmodellen er utviklet av Shannon og Weaver (1949, sitert i Lyngset, 2020, s. 35), og fremstiller kommunikasjon som en overføring av et budskap fra en sender til en mottaker, i en monolog. Den lineære kommunikasjonsmodellen fremstiller kommunikasjon som en enveis-handling, hvor «sender» formidler et budskap til «mottaker». Denne forståelsen av kommunikasjon kan sies å ha en positivistisk forankring, ved at individets kognitive funksjoner og mentale prosesser blir sterkt vektlagt for kommunikasjonens utfall, og sosial samhandling blir i liten grad tatt med i beregningen. Mottakeren av budskapet blir tilsynelatende passiv, mens «sender» er den aktive. Modellen kan også tolkes slik at det kun er senders forståelse av budskapet som er gjeldende (Lyngseth, 2020, s. 35; Næss, 2015, s. 18-19).

Den sirkulære kommunikasjonsmodellen viser kommunikasjonsprosessen mellom sender og mottaker i dialog. Ved at mottaker gir en reaksjon på budskapet tilbake til sender, åpnes det for en turveksling, og en gjensidig dialogisk kommunikasjon. Denne modellen fremstiller kommunikasjon som et samspill mellom flere parter, hvor turtaking og tilbakemelding åpner for felles forståelse av budskapet, delt oppmerksomhet og tilpassing til hverandre.

Kommunikasjon forstås som en fortolkningsprosess, hvor begge deltakerne tillegger budskapet mening. Sender og mottaker skaper en felles forståelse i et samspill, hvor mottaker sender en tilbakemelding på budskapet, som sender igjen responderer på, slik fremmes en felles forståelse, og minsker risikoen for misforståelser. Den sirkulære modellen viser til en symmetrisk relasjon mellom kommunikasjonspartnerne og at kommunikasjon er en prosess som skjer i et samspill hvor meningsinnholdet tolkes. Dette synet på kommunikasjon er forankret i en hermeneutisk tankemåte (Lyngseth, 2020, s. 35-36; Næss, 2015, s. 19-22).

Den lineære og den sirkulære kommunikasjonsmodellen kan sees i sammenheng dialogisk og monologisk kommunikasjonsforståelse. Med monologisk kommunikasjonsforståelse sees kommunikasjon på som overføring av et budskap, fra en sender til en mottaker, som sender budskap til hverandre i form av koder som må innkodes og avkodes, med en bakenforliggende intensjon, i likhet med den lineære kommunikasjonsmodellen. Denne prosessen fordrer en viss grad av kognitive funksjoner og ferdigheter hos sender og mottaker. Den lineære kommunikasjonsforståelsen er dypt forankret i vår kultur, og vil ha betydning for hvordan vi kommuniserer, og lærer bort språk. En dialogisk forståelse for kommunikasjon kan sammenlignes med en sirkulær kommunikasjonsforståelse, og vil kunne åpne for at kommunikasjonen oppstår i et samspill mellom kommunikasjonspartnerne (Lorentzen, 2009, s. 82; Næss, 2015, s. 17-25).

2.2.2 En dialogisk og universell kommunikasjonsforståelse

Hvilket syn vi har på kommunikasjon vil ifølge, blant andre Horgen (2010) og Lorentzen (2009), ha stor betydning for hvordan vi støtter kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. Både Horgen og Lorentzen argumenterer for at en dialogisk kommunikasjonsforståelse bør være gjeldende, også i møter med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. En monologisk kommunikasjonsforståelse viser til en riktig måte å tolke på, siden avsenderen vil inneha den korrekte meningen bak budskapet, og som vil kunne bidra til et fokus på å lære bort og lete etter presise ord og ytringer. I motsetning, vil en dialogisk kommunikasjonsforståelse åpne for en forståelse av at kommunikasjon er noe vi skaper sammen, at ytringer får konkret betydning for oss i en felles opplevelse av situasjonen, samt fokus på intonasjon og emosjonalitet. Dette samsvarer også med prosjektets relasjonelle perspektiv (Horgen, 2010, s.63-63; Lorentzen, 2009, s.189-191). Ifølge Lorentzen bør ikke kommunikasjon mellom mennesker avhenge av enkeltindividets kognitive evner, derfor er det fordelaktig med et skille mellom informasjon og kommunikasjon. Behandling av informasjon fordrer en grad av kognitive evner, kommunikasjon mellom mennesker derimot, skjer «ved hjelp av mening, følelser, involvering og empati» (Lorentzen, 2009, s. 82). Ved å skape et slikt skille, mener Lorentzen at kommunikasjon kan befinne seg i den intersubjektive sfæren, som en fellesforståelse av aspekter ved tilværelsen, og åpner for at alle kan kommunisere (Lorentzen, 2009, s.82).

En universell kommunikasjonsforståelse oppgis også å være gunstig i partnerfortolket kommunikasjon. En universell kommunikasjonsforståelse viser til at alt er kommunikasjon,

og alle kan kommunisere (Watzlavick, Beavin & Jacson, 1967, s.30; Næss, 2015, s.16-17). Horgen (2010) beskriver denne vide forståelsen av kommunikasjon som et mulig redskap for å fremme gjensidig forståelse i kommunikasjon med barn med multifunksjonshemming. Vi kan se på enhver bevegelse eller uttrykk som mulig kommunikasjon, og dermed åpne opp for at kommunikasjonspartneren, sensitivt og oppmerksomt kan lete etter gjensidig forståelse i samspill med barn som er ikke-intensjonelle (Horgen, 2010, s.61-62).

2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Alternativ og supplerende kommunikasjon (herav omtalt som ASK) er som navnet tilsier både en alternativ måte å kommunisere på, og/eller en supplerende kommunikasjonsform for barn, unge og voksne som har begrenset talespråk, og/eller begrenset evne til å forstå verbalspråk. Alternativ kommunikasjon viser til en annen måte å kommunisere på ansikt til ansikt, enn verbalt talespråk, f.eks. tegn, bilder og skrift. Supplerende kommunikasjon handler om en todelt målsetting; å fremme personens taleevne, og samtidig tilby en alternativ kommunikasjonsform (Tetzner & Martinsen, 2011, s.7-8).

ASK-brukerne vil være ulike, og ha svært ulike behov. ASK spenner seg over et vidt spekter av former og hjelpemidler, fra f.eks. tegnstøtte til talen til partnerfortolket kommunikasjon. Det eneste mennesker med behov for ASK har til felles er at talespråket alene ikke er nokk for å gjøre seg forstått, de trenger en alternativ form for kommunikasjon som kan erstatte eller supplere talespråket. Dette behovet kan være livslangt eller vare i en periode (Næss, 2015, s. 26).

I den tidlige opplæringen og tilegnelsen av alternativ kommunikasjon vil det i all hovedsak være fagfolk og nærpersoner sin oppgave å kartlegge hvilke ord og uttrykk som bør forsterkes, med utgangspunkt i barnets behov, ønsker og interesser. Det er en bred enighet i fagmiljøet om at de første uttrykkene bør velges ut fra et nyttehensyn, men det finnes ulike oppfatninger om hva som er nyttig. Er det miljøets eller barnets nytteverdi av kommunikasjon som skal legges til grunn? Barnets nytteverdi vil i stor grad handle om å gjøre seg forstått slik at de kan delta i aktiviteter og få ting de liker, samt uttrykke hva de ikke liker. Å ta utgangspunkt i barnets nytteverdi vil også være fordelaktig i henhold til barnets oppmerksomhet og motivasjon for videre kommunikasjonsutvikling (Tetzner & Martinsen, 2002, s. 181-182).

Å kommunisere med omgivelsene er en forutsetning for all utvikling og forståelse (Horgen, 2006, s. 167). Mennesker som stadig opplever å bli misforstått, som ikke har mulighet til å uttrykke seg slik de ønsker, og som til stadighet blir undervurdert, mister makten over eget liv, og dette kan bidra til en følelse av mindreverd. Ved å tilby mennesker med kommunikasjonsvansker en alternativ eller supplerende kommunikasjonsform kan man forebygge dette, ved at nærpersonener får økt mulighet til å forstå dens handlinger og ytringer. Tilgang på ASK vil også kunne støtte utviklingen av kommunikativ autonomi, som handler om å oppfatte seg selv som et selvstendig og likeverdig individ. Ved å kunne uttrykke hvem man er, sine følelser, hva man ønsker og hva man ikke ønsker, får man mulighet til å bli en aktiv deltager i samfunnet, får makt over eget liv, og vil bidra til økt livskvalitet. Derfor blir det å finne alternative og supplerende måter å kommunisere på, for de som av ulike grunner ikke kan benytte seg av talespråket, essensielt (Horgen, 2006, s. 167; Næss, 2015, s. 21, 26; Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 2-3).

2.4 Partnerfortolket kommunikasjon

Partnerfortolket kommunikasjon er en form for ASK i språkalternativ-gruppen (Tetzchner & Martinsen, 2011, s.68). Mennesker med behov for partnerfortolket kommunikasjon kommuniserer uten verbalspråk, men med kroppslige uttrykk, og er avhengig av en kommunikasjonspartner som oppmerksomt oppfatter, tolker og svarer på barnets uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2018). De vil ifølge Bruce & Bashinski (2017) kunne kommunisere både ikke-intensjonelt og førsymbolsk, men kan vise intensjonell atferd. Ikke-intensjonelt innebærer at det ikke ligger en intensjon bak en handling eller et uttrykk, de trenger ikke ha en forståelse for at de kan sende en spesifikk melding på en spesifikk måte for å påvirke handlingene til et annet menneske. Ansvar for meningsfull kommunikasjon vil ligge hos kommunikasjonspartneren, som må gjenkjenne, tolke og forstå barnets idiosynkratiske kommunikasjon (Bruce & Bashinski, 2017, s. 163).

I følge Lorentzen (2009) er kunnskap om barns normale utvikling i interaksjon og samspill med omsorgspersoner viktig i pedagogisk innsats med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon (Lorentzen, 2009, s.19). Nyere spedbarns-forskning har åpnet opp for en forståelse av at spedbarnet, allerede fra fødselen, innehar behov for og evne til interaksjon og samspill. Barnets medfødte evner til å gjenkjenne menneskers følelsesuttrykk, og tilpasse sitt uttrykk er viktig for at det kommunikative samspillet utvikler seg, i takt med barnets erfaringer og utvikling, og vil være sentralt for tilknytning og utvikling. Barn med behov for

partnerfortolket kommunikasjon behøver en sensitiv, motivert, og tålmodig kommunikasjonspartner, som tilpasser væremåte, rytme og inntoning på en hensiktsmessig måte, tilsvarende den tidlige kommunikasjonen mellom omsorgspersoner og spedbarn (Rye, 2007, s.20-21; Lorentzen, 2009, s. 46; Horgen, 2010, s.58). Ved å legge til grunn at funksjonshemmede barn har sosiale og relasjonelle behov i lik grad som alle andre barn, åpner man for bedre ferdighets- og fungeringsnivå, og ikke minst at den pedagogiske innsatsen forankres i kjærlige og meningsfulle relasjoner med omsorgspersoner og andre nære (Lorentzen, 2009, s. 19-22).

2.4.1 Tolking av barnets signaler

Partnerfortolket kommunikasjon handler om å oppfatte, tolke og svare på barnets uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2018). Disse uttrykkene kan være lavfrekvente og utydelige, som for eksempel, spente muskler som blir avslappet, rykninger, forandringer i pusten osv. Disse uttrykkene kan naturligvis være utfordrende både å oppdage og å tolke (Horgen, 2006, s. 56-57).

I en monologisk kommunikasjonsforståelse vil det å tolke en ytring, innebære en tanke om at det finnes *en* riktig tolkning, en dialogisk kommunikasjonsforståelse derimot, åpner for at tolkning kan forstås som en prosess der vi reagerer og tilpasser oss i henhold til barnets pågående og forventede handlinger. Utrykkene vil ikke nødvendigvis være intensjonelle, men kommunikative i den forstand at de påvirker andre til å handle eller svare på en bestemt måte, dette er kjernen i partnerfortolket kommunikasjon (Horgen, 2006, s. 51; Lorentzen, 2009, s. 82; Slåtta, 2014, s.316). Tolking av barnets signaler fordrer en nær kjennskap til barnet og barnets idiosynkratiske kommunikasjon, da kommunikasjonspartneren sensitivt må lete etter barnets initiering og respons, og lede interaksjonen i henhold til barnets ønsker og interesser. I denne prosessen må kommunikasjonspartneren benytte kunnskap om hvordan barnet vanligvis uttrykker seg og oppfører seg. Å «se» og bli kjent med barnets personlighet, kompetanse og mulighet for kommunikasjon kan være utfordrende og krever en tålmodig og kompetent kommunikasjonspartner. I denne sammenhengen bør foreldres viktige rolle som ekspert på eget barn fremheves, og den spesielle kompetansen de har på eget barn spille en viktig rolle i kommunikasjonsfremmende arbeid (Wilder & Granlund, 2003; Bruce & Bashinski, 2017; Heimdal et.al., 2021; Slåtta, 2014, s. 316). Å fokusere på barnets sanseverden og lete etter hva barnet retter sansene sine mot, kan også bidra til forståelse for hvilke betingelser som må ligge til grunn for at barnet aktivt skal kunne kommunisere med

omgivelsene og oppnå gode sansemessige opplevelser (Horgen, 2010, s. 128; Dalen, 2021; Frambu, u.å.).

Sansende kommunikasjon vil alltid innebære en risiko for feiltolkning. Sensitivitet kan være med på å unngå at kommunikasjonspartneren farger tolkningen av barnets uttrykk med egne følelser og ønsker (Tetzchner & Martinsen, 2011, s. 62-63; Wilder & Granlund, 2003). Ifølge Lorentzen (2009) er det i tillegg viktig å være oppmerksom på verdien i det som ligger i kroppslig og sansende samværet, uten fokus på tolking av budskap og informasjon. Denne typen kontakt innebærer både hygge og trivsel. Men dette sansende, intersubjektive samværet, hvor man slipper bekymringen for om man tolker riktig, å bare kan *være* sammen, betydningsfull for barnets opplevelse av å være en del av et fellesskap (Lorentzen, 2009, s. 66-67).

Strukturert overfortolkning som strategi i partnerfortolket kommunikasjon

Strukturert overfortolkningen er en grunnleggende strategi i partnerfortolket kommunikasjon, ved å ilegge mening til atferden eller signalene barnet viser, med utgangspunkt i barnets interesser, behov og preferanser, kan barnet øke sin kontroll over omgivelsene. Denne overfortolkningen foregår hele tiden mellom omsorgspersoner og det før-språklige barnet, vi tillegger mening i barnets atferd og signal, og forsterker disse (Tetzchner & Martinsen, 2011, s. 144; Næss, 2015, s.17; Tetzchner et al., 1993, s. 186-189; Lorentzen, 2009, s.32; Geist et al., 2020). Noen barn med multifunksjonshemming kan, gjennom strukturert overfortolkning, tilegne seg spontan og uavhengig kommunikasjon, samt kunne uttrykke intensjoner. Målet med strukturert overfortolkning vil ofte være strukturert totalkommunikasjon, hvor ytre midler benyttes. Men mange vil ikke komme til dette stadiet, uavhengig av innsatsen som legges ned. Strukturert overfortolkning vil i disse tilfellene likevel kunne bidra positivt, ved at barnet får en bedre oversikt og kontroll over omgivelsene sine, samtidig som nærpersoner vil kunne tilegne seg en strategi for hvordan de skal kunne tolke og respondere på barnet i ulike situasjoner (Tetzchner & Martinsen, 2011, s. 144).

2.4.2 Kroppslig og sansende kommunikasjon

Forståelsen av læring og utvikling som ligger til grunn, kan ha stor betydning for hvordan det tilrettelegges for utvikling og kommunikasjon. Læring er tradisjonelt forbundet med utvikling av intellektuelle ferdigheter. Multifunksjonshemming innebærer en kognitiv svikt, og mennesker i denne gruppen vil derfor forstå verden annerledes enn flertallet (Slåtta, 2014; s. 313-316; Horgen, 2006, s. 56-57). Ifølge Merleau-Ponty (1994, sitert i Horgen, 2006, s. 58-

59) forstår, handler og erfarer vi i verden med kroppen og sansene våre. Mennesket opplever og kommuniserer med omverden gjennom berøring, smak, lukt, hørsel, syn og bevegelse. Ifølge Horgen (2006) vil denne fenomenologiske forståelsen hvor vi ikke skiller mellom hodet og kroppen, men ser på barnet i sin helhet, kunne være nyttig i partnerfortolket kommunikasjon, ved at det åpner for å tilrettelegge for kommunikasjon gjennom å forsøke å forstå barnets sanseverden. Ved å lete etter hva barnet retter sansene mot, og hvordan, kan vi forstå hvilke betingelser som må ligge til grunn for at barnet aktivt retter seg omgivelsene. Med innsats og tilrettelegging kan barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon oppleve gode sansemessige opplevelser (Horgen, 2006, s. 56-57; Del Busso, 2018, s. 47; Dalen, 2021; Horgen, 2010 s. 128; Frambu, u.å.)

2.5 Kommunikasjonspartnerens rolle i partnerfortolket kommunikasjon

Det nevnte fokusskiftet til en bredere forståelse av kommunikasjon resulterte i økt oppmerksomhet, og mer forskning på kommunikasjonspartneren og miljøets betydning for kommunikasjon med mennesker med multifunksjonshemming (Rye, 2007, s.81-83; Hjelmbrække, 2020; Sandberg, 2016, s. 92-93). Siegel-Causey og Bashinski (1997) utformet «Tre-fokusmodellen», som retter fokus på kommunikasjonsprosessens mange sider, for å bidra til å møte det enkelte barnets behov. De tre fokusområdene består av: kommunikasjonspartneren, miljøet og barnet med behov for partnerfortolket kommunikasjon, som gjensidig påvirker hverandre i en triade. Jevnaldredes betydning for kommunikasjon og samspill trekkes også frem (Siegel-Causey & Bashinski, 1997, Bruce & Bashinski, 2017).

I forholdet mellom den profesjonelle kommunikasjonspartneren og barnet med behov for partnerfortolket kommunikasjon vil det alltid være en ubalanse i maktfordelingen. Å være bevisst på definisjonsmakten en som voksen har i møte med barn er sentralt i pedagogisk virksomhet og i møte med barn generelt (Bae, 1995, s.7-8). Å være kommunikasjonspartner for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon innebærer som nevnt å oppfatte og tolke barnets signaler som ofte er utydelige, og dermed fungere som en formidler av barnets stemme. Å være kommunikasjonspartner vil derfor innebære et stort etisk ansvar. Etisk refleksjon og skjønn bør derfor være en sentral del av arbeidet, fagpersonen må være bevisst sin maktposisjon og skal alltid kunne begrunne sine handlinger gjennom etisk refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2018; Slåtta, 2010, s. 78; Statped, 2022; Røkenes & Hansen, 2012, s.166).

2.5.1 Partnerkompetanse

Kommunikasjonspartnerens svært viktige rolle og etiske ansvar i partnerfortolket kommunikasjon har blitt belyst (Statped, 2022; Røkenes & Hansen, 2012, s.166; Utdanningsdirektoratet, 2018). Likevel indikerer forskning at kommunikasjonspartnere til ASK-brukere ofte dominerer kommunikasjonen, er lite sensitive, feiltolker, stiller ledende ja/nei spørsmål, avbryter og gir barnet få muligheter til å svare (Tetzchner & Martinsen, 2011, s.62; Blackstone, 1999). Ferdighetene som kreves for å være en god kommunikasjonspartner er ikke nødvendigvis intuitive, partnerkompetanse må svært ofte læres og trenes på (Skogdal, 2017, s. 289; Light & McNaughton, 2014; Blackstone, 1999; Bruce & Bashinski 2017). Videre beskrives noen strategier og ferdigheter som anses å være viktige i partnerkompetanse.

Sensitivitet

Å fremme sensitivitet hos kommunikasjonspartner blir løftet frem i tre-fokusmodellen som en av fire strategier for å øke kommunikasjonsmulighetene for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. Sensitivitet innebærer at kommunikasjonspartneren har en forventning om at barnet kommuniserer noe, oppfatter barnets idiosynkratiske uttrykk, tolker og responderer på disse umiddelbart. Ved å respondere umiddelbart erfarer barnet at det har mulighet til å påvirke omgivelsene, dette og kan derfor motiverer til kommunikasjon (Utdanningsforbundet, 2018; Bruce & Bashinski, 2017; Slåtta, 2010, 78). Sensitivitet hos kommunikasjonspartneren er også blitt løftet frem som sentralt av Wilder og Granlund (2003), og blir også omtalt som en forutsetning for god kommunikasjon (Wilder & Granlund, 2003; Griffiths & Smith, 2014, s. 135).

Inntoning

Sensitivitet og inntoning har klare likhetstrekk, og går på mange måter inn i hverandre. Sensitivitet kan beskrives som en individuell kvalitet som er viktig for kommunikasjon, mens inntoning derimot, kan betraktes som en dynamisk prosess (Griffiths & Smith, 2014, s. 135).

Ifølge Stern (2003) innebærer speiling og imitasjon reproduksjon av en ytre atferd, og vil derfor ikke kunne bidra til at omsorgsgiver og spedbarnet får innpass i hverandres indre subjektive opplevelse. For at en intersubjektiv utveksling rundt affekt skal skje må flere prosesser finne sted; omsorgspersonen må kunne forstå barnets følelsestilstand ut fra dets ytre atferd, og kunne vise en atferd som tilsvarer barnets, uten ren imitasjon, samt at spedbarnet må kunne se den korresponderende reaksjonen fra omsorgspersonen i sammenheng med egen

opprinnelige følelsesopplevelse. Disse prosessene omtales som affektinntoning og setter søkelyset på følelsen bak atferden, og å gjøre den felles (Stern, 2003, s. 205-209).

Inntoning i kommunikasjon med mennesker med behov for partnerfortolket kommunikasjon har videre blitt gjenstand for forskning, blant annet av Griffiths og Smith (2016), som fremhever inntoning, som sentralt i kommunikasjonsprosessen mellom barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon og kommunikasjonspartneren. Inntoning skiller seg fra affektinntoning ved å i høyere grad beskrive den dynamiske prosessen som regulerer hvordan kommunikasjonspartnerne responderer til hverandre, og inkluderer alle aspektene ved interaksjonen. Inntoning beskrives her som en prosess som er vesentlig for regulering av kommunikasjon med andre, hvor kommunikasjonspartnerne beveger seg mot og fra hverandre emosjonelt og kognitivt. Inntoning består ifølge Griffiths og Smith, av to dimensjoner; i hvilken grad partnerne forstår sinnstilstanden til hverandre og i hvilken grad en partner anerkjenner og imøtekommer den andres ønske eller forespørsel. Teorien om inntoning viser til at all kommunikasjon foregår i konteksten av en fysisk setting, som påvirker sinnstilstanden til personene i settingen. I denne forståelsen handler inntoning om i hvilken grad kommunikasjonspartnere empatiserer og samarbeider med hverandre (Griffiths & Smith, 2014, s.130; Griffiths & Smith, 2016).

Relasjonskompetanse

Å kjenne og forstå seg selv, og forstå samspillet med andre er en viktig del av relasjonskompetansen. Relasjonskompetansen kan utvikle og endre seg gjennom hele yrkeslivet. Likevel finnes det noen grunnleggende menneskelige egenskaper som bør ligge til grunn, blant annet evnen til å kunne leve seg inn i andres opplevelser, samt å inneha kompetanse og vilje til endring. De aller fleste har potensial for utvikling av relasjons-, kommunikasjons- og partnerkompetanse. Røkenes & Hansen (2014) fremhever det å utforske sin egen bakgrunn, tenking og handlemåte, og bli kjent med seg selv og bli bevisst på hvordan egen personlighet og særtrekk påvirker samhandlingen, som viktig i denne sammenhengen (Røkenes & Hansen, 2012, s.30-31).

Nærhet

Ifølge Horgen (2006) går det ikke an å møte barets følelser uten at man deltar med egne følelser. Kommunikasjonspartneren bør derfor inneha en autentisk nærhet; en nærhet til seg selv som legger grunnlaget for å kunne være nære barnet, og møte barnets følelser, og også inneha altersentrisk delaktighet; evnen til å leve seg inn i andres perspektiv. Disse to legger

grunnlaget for intersubjektive opplevelsesfellesskap. Det å kunne møte den andre med følelsesmessig innlevelse og medlevelse i samspillet, er en viktig faktor hos kommunikasjonspartneren (Røkenes & Hansen, 2012, s.185-186).

2.5.2 Pedagogisk innsats og barnets naturlige utviklingsbetingelser

Perseptuell kunnskap som nærhet og sensitivitet er fremhevet som sentrale aspekter ved partnerfortolket kommunikasjon (Griffiths & Smith, 2014; Wilder & Granlund, 2003; Bruce & Bashinski, 2017; Lorentzen, 2009; Horgen, 2006), og uten at betydningen av det overnevnte svekkes, må man som profesjonell kommunikasjonspartner bringe med noe mer i møte med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, blant annet en faglig kompetanse og pedagogisk målsetting om framgang. Ifølge Lorentzen (2009) vil det være sentralt å forankre pedagogiske målsettinger i en anerkjennende relasjon til barnet. De pedagogiske målene må ikke være noe barnet må forholde seg til og mestre, adskilt fra barnets aktuelle omstendigheter og naturlige utviklingsbetingelser. Naturlig utviklingsbetingelser handler om de kontinuerlige og aktive endringsprosessene hos det enkelte barnet. Målsettinger rundt barnets kommunikasjonskompetanse skal være faglig begrunnet og implementeres naturlig i samspill. Barnets behov for vedvarende følelsesmessig kontakt og nødvendig støtte til fungering i naturlige gjøremål skal være overordnet alle pedagogiske målsettinger (Lorentzen, 2009, s. 40-42). Fagpersonens involvering med barn og unge med behov for partnerfortolket kommunikasjon innebærer at man går inn i en hjelperelasjon. I en slik situasjon vil det alltid være risiko for objektivering av barnet, ved at fagpersonen blir for handlingsivrig og ensidig opptatt av å vise effektivitet og sette i verk tiltak. Dette kan forsterkes om fagpersonen er usikker på egen kompetanse, har et stort ønske om å få bekreftelse for jobben, eller opplever høye krav og forventninger fra miljøet rundt. Et ensidig fokus på handling, kan føre til en objektivering av barnet, som igjen kan føre til en fratakelse av selvrespekt og frihet, samt umyndiggjøring av barnet (Røkenes & Hansen, 2012, s.15-16; Lorentzen, 2009, s.44-46).

En viktig del av barnets kommunikasjonsutvikling blir derfor å være sammen med barnet i disse prosessene, altså støtte barnets fungering i dagliglivet. I arbeid med kommunikasjonsutvikling bør forholdet mellom disse naturlige utviklingsbetingelsene og spesialpedagogisk innsats tydeliggjøres. Kunnskap om barns normale utviklingsbetingelser er også sentralt i sammenheng med en forståelse for hvor barnet er i sin

kommunikasjonsutvikling, og hvordan kommunikasjonspartneren kan tilrettelegge for kommunikasjon basert på dette (Lorentzen, 2009, s.44-46).

2.6 Barrierer og muligheter i kommunikasjonsmiljøet

Som nevnt førte skiftet til en familiesentret orientering til at barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon i større grad vokser opp i nærmiljøet, noe som innebærer at det stilles høyere krav til nærmiljøet som må være i stand til å møte og gi rom for mangfoldet av barn og elever, for å fremme kommunikasjon, livskvalitet og sosial deltagelse for alle (Rye, 2007, s.81-83; Hjelmbrekke, 2020, Sandberg, 2016, s. 92-93). Kommunikasjonsmiljøet vil bestå av både barrierer og muligheter, og det vil være barna med mest omfattende funksjonsnedsettelse som er mest sårbare for barrierer i miljøet (Light & McNaughton, 2014).

Muligheter og barrierer i kommunikasjonsmiljøet kan blant annet omhandle det fysiske miljøets utforming, organisasjonskultur i barnehage og skole, enkeltpersoners holdninger, forventninger og kunnskap, samt kvaliteten på samarbeidet. Gjennom å kartlegge og identifisere barrierer og muligheter er det mulig å snu barrierene til muligheter, og styrke de mulighetene som allerede fins (Skogdal, 2017; s.300-308).

2.6.1 Samarbeidets betydning for kommunikasjonsmiljøet

Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon vil ofte ha behov for mange ulike former for spesialkompetanse og hjelpeinstanser. Et godt samarbeid mellom ulike instanser vil være nødvendig for å fremme et godt kommunikasjonsmiljø for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. Men det kan ofte være utfordrende å koordinere tjenestene og videreformidle informasjon, og det vil være nyttig å opprette ei ansvarsgruppe med en personlig koordinator, samt beskrive hjelpebehov og mål i en individuell plan. En tydelig ledelse som prioriterer tverrfaglig samarbeid samt god kommunikasjon mellom fagfolk vil være svært viktig for å fremme et godt samarbeid (Hjelmbrekke, 2020, s. 128; Statped, 2021; Skogdal, 2017, s. 283-284).

Samarbeid rundt barnets idiosynkratiske kommunikasjon

Kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, fordrer som nevnt god kjennskap til barnet og barnets idiosynkratiske språk. Foreldre og andre nære er eksperter på barnet, og er en verdifull kilde til informasjon om barnets kommunikasjonsuttrykk. Nærpersoners kompetanse på eget barns idiosynkratiske kommunikasjon blir belyst av, blant andre, Heimdal, Haugland og Hølland (2021). De viser hvordan barn med behov for

partnerfortolket kommunikasjon kan få si sin stemme hørt, gjennom veiledning og rapportskriving, hvor nærpersonenes spesielle kjennskap til å se og tolke barnets kommunikasjonsuttrykk blir kartlagt, filmet og fotografert. Ved å bruke dette materialet kan barnets kommunikasjonsmuligheter fremmes. Foreldres viktige rolle som formidler av barnets historie fremheves (Heimdal, et al., 2021). Nærpersoner må samarbeide i prosessen med å tolke og forstå barnets kroppsspråk, gester og uttrykk. Ved å dele og tilgjengeliggjøre denne kunnskapen kan kommunikasjonsmulighetene til barnet styrkes og åpne opp for kommunikasjon med flere (Heimdal et al., 2021; Bruce & Bashinski, 2017; Wilder & Granlund, 2003). Et tett tverrfaglig samarbeid og foreldresamarbeid kan bidra til å styrke kommunikasjonspartnerens sensitivitet og kan bidra til bedre forståelse for barnets idiosynkratiske kommunikasjon, i flere miljøer og med flere kommunikasjonspartnere (Bruce & Bashinski, 2017).

Denne type informasjon kan tilgjengeliggjøres ved bruk av et kommunikasjonspass. Et kommunikasjonspass kan være enten i papirform eller digitalt, og med ulike utforminger og formater, men skal være lett tilgjengelig, tydelig, lett å forstå og inneholde nøkkelinformasjon om barnet og barnets kommunikasjonsuttrykk. Kommunikasjonspasset kan ifølge Aitken og Millar (2004) bidra til å gi en positiv fremstilling av barnet, sammenfatte informasjon fra flere nærpersoner i ulike kontekster og beskrive barnets viktigste kommunikasjonsuttrykk og meningen med disse (Aitken & Millar, 2004; Statped, 2022). Et viktig aspekt ved kommunikasjonspasset er at det skal være barnesentrert, og fremme barnets «stemme». Kommunikasjonspasset tilhører barnet (Aitken & Millar, 2004).

2.7 Deltagelse

Deltagelse er ifølge blant andre Slåtta (2010) en forutsetning for livskvalitet. Det er gjennom deltagelse at mennesker utvikler sosiale relasjoner, opplever selvbestemmelse, påvirkningskraft og gode stunder. Å bygge relasjoner med andre, er sentralt i alle barns utvikling, og er sterkt knyttet til utvikling av personlig uavhengighet. En viktig del av kommunikasjonspartnerens rolle blir derfor også å fremme deltagelse for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon (Slåtta, 2010, s. 79; Guralnick, 2010; Beukelman & Mirenda, 2005, s. 229).

At barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon deltar i nærmiljøet kan ifølge Befring (1997) også være positivt for omgivelsene, han omtaler dette som berikelsesperspektivet; ved å tilrettelegge for gode vilkår for barn med funksjonsnedsettelse, legger man til rette for

bedre vilkår for alle. Ved å erfare menneskelig mangfold åpnes det for livserfaringer som kan bidra til toleranse, åpenhet og forståelse, både for oss selv og andre. Å erfare menneskelig mangfold kan være en berikelse for alle (Befring, sitert i Hjelmbrække, 2020, s. 74). Forskning indikerer også at barn som omgås elever med funksjonsnedsettelse, ofte gjør seg positive og verdifulle erfaringer, som de kan ta med seg videre i livet (Anderson et al., 2011, s.89; Dahl, 2010, s.185; Skogdal, 2017; s.290).

Til tross for viktigheten av at alle barn opplever å være aktive deltagere i eget liv, viser forskning at barn som har behov for å bruke ASK, ofte opplever lavere grad av deltagelse, sammenlignet med jevnaldrende i skolen (Skogdal, 2022, s.221-238). Barnets grad av deltagelse vil påvirkes både av både individuelle forutsetninger og eksterne faktorer. Ifølge forskning kan det se ut som om det er eksterne faktorer som har størst betydning for barnets grad av deltagelse (Slåtta, 2010, s. 75; Skogdal, 2022, s.221-238).

2.7.1 Eksterne barrierer og muligheter for deltagelse

Wendelborg og Tøssebro (2009) viser til en sammenheng mellom tilstedeværelse i barnegruppen/ klassen og grad av sosial deltagelse med jevnaldrende. Funnene i studien indikerer at det er en kompleks balanse mellom å ta barnet ut av barnegruppen for nødvendig individrettet spesialpedagogisk innsats, og negativ effekt av barnets manglende tilstedeværelse i barnegruppen (Wendelborg & Tøssebro, 2009). En norsk studie fra 2017 viser tilsvarende funn, Skogdal (2017) beskriver hvordan tilstedeværelse er en betingelse for deltagelse, men at tilstedeværelse ikke automatisk fører til deltagelse (Skogdal, 2022, s. 221-238; Skogdal, 2017).

I tillegg til manglende tilstedeværelse, beskriver Skogdal (2017) at eksterne barrierer som for eksempel uhensiktsmessig plassering i klasserommet, assistenter som er for tette på barnet, mangelfull kompetanse i ASK, osv., kan være utbredte barrierer for deltagelse i norske skoler (Skogdal, 2022, s. 221-238; Skogdal, 2017, s. 292-308). Skogdal (2011) viser også til funn som tilsier at spesialpedagoger og assistenter som jobber med elever med behov for ASK, opplever at kontaktlærer og skoleledelse kan være en barriere for barnets deltagelse. Kontaktlærer, ved at de ikke har tid til, kompetanse eller vilje til å tilrettelegge for deltagelse for barnet. Og skoleledelse, ved manglende tilrettelegging for samarbeid (Skogdal, 2017, s.300-308). Gjennom å kartlegge og identifisere barrierer, er det mulig å snu barrierene til muligheter. En tydelig ledelse som tilrettelegger for tett samarbeid mellom instanser, fagpersoner og nærpersoner, med informasjons og kunnskapsutveksling, kan derfor fremme

deltagelse for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. Alle barn og voksne i miljøet rundt barnet trenger tilstrekkelig informasjon og kunnskap, for at barnet skal bli en aktiv deltager i nærmiljøet (Hjelmbrekke, 2020, s. 128; Statped, 2021; Skogdal, 2017, s. 283-284; Slåtta, 2010, s. 87-89).

2.7.2 Deltagelse med jevnaldrende

Voksne kommunikasjonspartnere er viktige for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, men de bør ikke være de eneste (Beukelman & Mieranda, 2005, s. 235). Voksne kan ikke erstatte det samspillet og de relasjonene som oppstår mellom jevnaldrende barn (Hjelmbrekke, 2020, s. 119). En viktig del av ansvarsområdet for kommunikasjonspartneren er derfor å arbeide for å fremme deltagelse med jevnaldrende (Slåtta, 2010, s. 75; Slåtta, 2014, s. 321). Opplæring i barnets kommunikasjonsmåte for alle i barnegruppen eller klassen, kan være effektivt for å støtte deltagelse med jevnaldrende (Hjelmbrekke, 2020, s.152-153; Holyfield et al., 2018).

3. Metodisk tilnærming

Dette kapittelet har innholdsmessige likheter med arbeidskrav FMD-AK2 og Eksamen MFFMD5010.

Metode er måten vi velger å søke etter kunnskap på. Hva vi ønsker å finne ut, vil ha betydning for hvilken metode vi velger. Metode er kjennetegnet som skiller forskning og vitenskap fra andre typer kunnskap (Nyeng, 2012, s.9).

3.1 Forskningsdesign

Alle forskningsdesign har både styrker og svakheter, det er forskeren selv som må avgjøre hvilket design som på best mulig måte besvarer den aktuelle problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 85). Det overordnede målet med denne studien er å få inngående kjennskap til profesjonelle omsorgsgiveres erfaringer med å være kommunikasjonspartnere til barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. Formålet med studien er å gå i dybden av kommunikasjonspartnerens opplevelse av kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, og vil derfor ha en kvalitativ tilnærming. Studien har et begrenset antall informanter, og beskrives derfor som liten N-studie. Problemstillingen og forskningsspørsmålene legger også grunnlag for en hermeneutisk tilnærming ved at fokuset rettes mot forståelser og fortolkninger av informantenes erfaringer med å være kommunikasjonspartner (Postholm & Jakobsen, 2018, s. 74-77). Videre vil jeg kort redegjøre for kvalitativ tilnærming og hermeneutisk forskning, og hvordan en slik forankring vil kunne påvirke studien.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitative metoder benyttes for å avdekke, beskrive og forstå kvaliteter ved sosiale fenomener. En kvalitativ tilnærming er ikke en metode i seg selv, men sier heller noe om hvilke metoder som benyttes og forskningens mål. I motsetning til kvantitativ forskning som innebærer arbeid med tall og statistikk, vil kvalitativ forskning gi empiriske data i form av muntlige eller skriftlige ord. I kvalitativ forskning er målet å gå i dybden av et fenomen, hendelse eller erfaring, heller enn å frembringe en sikker objektiv teori. Å sette Kvantitativ og kvalitativ tilnærming opp mot hverandre vil derfor være irrelevant. Det er to ulike

tilnærminger som gir ulike metoder og som benyttes med ulike formål (Nyeng, 2012 s. 71-72; Thaagard, 2018, s. 36).

3.2.2 Hermeneutikk

Kvalitativ forskning har en hermeneutisk forankring (Brottveit, 2018, s. 65). Hermeneutikk betyr fortolkningslære og vil fungere som et redskap for å forstå og fortolke empirien. Opprinnelig handlet hermeneutikk om meningsfortolkning av tekst, men har gjennom historien vokst til å romme en filosofisk forståelsesramme for et overordnet perspektiv på all erkjennelse. Ved å oppfatte mennesket som et hermeneutisk vesen, som bare kan forstås gjennom å forstå hvordan de forstår eget liv, har hermeneutikken gått fra å være en metode for tolkning, til en filosofi som innebærer hele mennesket, inkludert vitenskapelig virksomhet. Hermeneutisk forskning viser til en oppfatning om at samfunnsvitenskap handler om å fortolke meningsfenomener, og at mennesket, også forskeren, er et fenomen, og må tolkes ut fra sin forforståelse og omgivelser (Nyeng, 2017, s.191-193; Nyeng, 2012, s.45; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75-76, 216).

Den hermeneutiske spiral er et sentralt begrep innen hermeneutikken. Den viser den kontinuerlige prosessen som foregår mellom tolkning av deler og helhet. Med utgangspunkt i en intuitiv oppfattelse og forståelse av et fenomen som helhet, fortolkes ulike deler av helheten, gjennom tolkningene kan delene sees på i relasjon til helheten. Denne prosessen går frem og tilbake, og kan illustreres som en spiral som stadig åpner for inngående forståelse av mening (Nyeng, 2017, s.200-204; Nyeng, 2012, s. 45; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75-76, 216). Dette innebærer at min forståelse og tolkning vil være med på å farge denne studien.

3.3 Forforståelse

Som nevnt i kap. 2. vil mottaker alltid foreta en tolkning av senders budskap, og mening skapes i et dialogisk samspill mellom sender og mottaker. Den fortolkningen mottaker gjør, vil ikke være tilfeldig, men den vil formes av våre ideer, erfaringer og opplevelser vi har med oss, som kan betegnes som forforståelse (Røkenes & Hansen, 2012, s. 58; Kaufmann & Kaufmann, 2003, sitert i Næss, 2015, s, 20). Forforståelse er sentralt innenfor hermeneutikken, hvor bakgrunnen for spørsmålene er vel så viktige som svarene. Noe som innebærer et fokus på at forforståelsen ikke bare farger erkjennelsen, men også muliggjør den (Nyeng, 2017, s. 204-205).

Postholm & Jacobsen (2018) påpeker viktigheten av å stille godt forberedt til forskningsintervju. Både gjennom å lese seg opp på oppdatert litteratur og forskning, gjennom å utarbeide en god intervjuguide og også reflektere over forskerrollen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.76; Kvale & Brinkman, 2009, s.46). En forsker vil aldri vil kunne være helt objektiv, men at forskerens må være bevist på egen subjektivitet og frembringe denne som en del av konteksten som vi forstår funnene i (Postholm & Jacobsen, 2018, s.220). Gadamer (2003) omtaler det mennesket bringer med seg av kunnskaper, erfaringer og holdninger, som *forståelseshorisont*, og beskriver en fruktbar forståelse med at ens egen forståelseshorisont smelter sammen med meningsobjektets egen horisont (Gadamer, 2003, sitert i Nyeng, 2007, s. 203-204).

Min forforståelse påvirker hvordan jeg møter og forstår omgivelsene mine, på samme måte som den påvirker hvordan jeg møter forskningsfeltet, både gjennom forberedelser, utforming av intervjuguide, i intervjusituasjonene og hvordan jeg tolker dataene. Tjora (2018) mener at ved å sette ord på egen forforståelse, reflektere rundt hvordan egen posisjon kan påvirke forskningen, samt tydeliggjøre den i forskningsfremstillingen kan bidra til at forforståelsen blir en resurs (Tjora, 2018, 83).

Med bakgrunn i dette vil jeg forsøke å sette ord på min erfaring og forforståelse. Innen arbeidet med dette forskningsprosjektet startet var min profesjonelle og akademiske kunnskap om temaet begrenset, og begrepet partnerfortolket kommunikasjon var ukjent for meg.

Selv om partnerfortolket kommunikasjon var et ukjent begrep for meg, har jeg møtt barn og unge som av ulike grunner har store vansker med å kommunisere, og jeg har reflektert rundt hvilke konsekvenser dette kan ha for de det gjelder. Gjennom både egne erfaringer, studier av litteratur på feltet og refleksjon, kan min forforståelse rundt dette temaet oppsummeres med denne setningen.

Å være i kommunikativ utveksling med omgivelsene, og gjøre seg forstått er sentralt for å all utvikling og livskvalitet. Kommunikasjonspartnere for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon vil ha et stort ansvar og definisjonsmakt, i form av å være formidler av barnets stemme. Med bakgrunn i dette forstår jeg at det finnes et stort behov for mer forskning kunnskap og kompetanse for hvordan kommunikasjonspartnere kan jobbe for å fremme kommunikasjonsmuligheter for mennesker som ikke mestrer symbolspråk.

3.4 Forskerrollen

Et godt forskningsintervju kan være utfordrende på flere måter. Godt forarbeid er viktig, og vil påvirke hvilken informasjon forskeren sitter igjen med etter et intervju. Jeg er relativ uerfaren i rollen som forskningsintervjuer, derfor vil en viktig del av prosessen innebære å innhente metodisk kunnskap. Samtidig er det ikke all kunnskap man kan få gjennom å lese, noe må man lære av erfaring. Derfor foretok jeg et prøveintervju, og transkriberte dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s.132; Kvale & Brinkman, 2014, s.105-106).

Det er også viktig å reflektere over egen forskerrolle, både av metodiske og etiske hensyn. Å ha definert egen rolle vil kunne være positivt i møte med informantene. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133-135). Kvale & Brinkman (2014, s. 177-178) ramser opp 10 kvalifikasjonskriterier som de anser er sentrale for intervjueren. På grunn av denne oppgavens begrensede omfang kan jeg ikke utdype disse her, men jeg benyttet disse i eget refleksjonsarbeid.

Forskningsintervjuet vil innebære en asymmetrisk maktrelasjon. Dette kan være med på å legge føringer for den kunnskapen som frembringes, og være en utfordring med intervju som metode. Derfor vil det være viktig å reflektere rundt maktaspektet i forskerrollen, og hvordan det kan være med på å legge føringer for kunnskapen som frembringes og også etiske spørsmål om hensyn til forskningsdeltakeren (Kvale & Brinkman, 2014, s. 52-53).

3.5 Kvalitativt intervju som metode

For å belyse studiens problemstilling har jeg valgt kvalitativt intervju som metode. Et kvalitativt forskningsintervju har til sikte å forstå intervjudeltakerens perspektiv og erfaringer, og vil derfor være en egnet metode for å få innblikk i intervjudeltakernes opplevelser og erfaringer med å være kommunikasjonspartner til barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. Forskningsintervjuet gir forskeren mulighet til å gå i dybden, ved å blant annet stille oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121-123).

3.5.1 Semistrukturert dybdeintervju

Et semistrukturert dybdeintervju har som formål å innhente beskrivelser av intervjudeltakerens erfaringer og opplevelser, og fortolke fenomenene som blir beskrevet, og oppfattes derfor som egnet for å svare på den aktuelle problemstillingen. Dette vil kunne ligne

en samtale man har i dagliglivet, men som profesjonelt forskningsintervju har den et formål. Semistrukturert viser til at intervjuformen hverken er en åpen samtale, eller et lukket spørreskjema, man utarbeider og benytter en intervjuguide som inneholder forslag til spørsmål og aktuelle temaer, men man låser seg ikke fast (Kvale & Brinkman, 2014, s.156)

3.6 Datainnsamling – forberedelse og gjennomføring

3.6.1 Intervjuguide og prøveintervju

Intervjuguiden bidrar til å strukturere intervjuet. I et semistrukturert dybdeintervju fungerer intervjuguiden som en mal for intervjuet, og kan oppleves som en kontrast til den frie og uformelle samtalen som gjerne er et ideal for forskeren. Likevel tilfører den en viss formalisering og profesjonalitet som intervjudeltakeren gjerne forventer av et forskningsintervju. Det var også nødvendig for meg som forholdsvis fersk i intervjuerrollen å ha intervjuguiden å støtte meg til (Tjora, 2017, s.153-166).

Arbeidet med intervjuguiden var en tidkrevende og utfordrende prosess. Det var vanskeligere å utforme gode spørsmål som kan tenkes og fremme svar som kaster lys over problemstillingen. Jeg gjennomførte et prøveintervju, med formål om å forberede meg og gjøre meg mer trygg i rollen som intervjuer, teste intervjuguiden og lydopptaker. Prøveintervjuet bidro til at jeg ble tryggere i rollen og gav også ideer om nye temaer og innfallsvinkler, samt at noe ble forkastet (Dalen, 2011, s. 30-31).

Intervjuguiden min ble tilslutt bestående av fire hovedtema, i tillegg til bakgrunnsopplysninger, innledende spørsmål og avsluttende spørsmål. Under hvert tema skrev jeg ned spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål. Spørsmålene formulerte jeg som hele setninger, mens oppfølgingsspørsmålene ble oppført som stikkord, for å både fremme god flyt i samtalen og samtidig møte informantens forventning om en intervjustyrt og asymmetrisk interaksjon (Tjora, 2017, s.159). Jeg etterstrebet korte og åpne spørsmål som rammet inn spørsmålsstillingen og forskningsspørsmålene i prosjektet. Jeg forsøkte også å ha med inngående spørsmål for å komme i dybden av informantens erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.122-124; Kvale & Brinkman, 2014, s.146-147).

3.6.2 Utvalg av informanter

En grundig redegjørelse for hvilket utvalg resultatene i kvalitativ forskning bygger på, bidrar til å gjøre det enklere å vurdere funnenes gyldighet. Utvalg av informanter er en viktig del av forskningsarbeidet. Hvem har forutsetning for å uttale seg om, og kaste lys over det aktuelle

temaet, hvor mange er passende og etter hvilke kriterier skal informantene velges ut? I dette prosjektet er profesjonelle omsorgsgiveres erfaring med å være kommunikasjonspartner for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon som er sentralt. Derfor er et strategisk utvalg hensiktsmessig (Dalen, 2011, s.45-47; Tjora, 2017, s.130).

Med bakgrunn i dette handlet utvalgsriteriene mer om informantenes profesjonelle erfaring med partnerfortolket kommunikasjon, enn om utdanningsbakgrunn og stilling.

Informant 1	Sykepleier ansatt i omsorgsbolig
Informant 2	Spesialpedagog ansatt i grunnskole
Informant 3	Styrer i barnehage
Informant 4	Sosionom ansatt i omsorgsbolig

○ *Fremstilling av informantene*

Som vi ser i fremstillingen av informantene har alle ulike utdanningsbakgrunn og er i ulike stillinger. Det de har til felles er at de alle har nær kjennskap til, og mye erfaring med å være kommunikasjonspartner med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon i profesjonell sammenheng.

Rekrutteringen av informantene foregikk uten store problemer. Det nevnte prøveintervjuet fungerte også som en forberedelse til utvalg av informanter, ved at jeg fikk oppsøke feltet og knytte kontakter. Personen jeg prøveintervjuet fungerte som en døråpner til feltet for meg, og gav meg navn og på andre som passet kriteriene for prosjektet. Videre tok jeg kontakt med de aktuelle informantene og presenterte meg selv og prosjektet kort, og spurte om de kunne stille til et intervju. Jeg fikk positivt svar fra samtlige forespurte.

3.6.3 Gjennomføring av intervju

I intervjusituasjonene fikk jeg igjen for å ha lagt ned en god innsats i utforming av intervjuguide og pugging av denne. På grunn av forberedelsene kunne jeg i større grad fri meg

fra intervjuguiden og følge opp det informantene sa, uten å miste noen av temaene jeg ønsket å spørre om, og intervjuet fikk mer samtale preg. Intervjuene fant sted i mars i 2022. To intervju ble av praktiske hensyn gjennomført over zoom. I den forbindelse opplevde jeg en stor forskjell på intervjuenes lengde og på flyt i samtalen. Min erfaring er at de intervjuene hvor jeg fikk møte informanten ansikt til ansikt var betydelig lengre, jeg opplevde at samtalen fløt lettere og at det var enklere for meg som intervjuer å oppfatte nyanser i toneleie og kroppsspråk. Likevel opplevde jeg å sitte igjen med utfyllende og interessant empiri fra alle intervjuene (Dalen, 2011, s.32-33).

Informantene hadde fått informasjonsskriv og samtykket til deltakelse på forhånd, og hadde også fått tilsendt de fire temaene som intervjuguiden inneholdt. I tillegg ble informasjon om prosjektet og personvern gitt muntlig i forkant av intervjuet, jeg informerte om at intervjuet ble tatt opp på separat lydopptaker. Informantene ble oppfordret til å stille eventuelle spørsmål både innledningsvis og avslutningsvis. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er de første minuttene av intervjuet viktige, her forsøkte jeg å gi informantene en forståelse av hvem jeg er, hva som er formålet med intervjuet og som sagt hvordan jeg ivaretar informantens personvern. Gjennom intervjuene var jeg fokusert på å være en god lytter, vise interesse, oppmerksomhet og forståelse, gi informantene tid til å fortelle, ved å forsøke å gi rom for pauser i samtalen. Intervjuene ble avrundet med en debriefing ifølge (Kvale & Brinkman, 2009, s.141-142; Dalen, 2011, s.32-33).

Informantene hadde også fått tilsendt en forenklet utgave av intervjuguiden i forkant, slik at de fikk et innblikk i hvilken retning jeg ønsket at intervjuet skulle ta, og slik at de kunne forberede seg om de ønsket det. Det opplevde jeg at bidro til reflekterte og utfyllende svar. Noen informanter fortalte også at de hadde drøftet noen av temaene med kollegaer i forkant.

Alle intervjuene ble tatt opp av separat lydopptaker. Det var til stor hjelp, da jeg kunne fokusere på å være til stede der og da, uten å bekymre meg for å notere og huske.

Informantene gav heller ikke uttrykk for at diktafonen hemmet samtalen.

3.7 Bearbeiding av datamateriale

3.7.1 Transkribering

Intervjuene ble transkribert med en gang etter at de var ferdige. Navn, arbeidsplasser og andre opplysninger som kunne bidra til identifikasjon ble endret, av hensyn til anonymitet.

Transkripsjonen ble gjort ordrett, og ord som «hm» og lignende ble ikke utelatt. Jeg skrev

også inn f.eks. pauser og latter. Dialekt ble oversatt til bokmål, men enkelte dialekt ord som det er vanskelig å oversette ble brukt. Parallelt med dette arbeidet, skrev jeg ned betraktninger og tanker som jeg gjorde meg rundt datamaterialet. Videre renskrev jeg transkripsjonene fra et muntlig språk til en mer leservennlig og sammenhengende tekst, som grunnlag for analyse. All skriftliggjøring av muntlig kommunikasjon vil innebære at noe faller bort, dynamiske aspekter ved kommunikasjonen som toneleie og nonverbale uttrykk vil ikke komme helt frem i transkripsjonen. Samtidig vil transkribering av kommunikasjon også alltid innebære en fortolkning av den som transkriberer (Kvale & Brinkman, 2015, s.186-192).

3.7.2 Analysering av datamaterialet

Vitenskapelig kvalitativ analyse vil innebære at man går frem og tilbake mellom de nevnte stegene, nye tanker og ideer, og prøving og feiling. Men det betyr ikke at dette arbeidet er fritt og tilfeldig. Forskeren skal ha et bevisst forhold til hvilke valg som er tatt og hvorfor, og kunne redegjøre for disse (Johanessen, et al., 2018, s.26). De innsamlede dataene i dette forskningsprosjektet er analysert i en induktiv tematisk analyse.

Induktiv tilnærming

En induktiv tilnærming innebærer at datamaterialet legger utgangspunktet for utvikling av teori, vi beveger oss fra empiri til teori. En induktiv tilnærming bidrar til at forskeren er åpen og søkende, med formål om å observere virkeligheten og trekke slutninger fra enkelte tilfeller til en mer generell konklusjon. Dette innebærer en mulighet til å kunne innbringe kunnskap om virkeligheten slik den erfarer av informantene, men også at konklusjoner alltid har usikkerheter heftet ved seg (Thagaard, 2018, s.153, 177; Nyeng, 2012, s.59-63). Det er imidlertid viktig å bemerke seg at induksjon og deduksjon vil befinne seg i hver sin ende av en skala, og i praksis ikke vil være umulig å være helt induktiv eller deduktiv. Forskeren vil alltid ha med seg sin forforståelse, men som nevnt tidligere vil det være bevisst egen forforståelse og gjøre rede for denne (Postholm & Jacobsen, 2018, s.101-102).

Tematisk analyse

Et tema kan forklares som en samling data med viktig fellestrekk, og tematisk analyse handler naturlig nok om å lete etter temaer i dataene. Målet er å få en dypere innsikt og forståelse for hvert tema. Tematisk analyse innebærer at man leter etter tema og kategoriserer dataene

grundig. Ved å gruppere dataene i temaer skapes orden og oversikt i dataene og identifiserer sammenhenger, denne fremgangsmåten kan imidlertid medføre at informasjon tilhørende temaene, løsrives fra den opprinnelige konteksten de er en del av. For å begrense risikoen for dette benyttet jeg samme prinsipp som i den hermeneutiske spiral i analysearbeidet, ved å starte en grov analyse allerede under intervjuene, og at denne har ble mer og mer bevisst gjennom analyseprosessen. Samtidig som at temaer ble tolket i en kontinuerlig prosess, i relasjon med helheten og konteksten. Temaene sammen skal gi svar på problemstillingen. Analysearbeidet kan ofte starte med mer generelle spørsmål, så kan (Thagaard, 2018, s.177; Johannessen et al., 2018, s.278-305; Hermeneutisk spiral).

I dette arbeidet støttet jeg meg i hovedsak til det Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018, s. 278-305) skriver om fire steg i tematisk analyse; forberedelse, koding, kategorisering og rapportering

I forberedelsesfasen skaffet jeg meg oversikt over dataene, dette startet allerede i transkriberingen av intervjuene, hvor jeg noterte tanker, assosiasjoner og innfall i et eget notat. Videre leste jeg gjennom materialet flere ganger, skaffet meg oversikt og satte meg grundig inn i materialet. Videre ble vesentlige data kodet, gjennom markeringer og korte oppsummeringer og refleksjoner. Hvert tema må kodes og klassifiseres på en enhetlig måte for å skaffe et sammenligningsgrunnlag innenfor hvert tema. Denne prosessen gjennomførtes flere ganger. Jeg startet arbeidet på PC, hvor jeg laget en tabell med to kolonner; en for markert tekst med viktige poeng, en hvor jeg oppsummerte det aktuelle poenget med stikkord. Refleksjoner og assosiasjoner som jeg gjorde meg undervegs noterte jeg separat. I første runde med koding var formålet å skaffe en dypere oversikt over intervjuets innhold. Etter hvert i dette arbeidet, begynte noen temaer å peke seg ut, og arbeidet gikk over til steg 3; kategorisering. Dette arbeidet innebærer at man skifter fokus fra detaljene til helheten i dataene, og forsøker å få en oversikt over materialets tema. I denne prosessen var utforming av prosjektets forskningsspørsmål også sentrale. De opprinnelige forskningsspørsmålene, som ble utarbeidet før i oppstarten av prosjektet, gav grunnlag for temaene i intervjuguiden. Disse forskningsspørsmålene ble revidert i analysearbeidet, med bakgrunn i datamaterialet som fremkom. Noen ble omformulert, et ble forkastet og et nytt kom til. Jeg benyttet meg av tankekart hvor hvert forskningsspørsmål ble besvart med tema og undertemaer. Til sist satt jeg igjen med fire forskningsspørsmål og tilhørende hovedtema, og to til tre undertema på hvert hovedtema. Til sist kommer steg 4, rapporteringsfasen, her ble temaene og

undertemaene rapportert og forskningsspørsmålet besvart, dette er fremstilt i kap. 4 (Johannessen, et al., 2018, s.278-305).

3.8 Kvalitetsvurdering og etiske overveielser

3.8.1 Kvalitet i kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning har ikke målsetting om å avdekke objektiv, fullstendig og universell sannhet, men skal heller være en pågående prosess hvor man forstår deler av virkeligheten. Funnene er kontekstuelle, fordi de oppstår i møtet mellom forskeren og den konkrete settingen forskningen finner sted. Kvalitet i forskning handler heller ikke bare om funnenes nytteverdi, forskning som ansees som unyttig for noen, kan være nyttig for andre, og dette kan også endres over tid. Kvalitet i kvalitativ forskning handler derfor om prosessen frem mot funnene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.219-220).

Vitenskapelig tolkning innebærer både substansiell og metodologisk tolkning av data. Den substansielle tolkningen av data innebærer at man går i dialog med annen forskning, og ser på hvordan egne funn stiller seg i sammenheng med tidligere funn. Dialog med annen forskning er nødvendig for høy kvalitet i forskningen. Metodologisk tolkning handler om at man kritisk drøfter hvordan man som forsker kan ha påvirket egne funn (Postholm & Jacobsen, s.220-221).

I tillegg til dialog med annen forskning, nevner Postholm og Jacobsen (2018) tre kriterier for kvalitet i forskning; indre gyldighet, overførbarhet og pålitelighet. Mens Tjora (2018) fremhever gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet som viktige kriterier for kvalitet i forskning (Tjora, 2018, s.79; Postholm & Jacobsen, 2018, s.222).

Gyldighet

Det første kriteriet, gyldighet handler om hvilke funn forskeren har grunnlag for å fremstille ut fra de innsamlede dataene, og om de spørsmålene vi stiller blir besvart. Gyldighet kan ifølge Tjora (2018) også handle om det er en logisk sammenheng mellom den valgte tilnærmingen og problemstilling. Gyldighet kan deles inn i indre gyldighet og ytre gyldighet(overførbarhet) (Tjora, 2018, s.79; Postholm & Jacobsen, 2018, s.222-223).

Indre gyldighet handler om funnene som fremstilles er gyldige for de/det som har vært forsket på. Årsaksgyldighet og begrepsmessig gyldighet viser til to sider av indre gyldighet, hvor førstnevnte omhandler i hvilken grad man kan si noe om kausalitet med bakgrunn i den studien som er gjort. I atferds- og samfunnsvitenskap vil det være umulig å uttale seg om kausale lover, mens sannsynligheter vil være mer riktig. Årsaksgyldighet vil derfor best fremmes ved at forskeren argumenterer og støtter seg på teori og tidligere forskning for å vise at en korrelasjon tilsvarer en sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018, s.233-235).

Begrepsmessig gyldighet omhandler i hvilken grad studien gir svar på det som spørres om. Er det samsvar mellom den virkelige verden som forskes på og de begrepene og teoriene som benyttes i forskerens beskrivelser, og er begrepene forskeren benytter gyldige? Et viktig punkt her er at intervjuobjektene kjenner seg igjen i begrepene som benyttes (Postholm & Jacobsen, 2018, s.229-232).

Pålitelighet – troverdighet

Pålitelighet handler om refleksjon over hva som kan påvirke funnene. Både faktorer i undersøkelsen og forskeren selv. Åpenhet i alle ledd av prosessen, være kritisk undersøkende til metode og funn, følge forskningsetiske retningslinjer, samt reflektere over egen forforståelse, og også gjøre rede for hvordan denne forforståelse kan påvirke forskningsarbeidet er sentralt for å fremme troverdighet. Transparens kan ifølge Tjora (2018) være et hjelpemiddel for pålitelighet. Transparens handler om at de valgene vi tar i forskningen, fremstilles tydelig i forskningsrapporteringen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223-224; Tjora, 2018, s.79-85).

Overførbarhet

Overførbarhet (ytre gyldighet) (Postholm & Jacobsen, 2018) eller generaliserbarhet (Tjora, 2018) handler om i hvilken grad vi kan overføre funnene til andre kontekster. I hvilken grad er funnene gyldige i andre enheter enn det som var forsket på. Forskningsprosjekter vil som regel alltid til hensikt å være generaliserbart utover konteksten som forsket på. I kvalitativ forskning vil overførbarhet innebære at beskrivelsene i forskningsrapporten er gjenkjennbare for leseren, på en måte som gjør at leseren kan trekke paralleller til egen praksis. Dette krever at forskeren må ordlegge seg på en måte sånn at leseren kan sette seg inn i den gjennomførte forskningsprosessen. Overførbarhet vil styrkes gjennom transparens (Tjora, 2018, s.79; Postholm & Jacobsen, 2018, s.238).

Troverdighet og kvalitet i forskning fordrer at alle disse kriteriene gjennomgås og drøftes nøye. Samtidig må forskeren fremme transparens og følge de retningslinjene som gjelder for den anvendte studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223; Tjora, 2018, s.88; Nyeng, 2012, s.9).

3.8.2 Etske hensyn

Allerede i planleggingsfasen av et forskningsprosjekt, og videre gjennom hele prosessen, er refleksjon rundt etiske hensyn sentralt. Dette masterprosjektet innebar intervju av personer, noe som betydde at jeg måtte sette meg inn i de lover og normer som omhandler personvern. Et forskningsintervju vil kunne bety at personopplysninger og opplysninger som kan bidra til å identifisere enkeltpersoner, behandles. Prosjektet måtte derfor meldes til NSD. Meldeplikten gjelder selv om den publiserte informasjonen er anonymisert, da det er behandlingen av datamaterialet undervegs i prosessen som er avgjørende (Postholm & Jacobsen, 2018, s.252-253).

Av refleksjoner jeg har gjort meg rundt etiske hensyn i behandling av datamaterialet i dette forskningsprosjektet, vil jeg trekke frem «krav til riktig presentasjon av data». Et etisk dilemma som kunne blitt aktuelt, kan handle om at man finner relevante funn i datamaterialet som kan sette informanten i dårlig lys. Et overordnet etisk prinsipp er at hensynet til forskningsdeltakeren skal komme først, og deltakelse i forskningen ikke skal være til skade for informantene. Dette betyr at funn som kan stille informanten i dårlig lys, bør utelukkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s.251-252).

Samtidig er det også viktig med korrekt gjengivelse av resultater, i riktig sammenheng, slik at informantens uttalelser ikke misforståes. Det er umulig å presentere alt råmateriale, men der det er viktig for å unngå å mistolke informantens intensjon, presenteres data fullstendig (Postholm & Jacobsen, 2018, s.251-252).

I arbeidet med dette forskningsprosjektet har jeg satt meg godt inn i Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humanioras (NESH) retningslinjer for forskning og DMMHs retningslinjer for forskningsetikk (Dronning Mauds minne høgskole, 2017), (NESH, 2016). Disse retningslinjene vil være førende i arbeidet med dette forskningsprosjektet.

4. Presentasjon og drøfting av data

I denne delen av oppgaven blir forskningsprosjektets resultater presentert og drøftet i lys av studiens teoretiske rammeverk, og vil ha som formål å svare på prosjektets problemstilling:

Hvilke erfaringer har fire profesjonelle kommunikasjonspartnere med kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?

Hovedtema	Undertema
Forståelse av begrepene «god kommunikasjon» og «partnerfortolket kommunikasjon»	<ul style="list-style-type: none"> · God kommunikasjon handler om å være på samme planet · Partnerfortolket kommunikasjon bør romme mer
Egenskaper og ferdigheter som fremmer partnerfortolket kommunikasjon	<ul style="list-style-type: none"> · Genuin interesse · Sensitivitet og inntoning · Vilje til å tro at det er mulig
Samarbeid og veiledning	<ul style="list-style-type: none"> · Kommunikasjon i veiledning og samarbeid · Samarbeid rundt barnets idiosynkratiske kommunikasjon
Erfaringer med å fremme deltagelse	<ul style="list-style-type: none"> · Kunnskap og ufarliggjøring · Voksne som bindeledd · Deltagelse med jevnaldrende i skole og barnehage

- *Presentasjon av hovedtema og undertema*

Som beskrevet i kap. 3. er analysen basert på en tematisk analyse, og temaene er utvalgt med bakgrunn i datamaterialet fra kvalitative forskningsintervju av fire profesjonelle kommunikasjonspartnere. Empirien blir presentert tematisk, med fire hovedtema og tilhørende undertema. Hovedtemaene blir fremstilt ett og ett, og undertemaene med tilhørende empiri presenteres fortløpende, før en oppsummerende drøfting gjengis for hvert hovedtema. Sitater fra informantene blir brukt for å belyse sentrale funn i empirien.

Av hensyn til informantenes anonymitet skilles det ikke mellom informantene. For å beskytte anonymiteten til barna som omtales, skilles det heller ikke mellom kjønn, og alle blir omtalt som «barnet» eller «hun».

4.1 Forståelse av begrepene «god kommunikasjon» og «partnerfortolket kommunikasjon»

Informantenes forståelse av begrepene «god kommunikasjon» og «partnerfortolket kommunikasjon» ble tatt opp i begynnelsen av intervjuene, for å forsøke å få fatt i informantenes første assosiasjoner ved begrepene og på grunn av spørsmålenes relevans for problemstillingen. Jeg ønsket også å forsikre meg om at informantene la tilnærmet samme betydning i partnerfortolket kommunikasjon som den som er gjeldende for dette prosjektet. Temaet «god kommunikasjon» ble omtalt flere ganger under flere av intervjuene.

4.1.1 God kommunikasjon handler om å være på samme planet

Informantene uttrykte alle en forståelse av at kommunikasjon skjer i samspill mellom deltakerne, og de er opptatt av at det å lytte, tolke og lese hverandre er viktig for å skape god kommunikasjon. Funnene viser til at god kommunikasjon handler om at alle deltakere i kommunikasjonen forstår budskapet likt, og at alle opplever å bli forstått.

God kommunikasjon handler om hva formålet med kommunikasjonen er, og om vi får formidlet det vi ønsker å formidle. At du opplever å forstå og bli forstått.

Flere informanter viste også til en forståelse av at alle kan kommunisere, og at det å tro på at barnet kan kommunisere er viktig.

Informantene var også opptatt av at det samme budskapet kan forståes svært ulikt av deltakerne i kommunikasjonen, og at det å være bevisst på dette minsker risikoen for misforståelser. Funnene indikerer at informantene ser på felles forståelse av budskapet som viktig for at kommunikasjonen skal oppfattes som god.

Det å være bevisst på at vi kan forstå det samme helt ulikt, vi må forsikre oss om at vi er på samme planet.

Kroppsspråkets betydning for god kommunikasjon ble også løftet frem av informantene.

Vi kommuniserer med hele oss.

Kommunikasjon oppfattes som komplekst av informantene. Det å være bevisst på eget og andres kroppsspråk, både i verbal kommunikasjon, og spesielt som kommunikasjonspartner for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, blir vektlagt. Samtidig som det å kunne lese den andre, og forsøke å tyde budskapet fra den andres synsvinkel, samt tilpasse seg den du kommuniserer med, blir også løftet frem som viktig for god kommunikasjon.

Det å være bevisst på at man må snakke ulikt til mennesker. Sånn som blant mine ansatte; noen kan jeg være veldig direkte til, og noen må jeg være mer forsiktig til. Det er viktig å tilpasse seg til den du snakker med.

4.1.2 Partnerfortolket kommunikasjon bør romme mer

Alle informantene beskrev sin forståelse av partnerfortolket kommunikasjon tilnærmet lik definisjonen som ligger til grunn for dette prosjektet; kommunikasjon ved hjelp av kroppslige uttrykk, som må oppfattes og tolkes av en sensitiv kommunikasjonspartner (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Partnerfortolket kommunikasjon handler om å kommunisere med mennesker uten verbalt språk. Du må tolke hver minste lille bevegelse, endring i pusten eller blick.

Tre informanter fortalte at begrepet partnerfortolket kommunikasjon hadde vært ukjent for dem inntil nylig.

Begrepet er ganske nytt for meg, men innholdet er kjent. Jeg har jobbet på denne måten lenge

Selv om begrepet var nytt, var likevel denne måten å kommunisere på velkjent for informantene. Noen av informantene hadde arbeidet og kommunisert med mennesker med multifunksjonshemming i flere år, uten å ha hørt om begrepet.

Flere av informantene uttrykte også at partnerfortolket kommunikasjon er krevende, og at de må «bruke hele seg selv» i kommunikasjonen. Erfaringene tilsa også at man må være «på» og konsentrert hele tiden.

Det krever veldig mye konsentrasjon for å se de bittesmå tingene

Det er ganske komplisert kommunikasjon, det er mange steg. Man må på en måte plukke alle sånne småting fra hverandre.

Flere nevner det at å gjenkjenne og oppfatte de små tingene, som for eksempel et blikk, stramming av en muskel, eller en forandring i pusten, krever veldig mye konsentrasjon.

En av informantene nevnte også at det å være en del av et fellesskap, hvor det er rom for å dele opplevelser, reflektere sammen og luften både bekymringer og ideer, er viktig.

Det er viktig å slippe å være alene om dette her.

Alle informantene uttrykte en forståelse av at begrepet partnerfortolket kommunikasjon med fordel kan åpnes opp, og romme mer enn det den oppfattes å gjøre i dag. Flere informanter uttrykte at partnerfortolket kommunikasjon begrenser seg til mennesker med multifunksjonshemming.

Det trenger ikke å være så firkantet, det hjelper oss når vi skal jobbe med det, at vi tenker at det kan romme mer.

En av informantene viser hvordan de har åpnet opp begrepet partnerfortolket kommunikasjon, ved å bruke elementer fra partnerfortolket kommunikasjon i kommunikasjon med de yngste barna i barnehagen og barn og foreldre med annet morsmål enn norsk. Informanten forteller om positiv erfaring med flerbruk og at de har hatt stor nytte av kunnskap og kompetanse som ble tilegnet i arbeid med partnerfortolket kommunikasjon og ASK, som for eksempel bevissthet på kroppsspråk og bilde/symbol-bruk, i hele barnegruppen.

4.1.3 Tolking og drøfting – forståelse av begrepene «god kommunikasjon» og «partnerfortolket kommunikasjon»

Forståelsen for hva kommunikasjon er vil kunne ha stor betydning for hvordan kommunikasjonspartneren kommuniserer med, og tilrettelegger for kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, og andre (Horgen, 2010; Lorentzen, 2009). Informantene beskriver alle en forståelse av «god kommunikasjon» som jeg tolker som en dialogisk forståelse, ved at samspillet mellom partene, intonasjon og felles konstruering av budskap fremheves, samt at en felles forståelse av budskapet etterstrebes (Horgen, 2010; Lorentzen, 2009). Noen av informantene formidler også en universell kommunikasjonsforståelse, gjennom at de tror på at alle kan kommunisere (Watzlavick, Beavin & Jacson, 1967; Næss & Karlsen, 2015).

En dialogisk og universell kommunikasjonsforståelse vil kunne bidra til at kommunikasjonspartneren i kommunikasjon med barnet kan fokusere på relasjon, samspill og felles opplevelse, i motsetning til et fokus på å lære bort presise symbol og uttrykk. I tillegg til at en tro på at alle kan kommunisere åpner for at kommunikasjonspartneren kan lete etter en gjensidig forståelse sammen med barnet med behov for partnerfortolket kommunikasjon (Horgen, 2010; Lorentzen, 2009).

Funnene viser at mye av det som informantene oppfattet som viktig for god kommunikasjon generelt, også er viktig i partnerfortolket kommunikasjon, blant annet sensitivitet, bevissthet på kroppsspråk og relasjonskompetanse.

Min tolkning er at funnene også kan vise til en forståelse av at god kommunikasjon avhenger av partneres sensitivitet og relasjonskompetanse. Informantenes erfaringer om at god kommunikasjon handler om å tilpasse seg til den man kommuniserer med og evnen til å snakke til og forholde seg ulikt til ulike mennesker, er en viktig del av relasjonskompetansen og sensitiviteten. Bevissthet på at et budskap kan tolkes og forstås ulikt av den andre, samt bevissthet på kroppsspråkets betydning i kommunikasjonen tolker jeg som at henger tett sammen med viktige aspekter i relasjonskompetansen; som det å leve seg inn i den andres opplevelse og det å kunne se hvordan egen personlighet og væremåte påvirker samhandlingen (Røkenes & Hansen, 2012; Bruce & Bashinski, 2017; Wilder & Granlund, 2003; Griffiths & Smith, 2014).

Flere av informantene fortalte at begrepet partnerfortolket kommunikasjon hadde vært ukjent for dem inntil relativt nylig. Begrepet er heller ikke brukt i stort omfang i litteratur og forskning, selv om fokus og forskning på kommunikasjon og felles forståelse i samspill med barn med multifunksjonshemming. Disse tilnærmingene vil være basert på en dialogisk kommunikasjonsforståelse og har likhetstrekk med kommunikasjonen og samspillet mellom spedbarn og omsorgspersoner (Horgen, 2006; Lorentzen, 2009; Rye, 2007). Dette kan tolkes dithen at informantenes antatte dialogiske kommunikasjonsforståelse kan være grunnen til at kommunikasjonsmåten var godt kjent for informantene, selv om begrepet var nytt.

Informantenes opplevelse av at partnerfortolket kommunikasjon er krevende tolker jeg i sammenheng med det ansvaret som følger med det å være kommunikasjonspartner for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. Barnet er avhengig av en kompetent kommunikasjonspartner som er villig til å arbeide systematisk og målrettet, både for å kunne kommunisere med omgivelsene, men også for å fremme deltagelse og livskvalitet (Slåtta, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2018). Voksne vil alltid ha en definisjonsmakt ovenfor barn (Bae, 1995). På grunn av barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon sin grad av avhengighet av kommunikasjonspartneren, vil det være nærliggende å tenke at disse barna er mer utsatt for misbruk av definisjonsmakt enn barn med normal språkutvikling. Bevissthet på egen definisjonsmakt vil derfor tenkes å være spesielt viktig. Informantene opplevde blant annet at det er krevende å oppfatte alle barnas små, nesten usynlige kommunikasjons signaler. Min tolkning er at partnerfortolket kommunikasjon medfører en risiko for at barnets intensjon ikke blir oppfattet, eller blir misforstått, noe som vil innebærer en større risiko for at barnet ikke opplever bekreftelse, forståelse eller innlevelse, som ifølge Bae (1995) er viktig for barnets utvikling av en forståelse av seg selv. Rom for etisk refleksjon og en bevisstgjøring av kommunikasjonspartnerens definisjonsmakt anser jeg derfor som sentralt for å fremme kommunikasjonsmuligheter, deltagelse og livskvalitet til barnet med behov for partnerfortolket kommunikasjon (Statped, 2022).

En informant opplevde det som ekstra belastende å stå alene i arbeidet med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, min tolkning er at etisk refleksjon i fellesskap med andre også kan bidra til at kommunikasjonspartneren ikke opplever å være alene, og at partnerfortolket kommunikasjon derfor kan oppleves litt mindre krevende.

Samtlige informanter uttrykte at begrepet partnerfortolket kommunikasjon med fordel kan åpnes opp, og romme flere. En informant viser også til positive erfaringer med å bruke

aspekter fra partnerfortolket kommunikasjon, i hele barnegruppen, i personalgruppen og med foreldre. Informanten trakk blant annet paralleller mellom partnerfortolket kommunikasjon og kommunikasjon med de yngste barna i barnehagen, samt kommunikasjon med barn og foreldre som ikke snakker norsk. Informantene forsto begrepet «partnerfortolket kommunikasjon» tilnærmet likt, og deres oppfattelse samsvarer med beskrivelsen som er gjeldene i dette prosjektet; en samspillsform basert på kroppslige uttrykk for mennesker på et førspråklig utviklingstrinn, som er avhengig en kommunikasjonspartner som sensitivt oppfatter, tolker og svarer på barnets uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2018). Denne definisjonen vil kunne inkludere de yngste barna i barnehagen. Definisjonen vil derimot sette begrensninger ved at den viser til det jeg tolker som et asymmetrisk maktforhold mellom kommunikasjonspartneren og barnet (Bae, 1995). Foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn befinner seg ikke på et førspråklig utviklingstrinn, og kommunikasjonsdeltakerne vil være likestilte hvor begge parter er ansvarlig for drive kommunikasjonen videre og skape mening i fellesskap.

Min tolkning er at å «åpne opp» begrepet partnerfortolket kommunikasjon kan bidra til at partnerkompetanse og dialogisk kommunikasjonsforståelse som man opparbeider seg som kommunikasjonspartner til barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, enklere kan overføres og brukes i flere settinger. Informantene fremmet de samme egenskapene for partnerfortolket kommunikasjon som for god kommunikasjon generelt. Dette kan være med på å underbygge tolkningen om at partnerfortolket kommunikasjon med fordel kan «åpnes opp»

4.2 Egenskaper og kvaliteter som fremmer partnerfortolket kommunikasjon kommunikasjon

Kommunikasjonspartnerens definisjonsmakt og viktige rolle i partnerfortolket kommunikasjon har gjentatte ganger blitt belyst (Horgen, 2006; Horgen, 2010; Lorentzen, 2009; Slåtta, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2018; Bae, 1995). Dette er bakgrunnen for at jeg ønsket å se nærmere på hva informantene opplever at er viktige egenskaper og ferdigheter ved kommunikasjonspartneren. Dette var et gjentakende tema i alle intervjuene. Flere av informantene formidlet opplevelser der de har observert andre kommunikasjonspartnere i

samspill og kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, og delte erfaringer de har gjort med bakgrunn i dette.

I analysen pekte tre egenskaper seg frem. Min tolkning er at disse tre egenskapene sammenfatter informantenes erfaringer. Videre blir følgende egenskaper presentert som tre undertema: «genuin interesse», «sensitivitet og inntoning» og «vilje til å tro at det er mulig».

4.2.1 Genuin interesse

Samtlige informanter uttrykte en forståelse av at kommunikasjonspartneren må ha en genuin interesse for jobben. Når vi snakket om egenskaper som anses som viktige ved kommunikasjonspartneren, var dette det første en av informantene trakk frem:

Det viktigste er at en genuin interesse for dette må ligge i bunn.

En annen uttrykte seg slik:

De som skal jobbe med sånne elever må ha lyst til det. Om du ikke har lyst til det, vil det bli veldig dårlig kommunikasjon, det vises i kroppsspråket. Sånne barn merker det, man må være entusiastisk og «på» til enhver tid.

Informantenes erfaring var at det gjerne også er mennesker med en spesiell interesse som søker seg til feltet.

...nå er det litt sånn at de av oss som synes dette er mest spennende oppsøker det mest.

4.2.2 Sensitivitet og inntoning

Flere av informantene trakk evnen til å lese den andre, og evnen til å se den andres sinnstilstand og kommunikasjonsinitering som sentral i rollen som kommunikasjonspartner med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. En informant svarte slik på spørsmål om hva hun anså som viktige egenskaper ved kommunikasjonspartneren:

...åpenhet, det å ha et åpent sinn og klare å se en person.

En annen informant formulerte seg slik:

Det handler om å kunne lese den andre godt. Å klare å se en annen person, å tolke. Det er noen som ikke kan det, men om man har den evnen, så har ikke utdanning noen ting å si, bare du har den evnen, er interessert og er veiledbar.

Det ble, som vist i eksemplet ovenfor, påpekt at dette oppfattes som en evne som man enten har, eller ikke har. Dette er noe som flere informanter uttalte, at noen ikke har denne evnen til å lese og se den andre. En informant fortalte om opplevelser der andre kommunikasjonspartnere ikke oppfattet sinnstilstanden til barnet, som for henne fremsto tydelig. Andre informanter fortalte også om opplevelser der kommunikasjonspartnere ikke oppfattet eller fulgte opp barnets sinnstilstand og/eller barnets kommunikasjonsinitiering på en hensiktsmessig måte. Dette dreide seg om episoder hvor barna kunne være slitne, misfornøyde eller syke.

Jeg har erfart tidligere at det var en som ikke klarte å se forskjell på om eleven er i god eller dårlig form. Den ene gangen kom jeg inn og så at eleven var nesten grønn i ansiktet og tunga var nesten svart, og hu så helt forferdelig ut. «Huff, er det en sånn dag i dag?» Sa jeg, «Hæ?» sa den andre, denne personen hadde ikke merket noe. Det finnes de som ikke klarer det, og det er en ærlig sak, men det må være til stede, det at man kan lese en person.

De fra * har sagt at dere må jobbe for å få mere aktivitet i hendene, maling kan være en fin aktivitet for dette, da har de tolket det som at det er kjempe viktig med maling, og de hadde malt kjempe mye, og hun gråt, for hun ville ikke male. Da er det jo totalt misforstått.

4.2.3 Vilje til å tro at det er mulig

Flere informanter uttrykker at det er utbredt å tenke at barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon ikke kan kommunisere.

Veldig ofte, skremmende ofte, så tenker man at dette går ikke, det er ikke noe poeng, hun skjønner det ikke uansett. Denne tankegangen er ganske utbredt.

En informant opplevde at noen kan være raske med å avskrive muligheten for at barnet kan utvikle ulike ferdigheter. Selv har hun erfaringer som viser at barn kan utvikle seg og mestre ferdigheter, også kommunikasjon, på tross av en diagnose.

... det med å ikke låse seg i diagnoser. Jeg tenker at alle kan lære noe, så tar vi det fra der.

I intervjuene ble det formidlet flere opplevelser av at barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon blir undervurdert av omgivelsene, også av andre profesjonelle kommunikasjonspartnere.

Det blir sagt hele tiden at hun ikke kommuniserer noen ting, men hun kommuniserer jo vanvittig mye! Hun kommuniserer hele tida

Samtlige informanter var opptatt av at det å tro på at barnet kan kommunisere er viktig, en formidlet det slik:

En vilje til å tro på at det du ser der, det er faktisk kommunikasjon, er viktig

Flere av informantene fortalte om viktigheten av å overfortolke barnets kommunikasjonsinitiering, selv om barnet ikke nødvendigvis har en intensjon bak initieringen. En av dem uttrykte seg på denne måten:

Overfortolking også er kjempe viktig, man må overtolke alle responser man får, også må man jo gjøre det gang på gang, og svare likt, sånn at barnet skal skjønne hva utfallet blir.

4.2.4 Tolking og drøfting av funn - egenskaper og kvaliteter som fremmer kommunikasjon

Funnet som viser at andre kommunikasjonspartnere ikke oppfatter, eller ikke anerkjenner barnas sinnstilstand, som for informantene fremstår tydelig, tolker jeg som at kommunikasjonen og samspillet mellom barnet og de aktuelle kommunikasjonspartnerne kan være preget av en lav grad av inntonning. Det kan fremstå som om kommunikasjonspartnerne og barnene i eksemplene som informantene hadde opplevd, er langt fra hverandre, både emosjonelt og kognitivt (Griffiths & Smith 2014; Griffiths & Smith, 2016).

Denne tolkningen gjør jeg, blant annet, på grunnlag av eksemplene ovenfor, hvor informanten forteller at barnet gråter når det maler, men kommunikasjonspartneren fortsetter med aktiviteten likevel. Og eksempelet hvor kommunikasjonspartneren ikke oppfattet at barnet,

ifølge informanten var i dårlig form. Disse eksemplene ser jeg i lys av de to dimensjonene som inntoning består av, ifølge Griffiths og Smith (2016). Jeg tolker det som at kommunikasjonspartners forståelse av barnets sinnstilstand enten er fraværende (dimensjon 1), eller at vedkommende velger å ikke imøtekomme og anerkjenne barnets uttrykk (dimensjon 2). Som vist i dette tilfellet vil en lav grad av inntoning kunne føre til at kommunikasjonspartneren enten ikke oppfatter, eller ignorerer, barnets sinnstilstand og kommunikasjonsinitiering. Og har derfor ikke forutsetning for å anerkjenne og imøtekomme barnet (Griffiths & Smith, 2016). Dette vil kunne hemme kommunikasjonen, men det vil også kunne ha betydning for barnets og kommunikasjonspartnerens mulighet til å være nære i et intersubjektivt opplevelsesfellesskap (Lorentzen, 2009). Det å kunne forstå barnets sinnstilstand ut fra dets ytre atferd, legger grunnlaget for at kommunikasjonspartneren kan respondere med atferd som tilsvarende barnets, som igjen gir barnet en mulighet til å sette den korresponderende atferden i sammenheng med egen følelsesopplevelse, og dermed gir muligheter for en intersubjektiv utveksling av affekt (Stern, 2003).

Det overnevnte kan også sees i sammenheng med kommunikasjonspartnerens forutsetninger for altersentriske delaktighet, da jeg tolker informantenes opplevelser som at kommunikasjonspartneren viser manglende evne eller vilje til å leve seg inn i barnets perspektiv (Røkenes & Hansen, 2012).

Den antatte lave graden av inntoning kan også handle om kommunikasjonspartnerens manglende evne til sensitivitet. Inntoning og sensitivitet har en klar sammenheng, og er begge sentrale i partnerfortolket kommunikasjon, hvor kommunikasjonspartnerens oppgave er å tolke barnets kroppslige signaler, for så å svare på en hensiktsmessig måte. For å kunne tolke og svare på signalene er det en forutsetning at kommunikasjonspartneren oppfatter disse (Utdanningsdirektoratet, 2016; Griffiths & Smith, 2014; Griffiths & Smith, 2016; Wilder og Granlund, 2003)

Informantene ordla seg ulikt når de beskrev det de oppfattet som viktige egenskaper ved kommunikasjonspartneren. «Åpenhet», «å se den andre», «å lese den andre», «klare å tolke», gikk igjen. Alle disse kvalitetene tolker jeg som en del av det å være en sensitiv kommunikasjonspartner.

En informant beskriver evnen til å se den andre, å oppfatte og anerkjenne barnets kommunikasjonsinitiering og sinnstilstand, som en evne noen har, og noen ikke har. Og flere

informanter forteller om opplevelser av at andre kommunikasjonspartnere ikke oppfatter signaler og sinnstilstander, som informantene oppfatter som tydelige. Er det slik at sensitivitet er en evne noen har og noen ikke har?

Forskning viser til at ferdighetene og strategiene som kreves for å være en god kommunikasjonspartner må læres og trenes på, og egenskapene sjeldent er intuitive (Skogdal, 2017; Light & McNaughton, 2014; Blackstone, 1999; Bruce & Bashinski 2017). Men samtidig påpeker Røkenes og Hansen (2012) at noen grunnleggende menneskelige egenskaper bør ligge til grunn for at relasjonskompetanse kan utvikles, som for eksempel evnen til å kunne ta andres perspektiv, samt endringsvilje og endringskompetanse (Røkenes & Hansen, 2012). Sensitivitet er en del av relasjonskompetansen, og det vil derfor være nærliggende å tro at disse egenskapene bør ligge til grunn for at sensitivitet kan utvikles også. Vilje og kompetanse til endring kan sees i sammenheng med informantens opplevelse av det å være veiledbar som en viktig egenskap. Funnet som viser til sensitivitet som en intuitiv egenskap som noen ikke har, kan handle om at vedkommende ikke har disse grunnleggende menneskelige egenskapene for endring. Det er ikke vanskelig å tenke seg at det er mennesker som er bedre egnet til å være kommunikasjonspartneren for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon enn andre, personligheten vår vil alltid skinne igjennom og påvirke vår samhandling med andre (Røkenes & Hansen, 2012).

Flere informanter har erfaringer av at det er de menneskene som er mest interesserte i partnerfortolket kommunikasjon som søker seg til feltet. Mennesker med en genuin interesse for fagfeltet og som søker seg til rollen som kommunikasjonspartner mest sannsynlig også ha vilje til, og kompetanse for endring og utvikling av relasjonskompetanse, sensitivitet og partnerkompetanse. En genuin interesse kan også sees i sammenheng med tidligere nevnte funn som omhandlet at partnerfortolket kommunikasjon oppleves som krevende av informantene, en genuin interesse vil kunne være nødvendig for å mestre den krevende jobben som profesjonell kommunikasjonspartner.

Nær kjennskap til barnet og barnets idiosynkratiske kommunikasjon trekkes også frem som sentralt for sensitivitet. Denne kjennskapen og relasjonen til barnet kan være krevende, og fordrer både en tålmodig og kompetent kommunikasjonspartner, og også tett samarbeid og veiledning (Wilder & Granlund, 2003; Bruce & Bashinski, 2017; Heimdal et.al., 2021).

Min tolkning av funnene, med tidligere forskning tatt i betraktning, er at kommunikasjonspartneres lave grad av sensitivitet kan sees i sammenheng med de aktuelle kommunikasjonspartnerens manglende vilje og/eller kompetanse til endring, manglende kjennskap til barnet og barnets idiosynkratiske kommunikasjon og mangelfullt samarbeid og veiledning (Røkenes & Hansen, 2012; Wilder & Granlund, 2003; Bruce & Bashinski, 2017; Heimdal et.al., 2021). Videre tolker jeg funnene, i forståelse av tidligere forskning, dithen at sensitivitet ikke er en intuitiv egenskap, men at grad av sensitivitet avhenger av mange faktorer, som nevnt ovenfor. Det at informantene opplever at noen ikke er sensitive kan derfor, blant annet, handle om at vedkommende ikke har fått opplæring og veiledning i barnets idiosynkratiske kommunikasjon, ikke kjenner barnet og/eller ikke har vilje eller kompetanse til endring og utvikling.

Kommunikasjonspartnerens manglende evne til sensitivitet og kommunikasjon preget av en lav grad av inntoning, kan bidra til at kommunikasjonspartneren dominerer kommunikasjonen, avbryter og ikke gir barnet mulighet til å svare (Tetzchner & Martinsen, 2011; Light, 1989; Blackstone, 1999). Det er nærliggende å tenke at barn som til stadighet opplever samspill og kommunikasjon med lav grad av inntoning og sensitivitet, får begrensede muligheter til å uttrykke seg, får færre opplevelser av å være i intersubjektive fellesskap med andre, og kan føle seg misforstått og mindre verdt (Horgen, 2010; Tetzchner & Martinsen, 2002). Det vil også være naturlig at barn som til stadighet opplever å bli misforstått eller oversett, etter hvert vil lukke seg, og slutte å kommunisere med omgivelsene (Bruce & Bashinski, 2017). Derfor vil det være svært viktig å legge til rette for å fremme sensitivitet og utvikle partnerkompetanse.

Sensitivitet innebærer ifølge Bruce & Bashinski (2017) også at kommunikasjonspartneren har en forventning om at barnet kan kommunisere. Flere informanter erfarer at det å tro på at barnet kan kommunisere, er sentralt. Funnene viser at lave forventninger til barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon er utbredt, og at disse lave forventningene fratrukket barnet mulighet til kommunikasjon og utvikling, ved å tilskrive barnet ulike begrensninger på grunn av for eksempel diagnose. Dette funnet sammenfaller med tidligere forskning, blant annet Skogdal (2017). En tro på at barnet ikke mestrer, at barnet ikke kan kommunisere, kan føre til at kommunikasjonspartneren tenker at det ikke er vits i å prøve, og dermed vil ikke vedkommende sensitivt lete etter barnets initiering og overfortolke. Dette kan igjen føre til at barnets kommunikasjonsinitiering blir oversett, og kommunikasjonsutviklingen stagnerer. Jeg

tolker det som at informantenes erfaringer samsvarer med det Horgen (2010) beskriver om universell forståelse som et redskap for å fremme gjensidig forståelse i kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. Ved å tro på at det er mulig for barnet å kommunisere, åpnes det opp for at kommunikasjonspartneren sensitivt kan lete etter barnets kommunikasjonsinitiering

Å lete etter barnets initiering, tolke og svare, vil også innebære overfortolkning. Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon vil kommuniserer både ikke-intensjonelt og presymbolsk (Bruce & Bashinski, 2017). Informantenes erfaringer var at overfortolkning er sentralt. Informantenes antatte universelle kommunikasjonsforståelse åpner for at kommunikasjonspartneren kan overfortolke ved å ilegge mening til før-intensjonelle ytringer og atferd. Strukturert overfortolkning vil i noen tilfeller føre til at barnet tilegner seg evnen til intensjonell kommunikasjon og totalkommunikasjon, og hos andre kan det gi barnet bedre kontroll og oversikt over omgivelsene, og gi kommunikasjonspartneren bedre strategier for å tolke og respondere på barnets ytringer og atferd (Horgen, 2010; Næss, 2015; Tetzchner & Martinsen, 2011).

Informantenes erfaringer og tidligere forskning og teori ligger til grunn for min tolkning: å fremme en universell og dialogisk kommunikasjonsforståelse og forankre den pedagogiske innsatsen i kjærlige og meningsfulle relasjoner, samt vise til et skille mellom informasjon og kommunikasjon er med på å bidra til at kommunikasjon ikke avhenger av enkeltindividets kognitive evner. Og dette vil kunne være med å bidra til at flere kommunikasjonspartnere tror på at det er mulig for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon å kommunisere. Dette vil igjen kunne bidra til at barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon får bedre forutsetninger for utvikling av ferdigheter, kommunikasjon, deltagelse og livskvalitet, (Lorentzen, 2009; Horgen, 2010; Næss, 2015).

4.3 Samarbeid og veiledning

Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon vil befinne seg på flere ulike arenaer i hverdagen, som for eksempel barnehage/skole, avlastningshjem, fritidsaktiviteter, hjemmet osv., noe som innebærer at tverrfaglig samarbeid blir viktig for at barnet med behov for partnerfortolket kommunikasjon opplever kommunikasjonsmuligheter, deltagelse og livskvalitet (Statped, 2021). Funnene viser til erfaringer om velfungerende samarbeid og

veiledning, men også opplevelser av at samarbeidet rundt barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon er utfordrende. En informant opplevde blant annet at eksperter kan bli så opptatt av sitt eget fagfelt at de kan glemme å se hele barnet, og at noen ikke lytter og tar hensyn til foreldrenes ønsker og behov.

Når eksperter på et fagfelt kommer inn og tror at en unge bare har ører for eksempel, og som blir veldig fokusert på sitt fagfelt da, de glemmer at det er en unge oppi alt dette.

Det kan være utfordrende når noen ikke ser helheten.

Samtidig erfares det at ulike yrkesgrupper også kan tilføre mye bra, så lenge man ser hele barnet, fokuserer på barnets primære behov først, og lytter til foreldrene.

Av informantenes erfaringer om faktorer som kan bidra til vellykket tverrfaglig samarbeid, ble en tydelig ledelse som setter av tid og ressurser til faste møter, og som prioriterer samarbeid, trukket frem.

Det er veldig viktig med en tydelig ledelse, som ser viktigheten av å prioritere tverrfaglig samarbeid.

Faste møter for alle involverte tror jeg er helt nødvendig. At det blir satt av tid til dette av alle som er med barnet.

En informant opplevde det hun beskriver som et dårlig samarbeid med kontaktlærer. Hun opplevde at kontaktlærer ikke kjente barnet, og heller ikke tok imot veiledning fra andre om hvordan undervisningen kunne tilrettelegges for barnets deltagelse i klassen. Informanten viste til et eksempel hvor kommunikasjonspartner og kontaktlærer har hatt helt ulike meninger om hva som er best for barnet med behov for partnerfortolket kommunikasjon. Dette barnet hadde hatt svært begrensede muligheter til å kommunisere tidligere, men var nå i oppstarten med tilegnelse av øyestyrte kommunikasjons hjelpemiddel, som gjorde at hun kunne kommunisere mer med omgivelsene.

Læreren ville følge læreplanene, og lære barnet om Islam. Det er jo helt tulle. Barnet må jo først få mulighet til å kommunisere med omgivelsene, og uttrykke seg.

4.3.1 Kommunikasjon i veiledning og samarbeid

Kommunikasjon i veiledning og samarbeid var et tema som tydelig utpekte seg i analysen, og som utpekte seg som en av de viktigste faktorene for vellykket samarbeid og veiledning. Informantene delte erfaringer rundt viktigheten av «god kommunikasjon» i samarbeid og veiledningssituasjoner.

For at samarbeidet skal fungere må kommunikasjonen være god.

Godt samarbeid handler at vi har forstått hverandre og at alle har blitt hørt.

Det å være tydelig i språket og kroppsspråket fremheves av flere av informantene som viktig for å unngå misforståelser i veilednings- og samarbeidssituasjoner. Det å være bevisste på sitt eget kroppsspråk, å være oppmerksom på at:

... vi kommuniserer med hele oss, både bevisst og ubevisst.

Datamaterialet viser også at det som informantene oppfatter som et godt samarbeid og vellykket veiledning, innebærer fravær av misforståelser, der budskapet forstås likt av deltagerne. Flere forteller om eksempler av samarbeid og veiledning som er preget av misforståelser, der partene oppfatter budskapene ulikt.

Det er så viktig å sjekke om man er på samme bølgelengde når man veileder. Dette var en vekker for meg, at det går an å forstå det samme så ulikt.

Jeg har jo snakket med de som har hatt henne i mange år på skolen, og jeg har snakket med de som har vært ... å veiledet, og de har vært på hver sin planet.

En informant delte et eksempel som illustrerer hvor store konsekvenser det kan ha for barnet at partene ikke forsikrer seg at de har forstått budskapet likt:

De fra * har sagt at dere må jobbe for å få mere aktivitet i hendene, maling kan være en fin aktivitet for dette, da har de tolket det som at det er kjempe viktig med maling, og de hadde malt kjempe mye, og hun gråt, for hun ville ikke male. Da er det jo totalt misforstått.

Når samarbeidet ikke fungerer handler det ikke nødvendigvis om å legge skylden på en av partene. Flere informanter ytrer en forståelse av at mening skapes i samspill, og at det å forsøke å forstå den andres oppfatning av budskapet er viktig.

Det er viktig å gå litt i seg selv. Ikke bare tenke at den andre ikke forstår, men prøve å forstå den andres synspunkt.

Det handler egentlig ikke om at folk har gjort en dårlig jobb, men det handler om at de ikke har fått den hjelpa og støtta de trenger, det har vært dårlig kommunikasjon.

4.3.2 Samarbeid rundt barnets idiosynkratiske kommunikasjon

Et annet viktig tema som fremkom i analysen, var samarbeid rundt barnets idiosynkratiske kommunikasjon. Samtlige informanter understreker betydningen av å kjenne barnet godt. En nær relasjon til barnet forstås av informantene som essensielt for å kunne være en god kommunikasjonspartner.

For å forstå barnet og svare på en hensiktsmessig måte, må man kjenne barnet godt og ha en nær relasjon.

For å tilgjengeliggjøre informasjon om blant annet kommunikasjonsuttrykk, viser informantene til ulike formater, både i papirform og digitalt, hvor barnets idiosynkratiske kommunikasjonsuttrykk beskrives med tekst, bilde og evt. video. Samt informasjon om hva barnet liker og ikke liker, og hvordan barnet liker å bli møtt. Informanten oppgir at dette skal være lettfattelig og lett tilgjengelig.

Det er om å gjøre å få filmet litt, og tatt litt bilder og forklare etter beste mening, lage ei sånn bok om meg.

Et annet hjelpemiddel som blir løftet frem av en av informantene er en «kommunikasjonsbok».

Den eleven jeg har nå, har en kommunikasjonsbok, nesten dagbok, der skriver vi alt vi har gjort sammen med barnet og hva som har skjedd, som er med uansett hvor barnet er.

4.3.3 Talking og drøfting av funn – Samarbeid og veiledning

God kommunikasjon er ifølge Hjelmbrække (2020) viktig for et godt samarbeid. Informantenes erfaringer om god kommunikasjon i samarbeid og veiledning, samsvarer med, det jeg forsto som, informantenes dialogiske kommunikasjonsforståelse. Min tolkning er at informantenes dialogiske kommunikasjonsforståelse i samarbeid og veiledning, vil kunne bidra til at risikoen for misforståelser minsker, gjennom at kommunikasjonspartneren er

bevisst på at mening skapes i samspill og at et budskap kan tolkes på ulike måter (Horgen, 2010; Lorentzen, 2009).

Samtidig tolker jeg funnene dithen at relasjonskompetanse også erfares som viktig i samarbeid. Informantene er opptatt av å fremme forståelse i samspill med den andre, å kunne sette seg inn i den andres situasjon og forsøke å forstå hvordan budskapet avkodes gjennom den andres fortolkningskjema. Informantene uttalte en forståelse av at kommunikasjonspartnerens evne til å se hvordan en selv påvirker kommunikasjonen, gjennom blant annet valg av ord, kroppsspråk og toneleie vil være viktig for et godt samarbeid og vellykket veiledning (Horgen, 2010; Lorentzen, 2009; Røkenes & Hansen, 2012; Næss, 2015, s. 20-21).

Eksemplet der kontaktlærer ønsket å benytte et nytt kommunikasjonshjelpemiddel til at barnet skulle følge ordinær undervisning, kan vise til «dårlig» kommunikasjon i samarbeid og veiledning, ved at kontaktlæreren og informanten ikke har kommet sammen i en felles forståelse. Kontaktlæreren ser i dette tilfellet ut til å ha miljøets nytteverdi i fokus, imens informanten uttrykker en forståelse for at barnets mulighet til å gjøre seg forstått og uttrykke sine meninger, bør være i fokus. Det å få uttrykke ønsker, følelser og meninger vil være sentralt for å utvikle kommunikativ autonomi, makt over eget liv og økt livskvalitet. I tillegg vil det å ta utgangspunkt i barnets interesser og fokusere på å uttrykke det man tror barnet ønsker, vil også kunne bidra til motivasjon og oppmerksomhet, som vil være sentralt i barnets videre kommunikasjonsutvikling (Næss, 2015; Tetzchner & Martinsen, 2011). Dette kan tenkes at medfører en risiko for objektivisering av barnet, og at den pedagogiske innsatsen ikke blir forankret i barnets naturlige utviklingsbetingelser eller i en anerkjennende relasjon til barnet, fra kontaktlæreren sin side. Et slikt pedagogisk mål vil være noe som barnet må forholde seg til og mestre adskilt fra sine naturlige omstendigheter (Lorentzen, 2009; Røkenes & Hansen, 2012).

I eksempelet der kommunikasjonspartneren har blitt fortalt i veiledning at maling er en fin aktivitet, har kommunikasjonspartneren og den som har veiledet trolig heller ikke forstått budskapet likt. Det som ifølge informanten var ment som et forslag til en aktivitet, har blitt forstått bokstavelig av kommunikasjonspartneren. Det kan fremstå som at barnet blir objektivert, ved at kommunikasjonspartneren har vært opptatt av å gjøre det som hun forsto som «riktig». På samme måte kan eksemplet der en informant opplever at eksperter kan bli så

opptatt av eget fagfelt at de glemmer å se hele barnet, også tolkes som at bidrar til en risiko for objektivisering (Røkenes & Hansen, 2012).

Min tolkning er at en dialogisk kommunikasjonsforståelse i veiledning og samarbeid vil kunne bidra til å minske risikoen for misforståelser i samarbeid og veiledning, og dermed også minske risikoen for objektivisering av barnet og fremme at pedagogisk innsats blir forankret i barnets naturlige utviklingsbetingelser (Horgen, 2010; Røkenes & Hansen, 2012; Lorentzen, 2009).

Partnerfortolket kommunikasjon handler som nevnt om å oppfatte, tolke og svare på barnets idiosynkratiske kommunikasjonsuttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2018). Nærpersoner vil opparbeide seg kunnskap og kompetanse på barnets kommunikasjonsuttrykk som er nødvendig for å kunne kommunisere med barnet. Det vil derfor være viktig å dele denne informasjonen på en hensiktsmessig måte, til alle i barnets nærmiljø.

Foreldre vil være eksperter på eget barn, og vil inneha verdifull kunnskap om barnet og barnets idiosynkratiske kommunikasjon. Andre nærpersoner vil også kunne ha opparbeidet seg en nær relasjon og verdifull kunnskap om barnets idiosynkratiske kommunikasjon. Denne nære relasjonen og kjennskapen til barnet blir trukket frem som viktig for tolking av barnets signaler, noe som samsvarer med tidligere forskning (Wilder & Granlund, 2003; Bruce & Bashinski, 2017; Heimdal et.al., 2021). Det vil i midlertidig være urealistisk å tenke at alle barnet omgås med, skal inneha, eller kunne opparbeide seg, den samme partnerkompetansen som nærpersoner har. Men for at barnet skal få mulighet til å delta i nærmiljøet i størst mulig grad, er det nødvendig at nøkkelinformasjon om barnet og barnets idiosynkratiske kommunikasjon blir gjort tilgjengelig for alle (Aitken & Millar, 2004). Med bakgrunn i funn og eksisterende forskning er min tolkning at kunnskap og informasjonsutvekslingen bør foregå i regelmessige møter der foreldre og andre nærpersoners verdifulle kunnskap utveksles på tvers av arenaene barnet befinner seg i. Et tett tverrfaglig samarbeid og foreldresamarbeid kan støtte barnets kommunikasjons- og deltagelsesmuligheter (Bruce & Bashinski, 2017). I tillegg bør det utarbeides kommunikasjonspass eller deltagelsesplan, som er lett tilgjengelig for alle som møter barnet (Aitken & Millar, 2004; Slåtta, 2010). Et godt utarbeidet kommunikasjonspass, som gir lett tilgang til nøkkelinformasjon om barnet og barnets idiosynkratiske kommunikasjon vil kunne åpne opp for kommunikasjon med flere og deltagelse på flere arenaer (Aitken & Millar, 2004; Statped, 2022). Informantens beskrivelse av «boken om meg», tolker jeg som en blanding av kommunikasjonspass og en

deltagelsesplan, da den beskriver hvordan barnet liker å bli møtt, hvilke interesser barnet har, samt beskrivelser av barnets idiosynkratiske kommunikasjon.

4.4 Erfaringer med å fremme deltagelse

For at barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon skal kunne være aktive deltagere i eget liv og oppleve samspill, lek og deltagelse med jevnaldrende, er de avhengige av at kommunikasjonspartneren støtter deltagelse på de ulike arenaene som barnet oppholder seg (Slåtta, 2010; Slåtta, 2014; Beukelman & Mieranda, 2005). Videre presenteres funn som sammenstiller informantenes erfaringer med å støtte barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon i deltagelse, både med andre voksne og med jevnaldrende i miljøer barnet oppholder seg, i hovedsak barnehage og skole.

4.4.1 Kunnskap og ufarliggjøring

I intervjuene var informantene opptatt av hvor viktig det er at kunnskap om barnet blir gjort tilgjengelig for alle i barnets nærmiljø. Til tross for dette forteller flere informanter om sin opplevelse av at informasjon og kunnskap om barnet ikke blir delt i tilstrekkelig grad.

Jeg tror det med informasjon er super super viktig, veldig tidlig. Den eleven jeg har nå, har aldri blitt tatt opp i plenum på skolen, og det tenker jeg at alle lærerne på skolen skulle hatt kunnskap om.

Funnene viser at fagpersoner rundt barnet med behov for partnerfortolket kommunikasjon ofte kan være usikre på hvordan de skal kommunisere med og møte barnet. Dette opplever informantene at resulterer i at voksne enten unngår å kommunisere med og møte barnet, eller, i noen tilfeller, oppfører seg på en måte som kan oppfattes som påtatt og unaturlig.

De voksne synes det er skummelt, de vet ikke hvordan de skal ta kontakt med henne, derfor gjør de det ikke, og da gjør ikke barna det heller.

Flere informanter opplevde at enkelte gav barnet unaturlig mye oppmerksomhet. For eksempel, at noen alltid stopper opp og snakker høyt, gestikulerer og er fysisk nær, på en måte som informantene opplevde som unaturlig og påtatt.

Jeg opplevde en gang at det var en lærer som styra veldig, som klemte og ropte. Og det føltes veldig unaturlig. Vi må oppføre oss normalt, og ikke ordne så mye sirkus rundt det. Men det bunner nokk i usikkerhet.

På den andre siden, opplevde også noen av informantene at fagpersoner tilknyttet barnet ble godt informert om barnet og hvordan de kan kommunisere med og møte barnet på en god måte.

Alle ansatte ble godt informert på planleggingsdag før oppstart. De fikk info om hvordan de skal møte barnet. Det er ikke forventet eller nødvendig at alle skal stoppe å prate med henne, men at det er viktig at alle bekrefter at de ser henne når de møter henne, slik at hun føler seg sett.

Det ble også vektlagt at både fagpersoner og jevnaldrende oppfordres til å henvende seg til barnet og ikke til informanten.

Det er ikke oss de skal se, det er henne.

Funnene viser en sammenheng mellom god informasjon til alle aktuelle fagpersoner og barnets grad av deltagelse og kommunikasjonsmuligheter.

4.4.2 Voksne som bindeledd

Funnene indikerer også at usikre voksne som ikke møter eller kommuniserer med barnet med behov for partnerfortolket kommunikasjon på en hensiktsmessig måte, kan bidra til at jevnaldrende ikke opplever gode rollemodeller når det kommer til samspill og kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. Som fremstilt ovenfor erfarte en informant at når voksne ikke tar kontakt og kommuniserer med barnet, gjør ikke andre barn det heller.

Det er viktig med voksne som klarer det å være ett bindeledd, å hjelpe til å lære andre voksne og andre barn å snakke med barnet og ikke bare den voksne og de andre barna. Det ser jeg med den eleven jeg har nå, når vi triller i gangen og sånn, så henvender de andre barna seg til meg, ikke til barnet. Ikke sant, kommunikasjonen går direkte til meg, de ser ikke engang på henne.

Alle lærerne på skolen skulle hatt kunnskap om hvordan møter jeg dette barnet, hvordan kommuniserer jeg med dette barnet. Om voksne er trygge på dette, da kan du lettere får

ungene også til å gjøre det. Barna er veldig åpne, om du sier det til dem, og de ser at andre gjør det, så snakker de med henne.

4.4.3 Deltagelse med jevnaldrende i skole og barnehage

Datamaterialet viser ulike erfaringer rundt barnets grad av deltagelse med jevnaldrende i skole og barnehage. Erfaringene spenner seg fra to ytterpunkter der informanter på den ene siden opplever at barnet er en aktiv deltager i barnegruppen på skole/barnehage:

Jeg opplever at hun trives godt på skolen. Hun blir sett og møtt av de andre elevene og lærerne. Jeg opplever at hun blir sett og møtt av de andre elevene. Det blir naturlig for dem når de ser at de voksne gjør det.

Informanten oppgir at også elevene på denne skolen har fått informasjon om hvordan barnet liker å bli møtt og bekreftet.

Hun var med på overnattingstur i skogen med klassen sin. Det er mange som tenker at det ikke er mulig, men det er det, man må bare tilpasse litt.

Videre forteller informanten om en holdning og kultur i skolen som ser etter løsninger og muligheter og at barnet blir sett på som en ressurs.

På den andre siden av erfaringer rundt deltagelse med jevnaldrende i skole og barnehage; informanter som opplever at barnet ikke er en del av miljøet.

De aller fleste ønsker å være sammen med jevnaldrende og kommunisere med jevnaldrende, men når du opplever at du ikke er det, så blir du ikke trygg i disse settingene heller, å da ønsker du ikke å kommunisere med de.

Av datamaterialet fremkom det at noen opplever at det ikke blir lagt til rette for at barnet skal delta med klassen sin, og derfor sjeldent var tilstede i klassen sin. Informanten opplevde at barnet ble en fremmed for jevnaldrende på skolen. Av faktorer som informantene opplevde som betydningsfulle for barnets grad av deltagelse i skolen, ble lærer og ledelsens betydning trukket frem.

Kontaktlærerens betydning og ansvar ble omtalt gjentatte ganger. Datamaterialet viser til at lærerens kjennskap til og kunnskap om barnet, er sentralt for å kunne tilrettelegge for deltagelse med jevnaldrende i klassen.

Klasselæreren kjenner henne ikke, og hun har ikke kunnskap om hvordan hun kan legge opp timene til at hun får være med.

Jeg tror det er veldig viktig at de får en tilhørighet i klassen sin, og absolutt at kontaktlærer har et ansvar. Jeg mener at kontaktlærer bør ha timer med disse elevene, slik at de blir kjent, og kan være et godt rollebilde, og har mere kunnskap med seg for å kunne legge opp undervisningen.

Samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagogen som har ansvaret for barnet blir også løftet frem som viktig for å legge til rette for deltagelse i klassen. En tydelig ledelse ble fremhevet i denne sammenhengen.

... at man har en tydelig ledelse som sier noe om at kontaktlærer og spesialpedagog skal ha et tett samarbeid... At de legger opp til at det er plass for disse elevene.

Det er kjempeviktig å få ledelsen med, det er veldig viktig, både i skole og barnehage.

Opplæring til jevnaldrende i barnegruppen/klassen om hvordan de kan kommunisere med barnet, blir også løftet frem som positivt for deltagelse med jevnaldrende.

Det at man jobber med kommunikasjon med klassen, sånn at de vet og er trygge på hvordan de skal kommunisere med eleven.

En informant forteller, derimot, om erfaringer av at kommunikasjon med barnet med behov for partnerfortolket kommunikasjon blir fremstilt for komplisert for jevnaldrende.

Jeg opplevde i fjor, at det var ingen elever som snakket med henne, så var det en gutt som gikk forbi, og jeg spurte: - hvorfor sier du ikke hei til henne? Han svarte: - men jeg husker ikke hvordan jeg gjør det. For barna hadde fått beskjed om at de skulle si hei, så gjøre tegnet for navnet hennes, og så si sitt navn og vise tegnet for navnet sitt. Og dette ble for komplisert, og litt skummelt. Og da trekker de seg heller unna.

Jeg tror det er veldig viktig at man ikke lager sånne strenge regler, da skal du gjøre sånn og sånn, i den rekkefølgen... Jeg tror det er viktig å la de få gjøre det på sin måte, og være seg selv.

4.4.4 Tolking og drøfting - Erfaringer med å fremme deltagelse i skole og barnehage

I kap. 4.3 fremkom det at informasjon og kunnskap om barnet og barnets idiosynkratiske kommunikasjon bør være lett tilgjengelig for å fremme barnets deltagelse og kommunikasjonsmuligheter, og at dette kan gjøres ved bruk av kommunikasjonspass og tett samarbeid med foreldre og fagpersoner (Aitken & Millar, 2004; Slåtta, 2010, Bruce & Bashinski, 2017). Datamaterialet i dette teamet kan tolkes i samme retning; informasjon og kunnskap om barnet og barnets idiosynkratiske kommunikasjon til alle fagpersoner i skolen eller barnehagen som barnet går i, er sentralt for å fremme deltagelse.

Funnene indikerer i midlertidig at informasjon og kunnskap om barnet ikke bestandig ble delt i tilstrekkelig grad. Dette kan sees i sammenheng med at flere informanter viser til erfaringer hvor fagpersoner i skolen og barnehagen er usikre på hvordan de skal kommunisere med og møte barnet, og at denne usikkerheten kan resultere i ugunstig tilnærming til barnet, enten ved at fagpersoner unngår kontakt med barnet, eller med en oppførsel som oppfattes som unaturlig og påtatt. Funn viser også at fagpersoner som ble godt informert om barnet, opplevdes trygge i rollen som kommunikasjonspartnere og møtte og kommuniserte med barnet på en god måte. Derfor er min tolkning at kunnskap og informasjon kan ufarliggjøre og normalisere kommunikasjon og samspill med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, og fremme deltagelse. Ved å dele og tilgjengeliggjøre denne kunnskapen kan kommunikasjons- og deltagemulighetene til barnet styrkes og åpne opp for kommunikasjon med flere, samt større grad av deltagelse på flere arenaer (Hjelmbrekke, 2020; Holyfield et. al., 2018).

Av datamaterialet fremkom det også en sammenheng mellom voksne rollemodeller som møter, bekrefter og kommuniserer med barnet med behov for partnerfortolket kommunikasjon, og barnets grad av deltagelse og kommunikasjon med jevnaldrende. Funnene i dette prosjektet kan derfor tolkes til at kunnskap og informasjon fører til trygghet og normalisering, som igjen fører til at voksne kan møte og kommunisere med barnet på en hensiktsmessig måte. Voksne vil da kunne fungere som bindeledd mellom barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon og jevnaldrende, ved å være gode rollemodeller.

Voksne kommunikasjonspartnere er viktige, men kan ikke erstatte jevnaldrende kommunikasjonspartnere (Beukelman & Mieranda, 2005; Hjelmbrække, 2020). Deltagelse i barnegruppen og samspill med jevnaldrende er sentralt, og en viktig del av oppgavene til en profesjonell kommunikasjonspartner vil være å fremme barnets deltagelse med jevnaldrende (Slåtta, 2010; Guralnick, 2010; Beukelman & Mirenda, 2005). I tillegg til å tilby kunnskap og informasjon til fagpersoner og fungere som bindeledd, fremheves også det å tilby opplæring i barnets kommunikasjonsmåte til jevnaldrende i gruppen/klassen. Funn rundt opplæring av barnets kommunikasjonsmåte til jevnaldrende, sammenfaller med tidligere forskning; å tilby opplæring i barnets kommunikasjonsmåte for jevnaldrende kan være med på å øke barnets grad av deltagelse og kommunikasjon med jevnaldrende (Hjelmbrække, 2020; Holyfield et al., 2018).

Samtidig tolker jeg datamaterialet dithen at opplæringen av barnets kommunikasjonsmåte til barnegruppen også har virket mot sin hensikt. I et eksempel, hvor en klassekamerat ikke husket hvordan han skulle si hei til barnet, var opplæringen trolig for komplisert og innviklet. Heller enn å normalisere, ufarliggjøre og trygge jevnaldrende, kan det se ut som om denne informasjonen har komplisert og fremmedgjort det å kommunisere med barnet. Funnene i denne studien viser altså at opplæring i ASK til barnegruppen ikke nødvendigvis entydig fremmer deltagelse og kommunikasjon med jevnaldrende.

Min tolkning er at barn trenger tilstrekkelig kunnskap og informasjon for være trygge kommunikasjonspartnere for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, på samme måte som voksne. Men, som det fremkommer av datamaterialet, må ikke denne informasjonen bestå av strenge og kompliserte regler, da det kan føre til det motsatte av ufarliggjøring og trygghet.

Perseptuell kunnskap som inntoning og sensitivitet, samt relasjon og kjennskap til barnet oppgis å være sentralt i partnerfortolket kommunikasjon (Griffiths & Smith, 2014; Wilder & Granlund, 2003; Bruce & Bashinski, 2017; Lorentzen, 2009; Horgen, 2006). Med bakgrunn i dette tolker jeg funnene dithen til at fokus på relasjon, kjennskap og samspill mellom barnet og jevnaldrende, kan være vel så viktig som opplæring i ASK. For at jevnaldrende i klassen/barnegruppen og barnet skal bli kjent å få en nær og trygg relasjon vil det være avgjørende at barnet er tilstede i barnegruppen. Dette prosjektet viser sammenfallende funn med tidligere forskning; manglende tilstedeværelse i klassen/barnegruppen er utbredt, og vil

være en barriere for deltagelse med jevnaldrende (Skogdal, 2022, s. 221-238; Skogdal, 2017; Wendelborg & Tøssebro, 2009). Funn i dette prosjektet viser til at kontaktlærers manglende tilrettelegging for deltagelse i klassen og mangelfullt samarbeid mellom spesialpedagog og kontaktlærer bidro til at tilstedeværelse i klassen ble utfordrende. Og at barnet derfor sjeldent var tilstede i klassen sin. Barnet og jevnaldrende fikk dermed ikke mulighet til interaksjon og samspill, og heller ikke til å bli godt kjent med hverandre. Barnet erfarte ikke positive opplevelser av å være på skolen og i klassen sin. Mennesker som stadig opplever å bli oversett, misforstått og undervurdert vil ofte trekke seg unna og unngå å kommunisere i den aktuelle settingen, noe som informantene opplevde at skjedde med barnet (Næss, 2015; Tetzchner & Martinsen, 2011).

Funn tyder også på at holdninger til enkeltpersoner og organisasjonskultur kan spille inn på barnets grad av deltagelse i skole og barnehage. En informant fortalte om en holdning og en kultur i skolen, hvor ledelse og enkeltpersoner ser etter løsninger og muligheter for deltagelse, og viser videre til at hun opplever at barnet deltar aktivt med jevnaldrende og fagpersoner i skolen. Barnet blir sett på som en ressurs. Dette samsvarer med prinsippet i berikelsesperspektivet (Befring, 1997, sitert i Hjelmbrække, 2020, s. 74) og tidligere forskning som viser at barn som omgås barn med funksjonsnedsettelse gjør seg positive livserfaringer (Anderson et al., 2011; Staub, 2005, sitert i Dahl, 2010, s. 185; Skogdal, 2017).

Enkeltpersoners holdninger og organisasjonskultur kan være en vesentlig ekstern faktor som påvirker barnets grad av deltagelse (Skogdal, 2022). Informantene som erfarte at barnet hadde lav grad av deltagelse på barnehage/skole viste også til holdninger hos enkeltpersoner og kultur i barnehagen/skolen som kan tenkes at hemmer deltagelse; manglende vilje, ressurser og/eller kompetanse til tilrettelegging, informasjonsutveksling og samarbeid. For å fremme deltagelse vil det være vesentlig å kartlegge og identifisere barrierer for deltagelse. Dermed kan muligheter styrkes og barrierer endres til muligheter (Slåtta, 2010; Slåtta, 2014).

En sammenfatning av funnene viser at deltagelse for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon kan fremmes ved at kunnskap og informasjon blir gjort tilgjengelig for alle fagpersoner som omgås barnet, slik at de blir trygge i rollen som kommunikasjonspartner og kan fungere som bindeledd mellom jevnaldrende og barnet. Videre vil det å tilby opplæring i barnets kommunikasjonsmåter til jevnaldrende, der tilstrekkelig informasjon som er tilpasset barnas alder og modenhet blir gitt, fremme mulighet for deltagelse. Samt å fokusere på interaksjon, samspill og relasjon mellom barnet og jevnaldrende. For å få til dette må barnet

være tilstede i barnegruppen, noe som igjen fordrer tilrettelegging fra kontaktlærer. En tydelig ledelse og et tett samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagogen eller assistenten som har ansvaret for barnet, oppgis å være viktige faktorer som støtter det overnevnte (Hjelmbrekke, 2020; Holyfield et al., 2018; Hjelmbrekke, 2020; Statped, 2021; Skogdal, 2017; Slåtta, 2010).

5. Avsluttende refleksjoner

Denne studiens har til sikte å belyse kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon, med formål om å frembringe kunnskap som kan bidra til å øke mulighetene for at barn som ikke har en stemme i form av verbalt språk blir hørt, får mulighet til å påvirke omgivelsene og får være aktive deltagere i eget liv. For å svare på dette ble følgende problemstilling utarbeidet:

Hvilke erfaringer har fire profesjonelle kommunikasjonspartnere med kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?

Kommunikasjonspartnerne erfaringer kan sammenstilles i de fire temaene presentert i kap. 4, som er basert på forskningsspørsmålene som ble utarbeidet parallelt med analyse-arbeidet; «forståelse av begrepene «god kommunikasjon» og «partnerfortolket kommunikasjon», «egenskaper og kvaliteter som fremmer partnerfortolket kommunikasjon», «samarbeid og veiledning» og «erfaringer med å fremme deltagelse i skole og barnehage».

Kommunikasjonspartnerens svært viktige og krevende oppgave vil være å fremme barnet med behov for partnerfortolket kommunikasjon sin stemme. Erfaringer som fremkom i denne studien, sammen med teori og tidligere forskning, viser at partnerfortolket kommunikasjon innebærer tolking av lavfrekvente og ukonvensjonelle ytringer som kan være svært vanskelig å oppfatte (Horgen, 2006; Horgen, 2010; Lorentzen, 2009; Slåtta, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2018; Statped, 2020). Prosjektet har også belyst at det ofte eksisterer eksterne barrierer i kommunikasjonsmiljøet som; varierende grad av partnerkompetanse, holdninger hos enkeltpersoner og kultur i organisasjoner som hemmer kommunikasjon, deltagelse og livskvalitet, samt samarbeid og veiledning som er preget av misforståelser (Tetzchner & Martinsen, 2011, s.62; Light 1989; Blackstone, 1999; Skogdal, 2022; Skogdal, 2017; Statped, 2020). Med alt dette tatt i betraktning, hvordan kan vi vite at det er barnets stemme som fremkommer?

Min tolkning er at, det kan vi ikke. Men, prosjektet viser at en rekke faktorer kan bidra til å øke sjansene for at barnets stemme blir hørt. En sammenfatning av det som jeg anså som de viktigste faktorene for at kommunikasjonspartnere skal kunne formidle barnets stemme presenteres her:

En dialogisk og universell kommunikasjonsforståelse ble fremhevet som viktig, både i kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon og i samarbeid og

veiledning. En slik forståelse vil kunne bidra til at fokus på relasjon, samspill og felles konstruering og forståelse av budskap, samt at det åpner for at det er mulig å tro at alle kan kommunisere og kan være med på å unngå misforståelser i samarbeid og veiledning (Horgen, 2010; Lorentzen, 2009).

Videre blir sensitive kommunikasjonspartnere som er genuint interessert i arbeidet, trukket frem. Sensitivitet erfares som en egenskap som står i særstilling i partnerfortolket kommunikasjon, og blir beskrevet som en forutsetning for å kunne oppfatte og tolke barnets signaler (Utdanningsforbundet, 2018; Bruce & Bashinski, 2017; Slåtta, 2010). Min tolkning, med bakgrunn i funn, tidligere forskning og teoretisk rammeverk, er at sensitive kommunikasjonspartnere som har evne til å tone seg inn på barnet, er helt sentralt for at barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon skal få sin stemme hørt. For at barnets stemme skal komme frem, må barnets signaler tolkes. Å tolke barnets små, nesten usynlige signaler, krever at man først å fremst må oppfatte disse, det innebærer igjen at kommunikasjonspartneren har evnen til å «se» barnet. Funnene viser til at kommunikasjonspartneres evne til dette varierer, men at det oppleves som svært viktig for å kunne formidle barnets stemme. Sensitivitet vil også være viktig for at ikke tolkingen skal farges av kommunikasjonspartnerens egne følelser og ønsker (Utdanningsforbundet, 2018; Bruce & Bashinski, 2017; Slåtta, 2010; Wilder & Granlund, 2003).

Kommunikasjonspartnerens sensitivitet kan fremmes ved at det opparbeides en nær kjennskap og relasjon til barnet, og at foreldre og andre nærpersioners kompetanse som eksperter på eget barn, benyttes i dette arbeidet (Bruce & Bashinski, 2017; Wilder og Granlund, 2003; Griffiths & Smith, 2014; Heimdal et.al., 2021). Inntonning vil i tillegg åpne for at settingen og omgivelsene også påvirker prosessen med å oppfatte, tolke og svare på barnets ytringer. All kommunikasjon foregår i konteksten av en setting, som også vil påvirke sinnstilstanden til både barnet og kommunikasjonspartneren, og dermed også kommunikasjonen (Griffiths & Smith, 2014).

Den svært viktige partnerkompetansen vil ikke være statisk, men må hele tiden jobbes med, gjennom blant annet refleksjon i fellesskap (Skogdal, 2017, s. 289; Light & McNaughton, 2014; Blackstone, 1999; Bruce & Bashinski 2017). I tillegg vil etisk refleksjon over egen definisjonsmakt i fellesskap være sentralt (Statped, 2022; Røkenes & Hansen, 2012).

Kommunikasjonspartnerens rolle som formidler av barnets stemme innebærer et stort ansvar og definisjonsmakt, og min tolkning er at det vil være svært viktig å være bevisst på maktposisjonen og ansvaret rollen medfører (Bae, 1995; Statped, 2022; Røkenes & Hansen,

2012). Alt det overnevnte vil fordre et tett samarbeid, med andre fagfolk, foreldre og nærpersoner. At samarbeid prioriteres anses også som en viktig faktor for at barnet skal få sin stemme hørt og vektlagt (Hjelmbrekke, 2020; Statped, 2021; Skogdal, 2017).

Kommunikasjonspartnerens oppgave handler i midlertidig ikke bare om kommunikasjonsutviklende arbeid og kommunikasjon med barnet, selv om kommunikasjonsforståelse ser ut til å ha stor betydning for alle aspekter av arbeidet (Horgen, 2010; Lorentzen, 2009). Kommunikasjon, deltagelse og livskvalitet vil som nevnt være tett sammenvevd, og kommunikasjonspartneren må også legge til rette for deltagelse (Slåtta, 2010). Datamaterialet viste interessante funn rundt barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon sin grad av deltagelse i skolen. To av informantene erfarte at barnet ikke deltok i skolen, og at barnet sjeldent var tilstede på skolen, på grunn av negative erfaringer og opplevelser rundt samarbeid og tilrettelegging. Mens en av informantene opplevde at barnet hun hadde ansvaret for var en aktiv deltager i skolen, med jevnaldrende og fagfolk. Datamaterialet viser at en sentral faktor for barnets deltagelse i skole omhandler grad av informasjon som blir delt. Informanten som erfarte at barnet var en aktiv deltager på skolen, fortalte at alle ansatte på skolen hadde fått god informasjon og kunnskap om barnet. De som erfarte at barnet ikke deltok i skolen, fortalte om det motsatte; svært lite informasjon var gitt, i tillegg til det som ble beskrevet som et «dårlig» samarbeid mellom informantene og barnets kontaktlærere.

Vilje, evne og ressurser til informasjonsutveksling, tilrettelegging, samarbeid og veiledning betrakter jeg derfor som sentralt for barnets grad av deltagelse i skolen. Det vil også være naturlig å tenke at dette funnet er overførbart til andre settinger, som f. eks barnehage.

Profesjonelle kommunikasjonspartneres erfaringer viser til at kommunikasjonsforståelse, egenskaper og ferdigheter hos kommunikasjonspartneren, samarbeid og veiledning og deltagelse henger tett sammen, og at alle disse temaene er sentrale i rollen som kommunikasjonspartner.

5.1 Videre forskning

Datamaterialet i denne studien viste til interessante funn, som jeg på grunn av studiens begrensede omfang ikke kunne gå nærmere innpå. Dette legger grunnlaget for at jeg anser det som relevant med videre forskning på organisasjonskultur i skole og barnehage og holdninger hos fagpersoner sin betydning for kommunikasjon, deltagelse og livskvalitet for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. Et annet funn som jeg anser som relevant å se nærmere på omhandler ledelse i skole og barnehage sin betydning for partnerfortolket kommunikasjon.

Partnerfortolket kommunikasjon er relativt lite omtalt i forskning og litteratur. Likevel, ser vi et økende fokus og forskning på kommunikasjonsmuligheter for mennesker med multifunksjonshemming (Siegel-Causey & Bashinski, 1997; Bruce & Bashinski, 2017; Light & McNaughton, 2014). Jeg anser partnerfortolket kommunikasjon som et nyttig og beskrivende begrep, som kan være med på å sette enda mer fokus på å

fremme kommunikasjon for mennesker med multifunksjonshemming og bidra til å samle og tydeliggjøre kunnskap og kompetanse på feltet. Det å kunne utrykke seg og kommunisere med omgivelsene er en forutsetning for utvikling, forståelse, deltagelse og livskvalitet (Horgen, 2006; Næss, 2015; Tetzchner & Martinsen, 2002). Derfor vil jeg til sist understreke behovet for mer forskning som løfter frem begrepet partnerfortolket kommunikasjon, og som kan bidra til kunnskap og kompetanse om hvordan man kan fremme kommunikasjonsmuligheter for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon.

We all need to communicate and connect with each other – not just in one way, but in as many ways as possible. It is a basic human need, a basic human right. And more than this, it is a basic human power...(Williams, 2000, s. 248).

6. Litteraturliste

- Aitken, S. & Millar, S. (2004). *Listening to Children 2004*. Sense Scotland, Glasgow
- Allott, N. *Kommunikasjon i Store norske leksikon på snl.no*. Hentet 15. februar 2022 fra <https://snl.no/kommunikasjon>
- Anderson, K., Balandin, S., & Clendon, S. (2011) "He Cares About Me and I Care About Him." Children's Experiences of Friendship with Peers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 27:2, 77-90, DOI: 10.3109/07434618.2011.577449
- Bae, B. (1996). *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*. Barnevernsakademiet
- Barnekonvensjonen (2003). FNs konvensjon om barns rettigheter. FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20.november 1989. Ratifisert av Norge 8.januar 1991. Hentet 7. februar fra [178931-fns_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no) (regjeringen.no)
- Beukelman, D., R. & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookes Pub. Co
- Beukelman, D., R. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & Alternative Communication: Supporting Children & Adults with Complex Communication Needs*. Paul H. Brookes Pub. Co
- Blackstone, S. (1999). Communication partners. *Augmentative Communication News*, 12, 1 & 2: 1-16. Hentet fra https://www.augcominc.com/newsletters/newsletter_22.pdf
- Brottveit, G. (2018). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (red.). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert*. (s.62-68). Gyldendal
- Bruce, S., M., & Bashinski, M., S. (2017). The Trifocus Framework and Interprofessional Collaborative Practice in Svrere Disabilities. *American Journal of Speech-Language Phatology*, 26, 162-180.

- Dahl, E. (2010) Medelevers kompetanse. I T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (red.). *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring.* (s. 75-90). Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode, en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Universitetsforlaget
- Dalen, T. (2021, 26.04). Multifunksjonshemming: interessekartlegging. I Statped. Hentet 26. mars 2022 fra Multifunksjonshemming – interessekartlegging | www.statped.no
- Del Busso, L. (2018) Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I G. Brottveit. *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118-128). Gyldendal
- Dronning Mauds minne Høgskole. (2017). Ethiske retningslinjer for forskning ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH). Fastsatt av Styret 23. oktober 2017. Hentet 2022, 2. mars fra [20171023-forskningsetiske-reglementer-endaelig.pdf](https://www.dmmh.no/20171023-forskningsetiske-reglementer-endaelig.pdf) (dmmh.no)
- Frambu. (u.å.) *Sansing og persepsjon hos personer med utviklingshemming*. Hentet 26. mai 2022 fra <https://frambu.no/tema/sansing-og-persepsjon-hos-personer-med-utviklingshemning/>
- Geist, L., Erickson, K., Greer, C., & Hatch, P. (2020) Enhancing Classroom-Based Communication Instruction for Students with Significant Disabilities and Limited Language. *Exceptionality Education International*, 30, 42-54. DOI: <https://doi.org/10.5206/eei.v30i1.10914>
- Griffiths, C. & Smith, M. (2014). Attuning: A Communication Process between People with Severe and Profound Intellectual Disability and Their Interaction Partners. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 2016(29), 124–138. DOI: <https://doi.org/10.1111/jar.12162>
- Griffiths, C. & Smith, M. (2016). You and me: The structural basis for the interaction of people with severe and profound intellectual disability and others. *Journal of intellectual disabilities*, 21(2), 103-117 DOI: 10.1177/1744629516644380

- Guralnick M. J. (2010). Early Intervention Approaches to Enhance the Peer-Related Social Competence of Young Children With Developmental Delays: A Historical Perspective. *Infants and young children*, 23(2), 73–83. DOI: <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181d22e14>
- Heimdahl, E., Haugland, Y. & Hølland, S. (2019). Hvordan gi stemme til barn med multifunksjonshemming. *Spesialpedagogikk* 05/2019. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk/hvordan-gi-stemme-til-barn-med-multifunksjonshemming/268779>
- Hjelmbrekke, H. (2020). *Laget rundt barnet, samarbeid til barnets beste*. Universitetsforlaget
- Holyfield, C., Light, J., Drager, K., McNaughton, D. & Gormley, J. (2018). Effect of AAC partner training with video on peers interpretation of the behaviors of presymbolic middle-schoolers with multiple disability. *Augmentative and alternative communication*, 34(4), s.301-310. DOI: <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1508306>
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket*. Universitetsforlaget
- Horgen, T. (2010). Det nære språket. I T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (red.) *Multifunksjonshemming*. (s. 57-73). Universitetsforlaget
- Johannessen, L., E., F., Witsø Rafoss, T. & Børve Rasmussen, E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.) Gyldendal akademisk.
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). *Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication?* *Augmentative and Alternative Communication*, 30:1, 1-18, DOI: [10.3109/07434618.2014.885080](https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080)
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Universitetsforlaget

- Lyngseth, E., J. (2020). Språkutvikling og modeller for språk. I E., J. Lyngseth (red.) *Kartlegging av barns språk i tidlig alder*. (s. 25-42). Gyldendal Norsk Forlag
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 2022, 4. mars fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget
- Nyeng, F. (2012) *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget
- Næss, K., A., B. (2015) God kommunikasjon med ASK-brukere. I K., A., B. Næss & A., V. Karlsen (red.) *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 15-47). Fagbokforlaget
- Postholm, M., & Jacobsen, D., I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen damm akademisk
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov*. Gyldendal Akademisk
- Røkenes, O. H., & Hansen, P.-H. (2012) *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Sandberg, K. (2016). Barns rett til å bli hørt. I Høstmælingen, N., Kjørholt, E., S., Sandberg, K. (red.). *Barnekonvensjonen*. (s.92-121). Universitetsforlaget
- Skogdal, S. (2011). *Språk, tale og kommunikasjon: med vekt på alternativ og supplerende kommunikasjon: behov, tjenesteyting og framtidig satsing på området i Nord-Norge*. Rapport, Tromsø: Statped Nord.
- Skogdal, S. (2022). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I K., A., B. Næss & A., V. Karlsen. *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s.221-238). (2. utg.) Fagbokforlaget.
- Skogdal, S. (2017). *Participation in school for students who use AAC* [Doktorgradsavhandling]. University of Stavanger, Norway. DOI: <http://hdl.handle.net/11250/2575713>

- Statped. (2019, 15.09) *ASK-e-læring. Partnerfortolket kommunikasjon* [Video]. Statped. 4.
Hentet 2022. April fra <https://statped.instructure.com/courses/3/pages/4-dot-1-5-kom-i-gang-med-ask-partnerfortolket-kommunikasjon1.5> Kom i gang med ASK:
Partnerfortolket kommunikasjon: Opplæring i ASK
- Statped (2020, 29. april) *Uttrykksformer*. Hentet 15.07.2022 fra
<https://www.statped.no/alternativ--supplerende-kommunikasjon>
- Statped. (2021, 10.05). *Kommunikasjonspass for mennesker med multifuksjonshemming*.
Hentet 2022. 12. juni fra <https://www.statped.no/multifuksjonshemming/hva-multifuksjonshemming/kommunikasjon/#4.1>
- Statped. (2021, 26.04). *Multifuksjonshemming og teamarbeid, tverrfaglighet og foreldresamarbeid*. Hentet 2022.12. juni fra Multifuksjonshemming og teamarbeid, tverrfaglighet og foreldresamarbeid | www.statped.no
- Statped. (2022, 15.06). *Multifuksjonshemming*. Hentet 2022.13.Juli fra
<https://www.statped.no/multifuksjonshemming/hva-multifuksjonshemming/?depth=0&print=1>
- Slåtta, K. (2014). Barn med multifuksjonshemming i barnehagen. Kommunikasjon, deltakelse og inkludering. I B. I. Borthne Hvidsten (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s.313-326). Fagbokforlaget.
- Slåtta, K. (2010). Deltagelse. I T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (red.), *Multifuksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (s. 75-90). Universitetsforlaget
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal Norsk Forlag
Siegel-Causey, E., & Bashinski, M., S. (1997). Enhancing Initial Communication and Responsiveness of Learners with Multiple Disabilities: A Tri-focus Framework for Partners, 12, 105-120
- Tetzchner, S., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatn, P., E., Simonsen, G., H. & Smith, L. (1993). *Barns språk* (2. utgave). Gyldendal Norsk Forlag
- Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2011). *Alternativ og supplerende kommunikasjon* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave). Gyldendal akademisk
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt*. Cappelen Damm akademisk
- Tøssebro, J. (2014). Introduksjon. I J. Tøssebro, & C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s.11-32). Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 07. Juni) *Alternative kommunikasjonsformer for elever med ASK*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 2022.24. mars fra Alternative kommunikasjonsformer for elever med ASK (udir.no)
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 18. okt). *Alternative kommunikasjonsformer – ASK i barnehagen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 2022.24. mars fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/ask/ask-i-barnehagen/alternative-kommunikasjonsformer/>
- Watzlawick, P., Beavin, J.,H. & Jackson, D., D. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. Norton & company
- Wilder, J. & Granlund, M. (2003). Behaviour style and interaction between seven children with multiple disabilities and their caregivers. *Child: Care, Health and Development*, 29,6, 559-567. DOI: 10.1046/j.1365-2214.2003.00377.x
- Williams, B. (2000). More than an exception to the rule. In M. Fried-Oken and H. Bersani(Eds.). *Speaking up and spelling it out*, 245–254. Baltimore, MD: Brookes.

Vedlegg

Vedlegg 1: Norsk senter for forskningsdata

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER
Norsk ▾ Inger Lise Wennstrøm ▾

Meldeeskjema / Språket som skapes sammen. En kvalitativ studie på ansattes erfaringer med å være ko... / Vurdering

Vurdering

Skriv ut
31.01.2022 ▾

Referansenummer	Type	Dato
616564	Standard	31.01.2022

Prosjekttittel
Språket som skapes sammen. En kvalitativ studie på ansattes erfaringer med å være kommunikasjonspartnere med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon

Behandlingsansvarlig institusjon
Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig
Else Johansen Lyngseth

Student
Inger Lise Wennstrøm

Prosjektperiode
03.01.2022 - 14.10.2022

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Rettslig grunnlag
Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 14.10.2022.

[Meldeeskjema](#)

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

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG
For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeeskjemaet.

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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

TAUSHETSPLIKT
Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere pasienter/elever/brukere.

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

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

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

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

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeeskjemaet. Får du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

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

Lykke til med prosjektet!

b634302e2



Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Språket som skapes sammen. En kvalitativ studie på ansattes erfaringer med å være kommunikasjonspartnere med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon” ?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ansattes erfaringer og opplevelser med partnerfortolket kommunikasjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave hvor formålet er å se nærmere på hvilke erfaringer ansatte har med å være kommunikasjonspartnere med barn med partnerfortolket kommunikasjon. Prosjektet har følgende forskningsspørsmål:

Hvordan forstår ansatte begrepet «god kommunikasjon»?

Hvilke personlige egenskaper anser de ansatte at er viktige for kommunikasjon med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?

Hvordan opplever de ansatte at samarbeidet med foreldre og andre fagpersoner påvirker kommunikasjonen med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Som masterstudent er jeg ansvarlig for gjennomføring av masterprosjektet under veiledning av Else Johansen Lyngseth.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informanter som får forespørsel om å delta, er valgt ut med bakgrunn i sin profesjonelle erfaring med å være kommunikasjonspartner for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon. Det vil være 3 personer som blir spurt om å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et forskningsintervju. Det vil vare i ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer med å være kommunikasjonspartner for barn med multifunksjonshemming. Intervjuet vil bli tatt opp av lydopptaker. Du vil motta intervjuguide med hovedtema i forkant av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Deltakere vil ikke kunne kjennes igjen i masteroppgaven.

Intervjuet blir spilt inn på en lydopptaker, lydopptaket slettes umiddelbart etter transkribering. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Skriftlig data oppbevares elektronisk, på en passordbeskyttet datamaskin, som kun jeg har tilgang til. Dette blir slettet etter innlevering. Det er kun jeg som har tilgang til det transkriberte materialet, men funn vil bli delt med veileder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 14.10.2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har Personverntjenester 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:

Masterstudent Inger Lise Wennstrøm

Mobil: *****

E-post: [*](#)

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved Else Johansen Lyngseth

E-post: [*](#)

Personvernombud ved Dronning Mauds Minne er Ingar Pareliussen E-post:

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

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon:

Med vennlig hilsen

Else Johansen Lyngseth

Prosjektansvarlig

Inger Lise Wennstrøm

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Språket som skapes sammen. En kvalitativ studie på ansattes erfaringer med å være kommunikasjonspartnere med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta på intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

- Tusen takk for at stiller opp, og bruker tiden din på dette, det setter jeg veldig stor pris på
- Jeg skal skrive en masteroppgave om partnerfortolket kommunikasjon. Det er en kvalitativ studie med fenomenologisk forankring, som betyr at jeg er ute etter å gå i dybden av informantenes opplevelse og erfaring rundt temaet.
- Jeg er derfor interessert i dine opplevelser og tanker. Det er ingen fasit svar, ingen svar er rett eller feil, bare svar så godt du kan, på det du kan og vil.
- Først vil jeg bare si litt kort om personvern og hvordan dataene behandles:
- Jeg tar opp dette intervjuet, så transkriberer jeg og sletter opptaket etter et par timer. Transkriberingen av intervjuet er det kun jeg som har tilgang til. Og det blir slettet når oppgaven er godkjent.
- Du har lov til å trekke deg fra prosjektet når som helst, uten å oppgi noen grunn.
- Alt er anonymisert
- Prosjektet er godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata. Og det forholder seg til personvernregler om både deg og andre som omtales i intervjuet. Diagnose, navn eller andre personopplysninger vil ikke være tema i dette intervjuet

Bakgrunnsopplysninger

1. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

- Kan du si noe om hva du har jobbet med, og hva du jobber med nå?

2. Hva legger du i begrepet «partnerfortolket kommunikasjon»?

- Jeg snakker om partnerfortolket kommunikasjon i prosjektet og i dette intervjuet. Er dette et begrep du bruker? Og hva legger du evt. i dette begrepet

3. Hvilken erfaring har du med partnerfortolket kommunikasjon?

4. Har du fått noen opplæring/veiledning i ASK? (kurs, tilbud om videreutdanning osv.)

- o Opplæring/veiledning i partnerfortolket kommunikasjon?
- o Føler du at du har fått god opplæring/veiledning?

Innledende spørsmål

5. Hva tenker du at «god kommunikasjon» betyr?

- o Når mener du at kommunikasjonen kan betegnes som «god»?
- o Hva mener du må ligge til rette for god kommunikasjon?
- o Hva tenker du er «god kommunikasjon» for barn med

Tema 1 – Kommunikasjonspartnerens kompetanse/egenskaper

6. Hvilke egenskaper tenker du at er viktig å ha når man er kommunikasjonspartner for førspråklige barn?

7. Hvordan tenker du at man kan legge til rette for å fremme disse egenskapene hos seg selv/andre?

- o Er det noe i omgivelsene/miljøet rundt som du vil du trekke frem som viktig for at du skal kunne være en god kommunikasjonspartner?

Tema 2 – Omgivelsenes betydning for kommunikasjon

8. Kan du gi noen eksempler på hvordan det fysiske miljøet har betydning for kommunikasjonen med førspråklige barn?

- o Er det noe i omgivelsene som du opplever at fremmer/hemmer kommunikasjonen?

o Evt. på hvilken måte?

9. Hvordan opplever du at aktiviteter kan være med på påvirke kommunikasjonen?

- o Er det noen aktiviteter som du vil trekke frem som barnet liker godt?
- o Hvordan opplever du kommunikasjonen i lystbetonte aktiviteter/settinger?

Tema 3 – Samarbeidets betydning for kommunikasjonen

10. Jeg er interessert i å høre om hvordan du opplever samarbeidet rundt barnets kommunikasjonsutvikling

o For eksempel på det med å kjenne og forstå barnets unike kommunikasjonsuttrykk. Kan du si noe om hvordan informasjon om dette utveksles mellom ulike personer som samhandler med barnet?

11. Hvordan opplever du det tverrfaglige samarbeidet

o For eksempel med skole/barnehage/avlastningstilbud

12. Hva tenker du rundt foreldresamarbeid om barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?

o Hva mener du er viktig for et vellykket foreldresamarbeid?

o På hvilke måter tenker du at godt foreldresamarbeid kan påvirke din rolle som kommunikasjonspartner?

13. Kan du si noe om prosessen frem mot partnerfortolket kommunikasjon?

o Hvem var involvert?

o Kartlegging?

o Ulike typer hjelpemidler som har vært prøvd?

Tema 4. Tilhørighet i barnegruppen/klassen, jevnaldrende som kommunikasjonspartnere

o Hvilken erfaring har du gjort deg rundt barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon s tilhørighet i barnegruppen/klassen?

o Har du noen erfaringer med jevnaldrende som kommunikasjonspartnere for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon

Avslutning

- Hva vil du trekke frem som viktig for å fremme kommunikasjon for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?

- Er det noe mer du vil si om temaet som du ikke har fått sagt så langt?

- Hvilken følelse sitter du igjen med etter intervjuet?

- Du kan kontakte meg om det skulle være noe du tenker på/lurer på.

