

Åshild Botnen Hybertsen

Masteroppgave

## Barn uten verbalspråk har også mye på hjertet.

En kvalitativ studie av ansattes erfaringer med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon i skolen.



Illustratør: Sophie Haltstrand

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

Trondheim, våren 2024.



## Forord

Snart er fire år som deltidsstudent ved veis ende og masteroppgaven skal leveres.

Først vil jeg takke alle informanter, både store og små, for at dere tok meg imot og delte deres kunnskap, erfaringer og hverdagsøyeblikk.

Min veileder Marit Pettersen ved Dronning Mauds minne Høgskole har vært til god hjelp underveis i prosessen. Takk for dine konkrete tilbakemeldinger, din kunnskap og for at du har hatt troen på oppgaven.

Takk til arbeidsplass og kollegaer for at dere har gjort det mulig for meg å studere ved siden av jobb. Takk for motiverende ord og for at dere har hatt troen på meg underveis. Spesielt takk til kollegaer som har stilt opp på prøveintervju og lest korrektur.

En stor takk til familie, slekt og venner som har vært med på reisen, for støtten, korrekturlesing og for at dere har holdt ut med mine utallige spørsmål og høytlesninger.

Takk til hundene for turene i skogen når det har stormet som verst og hodet har trengt en pause.

Sophie Haltstrand, takk for det fine bilde du har laget til oppgaven.

Tusen takk til min fantastiske studiegruppe for deling av oppturer, nedturer og oppmuntring underveis i studietiden. Guro og Heidi – dere er gull!

## Sammendrag

Denne studien har hatt som formål å få en forståelse av ansattes erfaring med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning hos barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon i håp om å kunne løfte frem og øke kunnskap på feltet slik at barn som ikke har en stemme i form av verbalspråk kan få mulighet til å bli hørt og forstått, samt få påvirke sin egen hverdag. Med dette som utgangspunkt ble denne problemstillingen utarbeidet: *«Hvilke erfaringer har ansatte i skolen med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning hos barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon?»*

Partnerfortolket kommunikasjon er en kommunikasjonsform som benyttes av barn som har lite eller ingen tale og som kommuniserer med kroppen sin. Barna er avhengige av en kommunikasjonspartner i samspill med dem oppfatter, tolker og responderer på deres uttryksmåter for å kunne gjøre seg forstått og få medvirkning i hverdagen (Gjermestad et al., 2021, s.7; Slåtta, 2014, s.314; Statped, 2022).

Studien avgrenses til å omhandle barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon og ved å innhente erfaringer fra ansatte i grunnskolen.

Kvalitativ tilnærming med observasjon og intervju som metode ble benyttet for å besvare problemstillingen. Fire observasjoner av ansatte og barn ble sammen med fire semistrukturerte intervju av de samme ansatte grunnlaget for studiens empiri, som videre ble analysert i en tematisk analyse. Gjennom analysen ble det utarbeidet fire hovedtema: «tolkning av barnets uttryksmåter», «kommunikasjonspartneren», «miljøets muligheter og begrensninger» og «påvirkningsmuligheter i skolehverdagen».

Studiens funn viser til viktigheten av kommunikasjonspartnerens relasjonskompetanse og kjennskap til barnets kommunikasjonsform. Språkmiljøets utforming vil ha betydning for barnets muligheter for å kommunisere og medvirke i skolehverdagen.

## Innholdsfortegnelse

Forord .....	1
Sammendrag .....	2
1. Innledning .....	5
1.1 Aktualisering .....	5
1.2 Problemstilling .....	6
1.2.1 Forskningsspørsmål .....	6
1.3 Formål .....	7
1.4 Begrepsavklaringer .....	7
1.5 Oppgavens struktur .....	7
2. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk .....	8
2.1 Kommunikasjon .....	8
2.1.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon .....	9
2.1.2 Partnerfortolket kommunikasjon .....	10
2.2 Trefaktor-modellen .....	11
2.2.1 Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon .....	11
2.2.2 Kommunikasjonspartneren .....	13
2.2.3 Miljøet .....	15
2.3 Samarbeid .....	16
2.4 Medvirkning .....	17
3. Metode .....	19
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	19
3.2 Egen forforståelse og forskerrolle .....	19
3.3 Kvalitativ tilnærming .....	20
3.3.1 Observasjon .....	21
3.3.2 Intervju .....	22
3.4 Forberedelse og gjennomføring .....	22
3.4.1 Utvalg, kriterier og rekruttering .....	22
3.4.2 Feltnotater ved observasjon .....	23
3.4.3 Gjennomføring av observasjon .....	24
3.4.4 Intervjuguide og prøveintervju .....	24
3.4.5 Gjennomføring av intervju .....	26
3.5 Bearbeidelse av datamaterialet .....	27
3.5.1 Transkribering .....	27

3.5.2 Analyse av datamaterialet .....	28
3.6 Forskningens kvalitet.....	30
3.7 Etske hensyn.....	32
4. Funn og drøfting.....	34
4.1 Tolkning av barnets uttrykksmåter .....	34
4.1.1 Særegen kommunikasjon .....	34
4.1.2 Felles forståelse.....	36
4.2 Kommunikasjonspartneren .....	39
4.2.1 Ønske om å forstå .....	39
4.2.2 Relasjon.....	41
4.2.3 Makt .....	43
4.3 Miljøets muligheter og begrensninger .....	45
4.3.1 Tilgjengelig språkmiljø .....	45
4.3.2 Støy .....	47
4.4 Påvirkningsmuligheter i skolehverdagen.....	50
4.4.1 Valg.....	50
4.4.2 Samspill.....	52
5. Avslutning .....	55
5.1 Oppsummering av funn i forhold til forskningsspørsmål 1 .....	55
5.2 Oppsummering av funn i forhold til forskningsspørsmål 2.....	55
5.3 Oppsummering av funn i forhold til forskningsspørsmål 3.....	56
5.4 Oppsummering av funn i forhold til forskningsspørsmål 4.....	56
5.5 Konklusjon av problemstillingen.....	56
5.6 Veien videre.....	57
6. Litteraturliste .....	58
Vedlegg 1 informasjons- og samtykkeskjema – ansatte .....	64
Vedlegg 2 informasjons- og samtykkeskjema – foreldre.....	68
Vedlegg 3 Tilbakemelding fra SIKT .....	72
Vedlegg 4 intervjuguide .....	73

# 1. Innledning

## 1.1 Aktualisering

«Hvert år fødes det barn som har så store og omfattende motoriske utfordringer at de ikke har mulighet for å utvikle talespråk» (Markestad & Killi, 2022). Norge er et av få land som har et eget lovverk for å ivareta rettighetene til barn som mangler talespråk (Andresen, 2020b, s. 185) og for barn i grunnskolen er denne rettigheten nedfelt i opplæringsloven §2-16, hvor det står at «Elever som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få benytte egne kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringen» (Opplæringsloven, 1998, §2-16). Når et barn ikke har eller kan få utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har barnet også rett til spesialundervisning, noe som vil inkludere nødvendig opplæring i alternativ og supplerende kommunikasjon (Opplæringsloven, 1998, §5-1).

Innenfor alternativ- og supplerende kommunikasjon (ASK) finnes det en kommunikasjonsform som bygger på en samspillsform knyttet til lyder, bevegelser og berøring (Statped, 2021a). Denne kommunikasjonsformen heter partnerfortolket kommunikasjon. Kommunikasjonsformen krever en kommunikasjonspartner som er oppmerksom på barnets signaler, ved å hele tiden prøve å observere hvor barnet har oppmerksomheten sin og følge med på mimikk, pust og lyd. Disse signalene må deretter fortolkes ut fra den mulige meningen bak og responderes på ved å gi barnet et tilpasset svar (Statped, 2021a).

En fellesnevner for barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon er at de ofte har en multifunksjonshemming, noe som vil si at barnet har store og sammensatte funksjonshemminger og lærevansker (Horgen, 2006, s. 18). Flere av barna har vansker med å kommunisere, og de kan ha utfordringer med å forstå andre og selv bli forstått (Slåtta, 2014, s.314). Noen barn med multifunksjonshemming kan også ha utfordringer med å forholde seg til symboler, som håndtegn, grafiske bilder eller konkreter, og vil derfor benytte kroppsspråket sitt som sin uttrykksmåte (Slåtta, 2014, s. 316). Barna er dermed avhengige av at nærpersoner og kommunikasjonspartnere forstår dem og kan ivareta deres interesser, ønsker og behov ved å fortolke de signalene som barnet gir (Statped, 2022).

For å kunne tilrettelegge for barnets utvikling, ut ifra deres muligheter og behov, står det i Opplæringsloven (1998, §9A-7) at også det fysiske miljøet på skolen skal innredes slik at det

tas hensyn til barna med multifunksjonshemming, samt at barnet har rett til en tilpasset arbeidsplass (Opplæringsloven, 1998, §9A-7).

For at barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon skal kunne få uttrykt sine ønsker og behov står det i artikkelen «Hvordan gi stemme til barn med multifunksjonshemming» (Heimdahl et al., 2023) at barnets nærpersoner, som foreldre, ansatte på skolen og andre hjelpeinstanser må gjennomføre et detektivarbeid for å finne barnets og miljøets utviklingsmuligheter, som igjen kan hjelpe dem til å fortelle barnets historie og gi barnet en stemme. Denne rettigheten er lovfestet i Barnekonvensjonen (1989), artikkel 12 som omhandler barnets rett til å bli hørt (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). I opplæringsloven står det, under formålet med opplæringen (§1-1), at barn skal ha medansvar og rett til medvirkning (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Det står også under punkt 1.6 i læreplanverket under «demokrati og medvirkning», at «Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). I Meld.St.8 (2022-2023, s. 12) står det at «regjeringen vil styrke mulighetene personer med utviklingshemming har til å medvirke og bli hørt».

## 1.2 Problemstilling

Denne studiens problemstilling lyder som følger:

*Hvilke erfaringer har ansatte i skolen med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning hos barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon?*

### 1.2.1 Forskningsspørsmål

Det er utarbeidet fire forskningsspørsmål som skal være med å belyse den overnevnte problemstillingen:

- På hvilken måte oppfatter og tolker de ansatte på skolen barnets uttrykk?
- Hvilken betydning kan kommunikasjonspartnerens kompetanse og erfaring ha for barnets kommunikasjon?
- Hvordan kan miljøet påvirke barnets kommunikasjon og medvirkning?
- På hvilken måte får barnet medvirke i skolehverdagen?

For å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen ble det i denne studien benyttet kvalitativ tilnærming med intervju og observasjon som metode. Studien har plassert seg innenfor et hermeneutisk vitenskapelig ståsted og datamaterialet har blitt analysert med en induktiv tematisk analyse.

### 1.3 Formål

Denne studien har hatt som formål å få et innblikk i ansattes erfaring med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning hos barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon. For at barn som ikke har en stemme i form av verbalspråk skal få mulighet til å bli hørt og forstått, samt få påvirke sin egen hverdag er det ønskelig å øke kunnskapen om tematikken.

Ved å få innblikk i de ansattes erfaringer har det vært ønskelig å øke egen kunnskap om temaet, men også løfte frem kunnskap om et tema som det er lite forsket på. Dette vil forhåpentligvis i neste omgang kunne komme praksisfeltet og ikke minst barna som har behov for partnerfortolket kommunikasjon til gode.

### 1.4 Begrepsavklaringer

Behovet for partnerfortolket kommunikasjon kan gjelde for både spedbarn, barn, ungdom og voksne, men i denne studien er det valgt å bare bruke barn i teksten. Dette fordi studiens problemstilling omhandler barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon i grunnskolen. I teksten vil nærpersoner, kommunikasjonspartnere, informanter og ansatte benyttes om hverandre. Forståelsen av begrepene er at dette gjelder personer som barnet kommuniserer med i en profesjonell setting. Kommunikasjonsuttrykkene signaler og uttrykk blir benyttet om hverandre i teksten. De forstås som det samme og beskriver barnets kroppslige måte å kommunisere på. Påvirkningsmuligheter og medvirkning blir i denne studien forstått som det samme, se nærmere definisjon i kapittel 2.4.

### 1.5 Oppgavens struktur

Kapittel 1 inneholder aktualisering av studiens tematikk, formålet med studien og en presentasjon av problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt en kort begrepsavklaring. Videre presenteres tidligere forskning og det teoretiske rammeverket som er ansett som relevant for studien i kapittel 2. Valg av metode og beskrivelse av analyse gjøres rede for i kapittel 3 etterfulgt av funn fra intervju og observasjon som framstilles og drøftes opp mot tidligere forskning og det teoretiske rammeverket i kapittel 4. Kapittel 5 består av en oppsummering av funn opp mot forskningsspørsmålene og avrundes med konklusjon av problemstillingen og veien videre.

Studien har innholdsmessige likheter med arbeidskrav FMD-AK2 -Tidligere forskning og eksamensoppgaven i MFFMD5010 - Fordypning i forskningsmetode og forskningsdesign fra høsten 2023. Dette gjelder for kapitlene 1. Innledning, 2. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk og 3. Metode.



## 2. Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

### 2.1 Kommunikasjon

«Vi kommuniserer hele tiden» skriver Andresen (2020a, s. 8), om det er ved bruk av talespråk, kroppsspråk, tekst, bilder eller symboler. Kommunikasjon som begrep kommer fra det latinske ordet, *communicare*, som betyr å gjøre noe felles (Lyngseth, 2020, s. 34; Rygvold, 2017, s. 164) og allerede som spedbarn kommuniserer vi gjennom kroppsspråk, ved å benytte bevegelser, mimikk og øyekontakt på leting etter samspill med våre nærpersioner (Rygvold, 2017, s. 163).

Det er i et aktivt samspill mellom to eller flere mennesker at følelser, meninger og opplevelser formidles for å skape en felles forståelse (Rygvold, 2017, s. 164). Denne formidlingen kan uttrykkes i ulike kommunikasjonsmodeller. Den lineære modellen, som blir beskrevet som en monolog, består av en sender, et budskap og en mottaker, hvor kommunikasjonen foregår som en enveis handling (Lyngseth, 2020, s. 35; Næss, 2015, s. 18). Denne modellen stiller krav til at mottakeren kan oppfatte og tolke det budskapet senderen gir. Den vektlegger med andre ord kognitive egenskaper og individuelle handlinger (Næss, 2015, s. 18). Dette kan beskrive et smalt syn på kommunikasjon, da det må være en bevisst intensjon til stede (Horgen, 2006, s. 45).

I det mottakeren gir en tilbakemelding, om den er verbal eller ikke-verbal, vil kommunikasjonen bli sirkulær, mer dynamisk og gjensidig (Næss, 2015, s. 20; Rygvold, 2017, s.164). Den sirkulære eller dialogiske modellen oppfatter kommunikasjon som et samspill mellom de involverte, som sammen deler oppmerksomhet og tilpasser seg den andre (Næss, 2015, s. 19). Ved å ha et bredt syn på kommunikasjon oppfattes både intensjonelle og ikke-intensjonelle uttrykk som kommunikasjon (Horgen, 2006, s. 45).

I den sirkulære modellen tas det hensyn for at det kan oppstå støy i kommunikasjonen, noe som beskrives av Næss (2015, s. 21) som faktorer som kan gjøre at budskapet som sendes ikke blir oppfattet slik det var ment av den andre. Dette kan for eksempel være støy hos kommunikasjonspartneren, som kognitive vansker, men også miljøfaktorer, som lyd og lysforhold, samt at andre forhold som for eksempel relasjonen mellom kommunikasjonspartnerne (Næss, 2015, s. 21). I og med at budskapet sendes fram og tilbake, gjør det mulig for begge parter å utdype budskapet sitt, noe som vil gi utgangspunkt for å skape en felles forståelse (Næss, 2015, s. 20). Modellene bygger på ulik forståelse av

kommunikasjon, hvor den lineære modellen tar utgangspunkt i positivistismen, mens den sirkulære modellen tar utgangspunkt i hermeneutikken (Næss, 2015, s. 21).

Språket er ifølge Rygvold (2017, s. 165) et «sett av tilfeldige symboler som representerer ideer om verden, og som gir mening når de brukes etter bestemte regler». Rygvold (2017, s. 164) skriver videre at språk og tale alltid må ses i sammenheng med målet med aktiviteten, som er verktøyet for å kommunisere. I denne sammenhengen kan totalkommunikasjon nevnes, da det er en måte å gjøre seg forstått og forstå andre på, hvor alt av hjelpemidler tas i bruk (Horgen, 2006, s. 45). Vi er alle født med ulike forutsetninger for utvikling av språk og noen barn vil derfor ikke utvikle et verbalt språk (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 93). ASK er kommunikasjonsformer som barn som enten helt eller delvis mangler tale har behov for (Andresen, 2020b, s. 184). ASK blir med det barnets språk (Statped, 2021a).

### 2.1.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Alternativ og supplerende kommunikasjon omhandler alt som kan hjelpe et barn med å kommunisere når tradisjonelle måter, som talespråk, ikke er tilstrekkelige (Andresen, 2020a, s. 8). Barn som trenger støtte i en forsinket eller utydelig tale har behov for det som kalles supplerende kommunikasjon (Andresen, 2020b, s. 194). Barn som har behov for alternativ kommunikasjon mangler fullstendig tale og vil ha behov for et alternativ som erstatter verbalspråket (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 93). Den alternative kommunikasjonen kan deles inn i det som kalles avhengig og uavhengig kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8), hvor førstnevnte viser til at barnet er avhengige av at andre tolker det som blir kommunisert. Ved bruk av uavhengig kommunikasjon vil barnet på egenhånd formulere det som kommuniseres (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8).

Ut fra hvilken funksjon den alternative kommunikasjonsformen skal ha, skriver Tetzchner & Martinsen (2002, s. 66-69) at barn som har behov for ASK kan deles inn i tre ulike grupper. Disse kalles uttrykksmiddelgruppen, støttespråkgruppen og språkalternativgruppen. Næss (2015, s. 36) skriver at en slik gruppering kan virke stigmatiserende og presiserer at ingen barn nødvendigvis vil passe fullt og helt under en av gruppene, da det kan være individuelle forskjeller selv om noen barn har samme diagnose. Men en slik gruppering trekkes fram som en fordel når det gjelder å raskt kunne observere og kartlegge for å tilrettelegge for det enkelte barnet (Næss, 2015, s. 36). Uttrykksmiddelgruppen er for barn som forstår mer enn de selv kan uttrykke, mens det ved støttespråkgruppen benyttes alternativ kommunikasjon til å støtte opp om utviklingen av bruken og forståelsen av tale (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66-68).

Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon havner som oftest innenfor den som kalles språkalternativgruppen da den alternative kommunikasjonen vil være det språket de bruker hele livet (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 68).

### 2.1.2 Partnerfortolket kommunikasjon

Partnerfortolket kommunikasjon kan forklares som en rekke strategier som benyttes for å skape gode samspill og utviklingsmuligheter for barn som er på et førspråklig utviklingstrinn (Statped, 2021a; Andresen, 2020a, s. 29). Den førspråklige kommunikasjonen er avhengig av at barnet og nærpersonen har en felles oppmerksomhet (Andresen, 2020b, s. 191). Det er i fellesskapet av gjensidig tolkning av hverandres signaler at grunnlaget for videre språktilegnelse og utvikling av kommunikasjonsferdigheter skjer (Andresen, 2020b, s. 191). Samspillsformen som benyttes er stort sett kroppslig basert, hvor kommunikasjonspartneren må fange opp og fortolke de signalene som barnet uttrykker, som gjerne er i form av lyd, berøring eller bevegelse. Deretter må kommunikasjonspartneren forsøke å gi barnet et tilpasset svar på den mulige meningen bak det som formidles (Andresen, 2020a, s. 29).

Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon benytter seg ofte av det som kalles ikke-intensjonelle uttrykk (Slåtta, 2021, s. 86). Det vil si at barnet ikke nødvendigvis har en kommunikativ hensikt i å påvirke andre på en spesiell måte (Slåtta, 2021, s. 86). Selv om dette er et kjennetegn for partnerfortolket kommunikasjon, vil de fleste barn med multifunksjonshemming over tid kunne supplere sin kommunikasjonsform med intensjonelle ytringer (Slåtta, 2014, s. 317). Det vil si at uttrykkene har en menings, som for eksempel det å lage lyd for å uttrykke et ønske om mer (Ursin & slåtta, 2021, s. 245). Enkelte barn kan også etter hvert benytte seg av symbolsk kommunikasjon (Slåtta, 2014, s. 317). Det vil si at barna kan ta i bruk både hjulpet kommunikasjon, som er bruk av hjelpemidler som tematavler, symbolkort eller andre kommunikasjons hjelpemidler (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8; Andresen, 2020a, s. 28), men også ikke-hjulpet kommunikasjon hvor barnet selv produserer språkuttrykk, som tegn -til-tale eller aktiv bruk av kroppsspråk og blick (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8).

Men for at dette skal skje er barna avhengig av at nærpersoner besvarer og overfortolker uttrykkene deres (Slåtta, 2021, s. 86). Ved bruk av strukturert overfortolkning, tolker kommunikasjonspartneren en mening i det barnet uttrykker, gjerne basert på barnets interesser, ønsker og behov, slik at det skapes en felles mening (Horgen, 2021, s. 71;

Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 144). Andresen (2020a, s. 28-29) presiserer viktigheten av at barna får en respons og bekreftelse på kroppsspråket sitt, uansett om det er intensjonelle eller ikke-intensjonelle uttrykk.

## 2.2 Trefaktor-modellen

Trefaktor-modellen er utarbeidet av Siegel-Causey & Bashinski (1997) og er en modell som foreslår et helhetlig perspektiv når det gjelder synet på kommunikasjon og barn med multifunksjonshemming. Fokuset har blitt flyttet fra kun å se på barnet, til å se på andre påvirkende faktorer som kommunikasjonspartneren og miljøet. Disse faktorene, påvirker og blir påvirket av hverandre, noe det også er viktig å ta hensyn til når det arbeides med grunnleggende kommunikasjonsutvikling (Siegel-Causey & Bashinski, 1997, s. 108; Statped, 2021d).

Bruce & Bashinski (2017) trekker frem ulike strategier tillagt trefaktor-modellen som kommunikasjonspartneren kan benytte for å påvirke kommunikasjonsutviklingen til barnet. Den ene strategien går ut på å øke kommunikasjonspartnerens sensitivitet, da det å være sensitiv forklares som at kommunikasjonspartneren må ha kjennskap til og vite hvordan de skal respondere på barnets kommunikasjon. Dette gjelder spesielt for barnets idiosynkratiske uttrykk, som er handlinger som har en inderlig og følelsesmessig betydning for individet som utfører den (Bruce & Bashinski, 2017, s. 164; Siegel-Causey & Bashinski, 1997, s. 106; Slåtta, 2021, s. 86). Bruce & Bashinski (2017) trekker videre frem viktigheten av at kommunikasjonspartneren raskt responderer på barnets uttrykk for at barnet over tid skal lære seg å bruke uttrykket intensjonelt. En annen strategi er å benytte rutiner for å skape trygge rammer og øve på repeterende handlinger. Bruce & Bashinski (2017) forklarer videre at en kommunikasjonspartner kan forsøke å øke barnets initiativ ved å gjøre små endringer i barnets faste rutiner. Det å gjøre endringer i miljøet er en annen strategi som forklares. Forslag som gis i denne sammenhengen er for eksempel å endre lysforhold eller barnets plassering i rommet. Den siste strategien går ut på å benytte supplerende innspill som for eksempel det å fysisk måtte ta på barnet for å kommunisere (Bruce & Bashinski, 2017, s. 164-172).

### 2.2.1 Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon

Barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon er en sammensatt gruppe, hvor alle har forskjellige behov. Det som er en fellesnevner er at de fleste barna vil være på et førspråklig utviklingstrinn (Andresen, 2020a, s. 29; Siegel-Causey & Bashinski, 1997, s. 108). Det som kjennetegner den førspråklige kommunikasjonen er at det benyttes signaler og

kroppsspråk for å kommunisere (Andresen, 2020b, s. 28; Høigård, 2019, s. 34). Det vil si at barna er avhengige av at nærpersoner fortolker de kroppslige uttrykkene slik at de blir forståelig og meningsfulle for andre (Andresen, 2020a, s. 28-29). Horgen (2006, s. 22) skriver derimot at barna slett ikke skal oppfattes som spedbarn, men at nærpersonene kan ta med seg og omdanne kunnskapen om det som fremmer tidlig utvikling inn i arbeidet med å skape gode utviklingsmuligheter og hverdager sett ut ifra barnets forutsetninger.

Barn som kommuniserer med hjelp av kroppen sin har ofte multifunksjonshemming (Andresen, 2020a, s. 29), noe som ifølge Slåtta (2014, s. 313) kan benyttes som en samlebetegnelse for barn som har store og sammensatte funksjonshemninger, da begrepet multifunksjonshemming ikke er en diagnostisk kategori. Barna har ofte ulike kombinasjoner av bevegelses-, forståelses-, syn- og hørselsvansker, samt andre helsemessige utfordringer som epilepsi og spise- og luftvegsproblemer som kan ha oppstått før, under eller etter fødsel (Horgen, 2006, s. 18; Slåtta, 2014, s. 313).

Barn som har multifunksjonshemming og et behov for partnerfortolket kommunikasjon kan være det som kalles signalsvake, noe som betyr at barnet kan bruke lang tid på å respondere på initiativ fra nærpersoner, samt at barnets egne signaler kan være vanskelige å oppdage i «her-og-nå»- situasjoner for de som omgås barnet (Andresen, 2020b, s. 192). Barnet kan bruke lite mimikk eller ha begrenset kroppskontroll, som igjen kan føre til at signaler blir oversett eller misforstått av kommunikasjonspartneren (Andresen, 2020b, s. 192). Dette kan ses oppimot studien som Johnson & Parker (2013) har gjennomført, hvor de gjennom bruk av observasjon og eksperiment, utforsket hvordan responsen til barn med multifunksjonshemming ble påvirket av det å få utvidet responstid. Resultatet fra studien viser at barnet ga en mer passende respons og svarte oftere dersom kommunikasjonspartneren ga barnet lengre tid til å respondere, samt ga muligheter for å prosessere det som ble sagt (Johnson & Parker, 2013, s. 363) Det er ifølge Andresen (2020b, s. 192) derfor viktig å bruke tid og vente på at barnet gir en respons.

Ifølge Slåtta (2014, s. 314) har barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon ofte vansker med å kommunisere, forstå andre og selv bli forstått. Det er derfor ikke uvanlig at de benytter seg av det som kalles idiosynkratiske uttrykk, da det kan være vanskelig å benytte seg av konvensjonelle gester, tegn eller ord (Slåtta, 2021, s.86; Siegel-Causey & Bashinski, 1997, s. 106). Et eksempel på idiosynkratiske uttrykk kan være at barnet uttrykker interesse ved å lage spesielle lyder (Slåtta, 2021, s. 86). Grøttland & Romhus (2006, s. 13-14) forklarer

at idiosynkratisk kommunikasjon er noe personlig og uttrykkene vil derfor variere fra barn til barn. For at barnet skal få oppleve seg selv som kompetent i kommunikasjonen med andre, er barnet avhengig av at kommunikasjonspartneren forstår måten barnet kommuniserer på (Andresen, 2020b, s. 195).

### 2.2.2 Kommunikasjonspartneren

Kommunikasjonspartneren har en viktig og sentral rolle i all kommunikasjon, men for barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon vil også partneren være den som får ansvar for å tilrettelegge og drive kommunikasjonsprosessen framover (Næss, 2015, s. 32).

Kommunikasjonspartneren, som for eksempel kan være en forelder eller en ansatt i skolen, spiller altså en viktig rolle i forhold til hvilken grad barnet lykkes i sin kommunikasjon eller ikke (Karlsen et al., 2015, s. 187; Siegel-Causey & Bashinski, 1997, s. 109).

Kommunikasjonspartneren kan med andre ord både være en begrensende faktor, men også en som skaper gode kommunikasjonsmuligheter for barnet (Andresen, 2020b, s. 194).

Det er viktig at kommunikasjonspartneren har kunnskap om kommunikasjonsformen som barnet benytter, samt at kommunikasjonspartneren selv benytter denne i kommunikasjon med barnet (Andresen, 2020b, s. 194). En studie gjennomført av Shire & Jones (2015, s. 4), har de sett på hvordan ulike praksiser kan lære og hjelpe foreldre og ansatte til å engasjere seg i barnet som har behov for partnerfortolket kommunikasjon. I denne studien trekkes det frem to viktige ferdigheter som en kommunikasjonspartner bør ha i forhold til det å kommunisere med barnet. Den første ferdigheten omhandler det å forstå barnets kommunikasjonsmåte, mens den andre omhandler det å modellere og svare barnet på den måten barnet selv kommuniserer på (Shire & Jones, 2015, s. 4). Slåtta (2021, s. 87) skriver at det å engasjere seg i noe gjør livet rikere. Kommunikasjonspartneren til et barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon må etterstrebe å gi barnet tilgang på opplevelser og hverdagsaktiviteter som gir barnet glede, hvor aktiviteten skapes ut ifra barnets interesser og deltakelsesmuligheter (Slåtta, 2021, s. 87).

En studie gjennomført av Light (1988, s. 75) omhandler kommunikasjonspartnere som ikke benytter ASK i dialog med barn som har behov for dette. Resultatene fra studien viser til at kommunikasjonspartneren ofte var dominerende overfor barnet og at det ble stilt mye ja og nei spørsmål. Kommunikasjonspartneren avbrøt i mange tilfeller kommunikasjonen og ga sjelden bekreftelse på barnets uttrykk (Light, 1988, s. 75). En god kommunikasjonspartner er ifølge Næss (2015, s. 32) en person som prøver å forstå og anstrenger seg for å tolke og

bekreftede barnets uttrykk. Det å ta initiativ til å gjenta og bekrefte barnets meninger, samt det å innrømme at man ikke alltid forstår er også egenskaper som ilegges en god kommunikasjonspartner (Næss, 2015, s. 32).

Kommunikasjonspartnerens holdninger, kunnskap og ferdigheter vil ifølge Næss (2015, s. 33-34) også kunne påvirke tilretteleggingen for kommunikasjon og kommunikasjonsmiljøet rundt barnet. I sammenheng med holdninger, kan forskningen til Evensen et al. (2017) trekkes inn, da formålet med studien deres er å identifisere hvordan kroppslige uttrykk utfolder seg når barn med multifunksjonshemming står i ståstativ, og hvordan kommunikasjonspartneren oppdager og responderer på barnets gester. Gester kan forstås som kroppslige uttrykk som for eksempel pust, rødming og svetting (Evensen et al., 2017, s. 1). Studiens funn beskriver to barn med deres kommunikasjonspartnere, som i korte trekk oppsummeres som to ytterpunkter, hvor den ene kommunikasjonspartneren tar hensyn til og ser barnets uttrykk, som det å riste på hodet eller pustefrekvens, som en gjensidig interaksjon. Mens den andre kommunikasjonspartneren kun ser det medisinske behovet med å benytte ståstativ som hjelpemiddel, og overser det at barnet uttrykker et ubehag med å gråte mens det står i ståstativet. Under konklusjonen understrekes kommunikasjonspartnerens relasjonskompetanse, sensitivitet og det å anerkjenne barnet som viktig, samt at det er et behov for å anerkjenne kroppens uttryksmåter (Evensen et al., 2017, s. 9-10).

Relasjonskompetanse handler om å forstå hva som skjer i samspillet med den andre, men også det å kjenne seg selv i form av personlige egenskaper og væremåte, samt å forstå den andres opplevelse (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 11). Relasjonskompetanse innebærer også en bevissthet om holdninger og verdier i møte med barnet (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 71). Relasjonen mellom barnet og kommunikasjonspartneren vil ifølge Heggvold (2019, s. 87) være asymmetrisk, noe som vil si at det er en ubalanse mellom dem. Rye (2007, s. 63) utfyller dette med at barnet alltid vil være den som har minst evne til å mestre og definere samspillet utfoldelse. Kommunikasjonspartneren kan også påtvinge barnet sin vilje og påvirke barnets handlinger, noe som vil si hen har en stor makt overfor barnet (Heggvold (2019, s. 98). Hvilke muligheter barnet får vil med andre ord være påvirket av hvilke valg og prioriteringer kommunikasjonspartneren gjør (Heggvold, 2019, s. 87).

Groven (2013, s. 160) trekker frem tre forhold som er betydningsfulle for å utvikle en god relasjon og det er væremåte, empati og anerkjennelse. For at det derimot skal utvikles det som kalles en bærende relasjon, må samhandlingsprosessen ha skapt tillit, trygghet og tilknytning

mellom barnet og kommunikasjonspartneren (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 27). Horgen (2006, s. 40) skriver at det først er når barnet samhandler med en kjent kommunikasjonspartner, at man virkelig kan se barnet.

Det å ha en god relasjon til barnet kan ifølge Høigård (2019, s. 34) gjøre det lettere for begge parter, både barnet og den ansatte, å forstå hverandres signaler. Vedeler (2007, s. 47) trekker frem at det i tilretteleggingen er viktig at nærpersionen tar hensyn til barnets biologiske rytmer, som vil si barnets våkenhet og aktivitetsnivå gjennom døgnet, fordi det kan ha betydning for om barnet er mottakelig for et gjensidig samspill. Vedeler (2007, s. 47) beskriver i denne sammenhengen to fallgruver som nærpersioner kan falle i når det gjelder å være i samspill med barnet. Den første fallgruven er at nærpersionene ikke samspiller med barnet eller gir opp fordi barnet er passivt eller at nærpersionen ikke opplever å få noe tilbake. Den andre fallgruven omhandler at nærpersionen overkjører barnet, og glemmer å la barnet få komme til eller at nærpersionen ikke ser at barnet er sliten eller ikke vil mer (Vedeler, 2007, s. 47).

### 2.2.3 Miljøet

Det fysiske miljøet kan for eksempel være hjemme- eller skolemiljøet som barnet oppholder seg i (Siegel-Causey & Bashinski, 1997, s. 109). Det er flere faktorer innenfor det fysiske miljøet som må tas hensyn til når det er snakk om et godt språkmiljø. Det kan for eksempel være lyd og lysforhold, støy, men også hvor tilgjengelig materialet er (Siegel-Causey & Bashinski, 1997, s. 109). Det samme gjelder for den sosiale organiseringen, hvor antall barn og ansatte som er til stede, aktivitetsnivået, samt kommunikasjonspartnerens involvering av barnet, må tas hensyn til (Siegel-Causey & Bashinski, 1997, s. 109).

Ved å få delta i et rikt språkmiljø kan barnets selvstendige kommunikasjon bli styrket, slik at barnet kan uttrykke seg når, til hvem og om hva hen vil (Statped, 2021b). Det er derfor viktig at barn har tilgang på sosiale møteplasser, slik at de kan utvikle sosiale relasjoner til jevnaldrende og andre voksne (Statped, 2021b).

Det å skape et språkmiljø som gjør at barnet med multifunksjonshemming i størst mulig grad får mulighet til å forstå og bli forstått krever derimot mye av alle nærpersionene rundt barnet (Ursin & Slåtta, 2021, s. 245). Det krever at nærpersionene har en evne til å være sensitive og observante, samt at de har en evne til å fortolke og skape meningsfulle samspill (Slåtta, 2021, s. 86). Det å jobbe med barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon krever også at nærpersionene har en vilje til å bli godt kjent med hvordan barnets kommunikasjonsform er og hvordan de ytrer seg, samt hvordan man selv skal opptre for å være en god



samspillspartner for barnet (Slåtta, 2014, s. 317-318). På Statped sine nettsider står det at god tilrettelegging for barn med multifunksjonshemming blant annet vil omhandle det å finne kommunikasjonsmåter som barnet kan benytte seg av og forstå (Statped, 2023).

### 2.3 Samarbeid

Barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon, har ofte mange personer og instanser som skal samarbeide for å kunne gi den hjelpen barna trenger i hverdagen sin. Det kan være fysioterapeuter, ergoterapeuter, avlastningsboliger, skole eller andre instanser som Statped eller PPT (Statped, 2022). Ifølge Horgen (2006, s. 23) må de samarbeidende partene «trekke i samme retning og bygge opp under hverandres tiltak». For å få til dette er de avhengige av å ha felles møtepunkter for å kunne utveksle informasjon. Det kan for eksempel være i form av ansvarsgruppemøter, hvor det tverrfaglige teamet møtes (Statped, 2022).

For å opparbeide en felles forståelse av barnet og barnets behov, er et tett og godt samarbeid mellom skole og hjem viktig (Rasmussen, 2015, s. 249). Foreldre er den samarbeidspartneren som har den største kunnskapen om barnet og som kjenner barnet best. De har gjerne opparbeidet seg en større forståelse for hvordan barnet uttrykker seg, hva barnet forstår og hva barnet liker å holde på med (Slåtta, 2014, s. 314). Sammen med det de andre nærpersionene observerer og erfarer kan dette hjelpe nærpersionene som jobber med barnet til å sette inn tiltak for videre utvikling av kommunikasjon og for å få en større forståelse (Statped, 2022). Det å skape en felles forståelse kan føre til at barnet får en bedret livskvalitet, noe Statped (2022) beskriver som å oppleve glede, mening, tilhørighet og at barnet blir sett og forstått. I bokheftet «Planarbeid for oppfølging av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)» står det at samarbeid er viktig for at barn som bruker ASK, skal kunne få benytte seg av kommunikasjonsformen hele døgnet, på alle mulige arenaer, gjennom hele livet (Statped, 2021c).

Innad på skolen er det også viktig at samarbeidet mellom de ansatte fungerer godt (Rasmussen, 2015, s. 250). Det er vanlig at barnet har et team med ansatte som arbeider nærmest barnet, hvor en spesialpedagog ofte har hovedansvaret for å ivareta barnets pedagogiske behov (Slåtta, 2014, s. 314). Slåtta (2014, s. 314) skriver at det er viktig å inkludere andre ansatte i diskusjoner og videreformidle all informasjon som omhandler barnets kommunikasjon og behov til det resterende personalet. Video er et hjelpemiddel som kan benyttes for å fange opp barnets signaler og være med på å skape en felles forståelse og utvikle gode samspill (Løvås & Horgen, 2021, s. 219). Andresen (2020a, s. 29) skriver også at

det å bruke bilder og film kan være nyttig i diskusjoner når barnas uttrykk skal forstås. Andresen (2020a, s. 29-30) skriver videre at man ut ifra dette kan samarbeide om å lage et kommunikasjonspass, som er en beskrivelse av hvordan barnet kommuniserer og hvordan andre bør kommunisere med barnet.

## 2.4 Medvirkning

I den overordnede delen i Kunnskapsløftet (2020) står det at skolen skal gi barn mulighet til å medvirke og gjennom demokratisk deltakelse få erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, u.å.; Kunnskapsdepartementet, 2017). Hvordan medvirkning forstås kan være forskjellig. I temaheftet om barns medvirkning (Bae et al, 2006, s. 8) forklares begrepet som sammensatt av to deler, hvor «med» beskrives som å gjøre noe i fellesskap eller sammen med noen, mens «virkning» oppfattes som å gjøre noe sammen som kan føre til noe og at man er med på å påvirke at noe skjer (Bae et al., 2006, s. 8).

Gjermestad et al. (2021, s. 6) skriver at alle barn kan medvirke og kommunisere, det er bare forskjellig hvordan det gjøres. For barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon vil det være å benytte seg av ikke-verbale uttrykk som kroppsbevegelser, ansiktsuttrykk og lyder for å ytre ønske, vilje og preferanser i det daglige. Det krever at de rundt bruker tid og har en vilje til å tolke og skape en mening i det barnet uttrykker, for det å kunne kommunisere og bli forstått er grunnleggende for at barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon får medvirket i hverdagen (Gjermestad et al., 2021, s. 7). En annen viktig og avgjørende faktor er at kommunikasjonspartneren kjenner til barnets kommunikasjonsform og at man har en relasjon til barnet, noe som skapes ved å være sensitiv og lyttende i møte med barnet, som igjen gjør at kommunikasjonspartneren kan støtte barnet i hverdagssituasjoner (Gjermestad et al., 2021, s. 7). Gjermestad et al. (2021, s. 10) trekker frem det å bli forstått, å være med og delta på egne premisser og det å ta valg som eksempler på medvirkning i hverdagslivet.

Tidligere forskning om valg, viser til studien hvor Webber & Cobigo (2014, s. 14) har hatt som målsetning å informere om forbedringer og retningslinjer som kan hjelpe nærpersoner til barn med multifunksjonshemming med å gi gode opplevelser rundt det å ta valg. Her trekkes det frem fire komponenter som ble ansett som nødvendige for at valg skal kunne skje, og de består av valgalternativer, valgmuligheter, valg som prosess og handling, samt at valg krever et støttende miljø. Det løftes frem i artikkelen at valg bør bestå av et bredt antall alternativer, som både er tilgjengelige og som barnet kan velge fra. Webber & Cobigo (2014, s. 14) skriver at det er i de hverdagslige anledningene at mulighetene til valg ligger og at valgalternativene

skal ta hensyn til kognitivt nivå, samt at valgsituasjonene må ha et støttende miljø, hvor fordelene og ulempene må avveies for om barnet kan ta skade av valget sitt eller ikke. Nærpersonene må tilpasse i hvor stor grad de skal støtte barnet i valget. De konkluderer med at det finnes begrenset med bevis som kan si hva som er rett eller galt når det jobbes med å fremme valg for personer med multifunksjonshemming, og at det derfor er nødvendig med mer forskning for å hjelpe nærpersoner å balansere mellom det å fremme valg og det å beskytte barna mot valg som kan føre til skade (Webber & Cobigo, 2014, s. 16).

I en annen studie, gjennomført av Farmer & Stringer (2023), undersøkes det hvordan foreldre og andre nærpersoner forstår barns meninger og hvordan barnets perspektiv kommer frem. Funnene viser til at foreldre og andre nærpersoner anser at barn med multifunksjonshemming har en evne til å påvirke de rundt seg, i form av å kunne uttrykke hva de liker, hva de ikke liker og hva de vil, men det trekkes frem at nærpersonene tror at barna vil å problemer med å uttrykke seg om eget helseperspektiv. Studien konkluderer med at det å forstå barn med multifunksjonshemming og deres meninger skjer over tid, både gjennom relasjoner, men også i sosiale kontekster. De trekker også fram at det er gjennom samarbeid at det utarbeides en felles forståelse for barnets perspektiv (Farmer & Stringer, 2023, s. 1 og 10.).

### 3. Metode

Metode skal ut ifra den greske betydningen vise «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.83) og være et redskap til å finne svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Furuseth & Everett (2020, s. 137) forklarer forskningsmetoder som ulike verktøy, som alle har sine fordeler og ulemper, ettersom hva de skal brukes til. Det er ikke slik at et verktøy er bedre enn et annet, men det må velges et verktøy som er mest egnet til det formålet studien har (Furuseth & Everett, 2020, s. 137). Valg av vitenskapelig tilnærming og metode for denne studien beskrives nærmere i kapittel 3.3.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Hermeneutikkens opprinnelse er knyttet til fortolkning av tekster (Thagaard, 2018, s. 37), hvor virkeligheten blir konstruert gjennom en fortolkningsprosess. I denne prosessen må forskeren fortolke empirien som er innsamlet om informantenes oppfattelse og fortolkning av virkeligheten, for så å sette dette i en større forståelsesramme (Jacobsen, 2015, s. 28). Thagaard (2018, s. 37) skriver at meningen i studien kun kan ses i lys av den sammenhengen studien er en del av.

Den hermeneutiske sirkelen, som er et av hermeneutikkens fortolkningsprinsipper, forklares som at den helhetlige meningen i en studie er avhengig av meningene i delene og omvendt. Det foregår altså en vekselvirkning mellom helhet og deler. En billedlig beskrivelse vil være at en setning er en del av et avsnitt, som igjen er en del av et kapittel, som til slutt blir til en bok. Noe som i denne studien kan forklares med at delene vil være informantenes innspill på de ulike temaene, som kan ses opp mot helheten som er studiens formål og svar på problemstilling. Ved å se på delene eller temaene vil man få en forståelse av helheten, men man får også en dypere forståelse av delene etter å ha lest helheten (Dybvig & Dybvig, 2003, s. 435). Denne studien består av flere nivå av tolkning, hvor jeg fortolker det informantene fortolker om barnets kommunikasjonsform.

#### 3.2 Egen forforståelse og forskerrolle

Røkenes & Hanssen (2012, s. 103) skriver at man alltid vil forstå noe, på bakgrunn av noe annet. Det er derfor viktig at man er bevisst over hvilken rolle man inntar og reflekterer over hvilken betydning ens egen forforståelse har (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133; Tjora, 2021, s. 42). For selv om idealet til en kvalitativ studie er å gå inn med et åpent sinn, vil en studie aldri være helt objektiv, nettopp fordi man gjennom sin egen subjektivitet vil ha med seg tidligere erfaringer og meninger inn i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102;

Fangen, 2010, s. 47). Fangen (2010, s. 16-17) skriver at fortolkningen i første omgang bygger på informantenes uttalelser, men at den videre tolkning vil være preget av og videreutviklet av forskeren og datamaterialet. Det står videre at en forskers egen forforståelse skal benyttes i en slik måte at det gis en størst mulig forståelse av det informantene forteller (Fangen, 2020, s. 16-17), noe som kan trekkes tilbake til hermeneutikken (kapittel 3.1).

Min forforståelse bunner i de teoretiske perspektivene som jeg har tilegnet meg i forbindelse med forarbeidet som er gjort til denne studien. Forforståelsen er også påvirket av mine tidligere erfaringer og jobben jeg har, for jeg jobber med barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon. Forforståelsen har derfor også vært en motiverende faktor for å skrive om temaet partnerfortolket kommunikasjon, men den har også blitt benyttet for å få en større forståelse av det informantene forteller. Utformingen av spørsmålene i intervjuguiden har nok vært påvirket av min forforståelse. Det å reflektere over egen rolle i forskningen er et viktig etisk prinsipp overfor informantene slik at de vet hva de har å forholde seg til. Hvordan man inngår i relasjon med informantene på er et metodisk prinsipp som forskeren må reflektere over før en studie tar til (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Jeg har valgt å være lyttende i intervjusituasjonene slik at det er informantenes erfaringer som kommer fram, samt å være tydelig i observasjonene på hva som er ren beskrivelse og hva som er min refleksjon. Jeg har dermed på forhånd reflektert over hvilken påvirkning dette kan ha og prøvd å være bevisst på min egen rolle og forforståelse gjennom hele studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

### 3.3 Kvalitativ tilnærming

Kvalitative tilnærminger har ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s. 95) som hovedmål å beskrive og «forstå den andre» og siden studien er bygget på informanters erfaringer er en kvalitativ tilnærming godt egnet for studiens problemstilling, da den ønsker å få et innblikk i de ansattes erfaringer med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning for barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon.

Intensjonen til en forsker som benytter seg av kvalitative metoder, som intervju og observasjon, er å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør, samt å forstå hvilke meninger disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). I denne studien har det blitt benyttet både observasjon og intervju, noe som har gitt muligheter til å observere hvordan de ansatte tilrettelegger for kommunikasjon og medvirkning i praksis, men også fått innhentet informantenes egne erfaringer gjennom intervju. Siden spørsmål fra observasjonene

ble tatt med videre til intervjuene fikk jeg mulighet til å få en utdypende forklaring på det jeg hadde observert, noe som ga meg et større og mer helhetlig bilde av tematikken. Ifølge Fangen (2010, s. 173) vil en kombinasjon av intervju og observasjon også styrke gyldigheten til studien.

### 3.3.1 Observasjon

Ifølge Thagaard (2018, s. 63) er observasjon en metode som er godt egnet til å studere samhandling, noe som er relevant i forhold til partnerfortolket kommunikasjon. Ved å studere samhandling får man mulighet til å rette fokus mot hvordan de observerte forholder seg til hverandre i de sosiale situasjonene de befinner seg i (Thagaard, 2018, s. 63). Det å benytte seg av naturlige situasjoner er også noe som er vanlig ved observasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Derfor ble de ansatte og barna observert i sitt naturlige og kjente miljø på de aktuelle skolene.

Siden observasjonene ble kombinert med intervju, ble kortvarige observasjoner sett på som mest hensiktsmessige i forhold til tidsrommet for gjennomføringen av studien (Tjora, 2021, s. 63). Fangen (2010, s. 123) skriver at kortvarige observasjoner vanligvis ikke er optimalt, men at det i noen tilfeller hvor studien har et avgrenset tema uansett kan gi tilstrekkelig med data. I og med at partnerfortolket kommunikasjon er et avgrenset tema, støtter jeg meg på det som Fangen (2010) skriver.

Det ble benyttet åpne, ustrukturerte observasjoner. Dette er en måte å gjøre observasjon på som ofte er knyttet til kvalitativ forskning (C. Dalland et al., 2023, s. 54). Selv om observasjonene hadde en ustrukturert tilnærming hadde de også en viss struktur ved at det ble benyttet ulike forhåndsbestemte fokusområder under observasjonen. Jeg hadde kommunikasjon og påvirkningsmuligheter som fokusområder, men var ellers åpen for det som eventuelt skulle dukke opp (C. Dalland et al., 2023, s. 66). Jeg fotfulgte informantene underveis i observasjonen og var med i de ulike situasjonene, men uten å delta aktivt selv (Tjora, 2021, s. 78). Dette beskriver også den rollen jeg hadde, som er det som Postholm & Jacobsen (2018, s. 115) kaller for en «observatør- som -deltaker» rolle. I denne rollen er man mest observatør og deltar ikke i aktivitetene, men om noen spør kan man svare på spørsmål om hvem man er og hva man gjør i situasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115).

### 3.3.2 Intervju

Kvalitativt intervju er en metode som benyttes for å innhente informanternes egne erfaringer, og siden studien ønsker å få et innblikk i de ansattes erfaring med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning, vil dette ifølge Dalen (2011, s. 13) være en velegnet metode. Denne studien har benyttet et semistrukturert intervju. Det vil si at intervjuguiden inneholder tema med spørsmål som er utarbeidet på forhånd, men at de ikke nødvendigvis stilles i en bestemt rekkefølge under intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). For denne studien ble det utarbeidet seks tema på forhånd, se kapittel 3.4.4, som ble benyttet som en ramme for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22; Tjora, 2021, s. 127). Intervjuguiden blir nærmere forklart i kapittel 3.4.4 og ligger som vedlegg 4. Fleksibilitet er også noe som kjennetegner et semistrukturert intervju, noe som gjør det mulig for forskeren å tilpasse og inkludere spørsmål som ikke var tenkt ut på forhånd (Thagaard, 2018, s. 91). For denne studien ga det meg muligheter til å trekke inn spørsmål fra den tidligere observasjonen, men også stille oppfølgingsspørsmål til informantenes svar.

## 3.4 Forberedelse og gjennomføring

### 3.4.1 Utvalg, kriterier og rekruttering

Kvalitative studier har ofte et utvalg med begrenset antall informanter, og ønsker å si «mye om lite, framfor lite om mye eller mange» (Nyeng, 2012, s. 73; Thagaard, 2018, s. 54). I denne studien består utvalget av tre barn og fire ansatte fra to ulike skoler. Navn på skoler og kommune nevnes ikke av hensyn til informantenes personvern. Barna og informantene har fiktive navn, og skolene blir omtalt som skole 1 og 2 i studien. Alle barna går på barneskolen og kalles i studien for Tale, Sofie og Kristoffer, de ansatte omtales som Linn, Ingrid, Mona og Frida (se tabell 1). Informantene ble strategisk utvalgt, noe som vil si at det på forhånd var en antagelse om at de hadde kunnskap om det studien hadde som mål å undersøke (O. Dalland, 2017, s. 57). Kriteriene for utvelgelsen av informanter besto av at informantene måtte jobbe på en skole, ha kunnskap om kommunikasjon og medvirkning, samt jobbe med barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon.

Fangen (2010, s. 55) skriver at man i kvalitative studier heller ønsker å finne gode eksempler, enn et representativt utvalg i statistisk forstand, fordi det uansett ikke er oppnåelig ved en slik måte å velge ut informanter på. Selv om studien kun har informanter fra to ulike skoler, har de ansatte ulike yrkesbakgrunn, noe som kan være med på å gi ulike perspektiv på studien, i tillegg til deres subjektive erfaringer.

På en av skolene ble en bekjent forespurt om å være portvakt for å få tilgang på informanter (Fangen, 2010, s. 67). Det resulterte i at lederen på avdelingen tok kontakt med meg, og kunne videreformidle kontaktinformasjon til aktuelle informanter. For den andre skolen ble det sendt en e-post til skolens leder med en forespørsel om de ønsket å delta i studien. Også her ble jeg videresendt til aktuelle informanter. Begge skolene svarte raskt, og var positive til å delta på studien.

Tabell 1: Framstilling av informantene

<b>Informant 1 - Linn</b>	<b>Spesialpedagog (barnehagelærer)</b>
<b>Informant 2 - Ingrid</b>	<b>Spesialsykepleier</b>
<b>Informant 3 - Mona</b>	<b>Spesialpedagog (lærer)</b>
<b>Informant 4 - Frida</b>	<b>Logoped (barnehagelærer)</b>
<b>Barna, Sofie, Tale og Kristoffer, går alle på barneskolen.</b>	

### 3.4.2 Feltnotater ved observasjon

Feltnotatene fra observasjonen utgjør sammen med de transkriberte intervjuene, datamaterialet for denne studien. Feltnotatene skal hjelpe oss å huske det som er erfart og gjør det mulig å bearbeide inntrykkene fra observasjonen underveis (Thagaard, 2018, s. 84). Ved å notere det man ser og hører, blir det man observerer overført til tekst (Thagaard, 2018, s. 84), som igjen gjør at det mulig å lese notatene om igjen flere ganger. Dette gagnar ifølge Fangen (2010, s. 102) analyseprosessen.

Det er mange måter å skrive feltnotater på, men det som er viktigst er at de er beskrivende og grundige (Fangen, 2010, s. 103). I dette prosjektet brukte jeg en liten notatbok. Dette fordi jeg regnet med at vi skulle forflytte oss i løpet av observasjonen og at en liten bok var enklere å ta med seg og at den ikke ville være like i øyenfallende som en større notatbok eller datamaskin. Jeg valgte også å notere for hånd, både fordi jeg personlig får notert mer med penn og papir, men også fordi jeg ikke ville forstyrre med tastaturlyden og en stor skjerm. Notatboken ble inndelt i to kolonner, hvor det på venstre side ble notert ned beskrivelser av det som ble observert, og på høyre side ble det plass til refleksjoner, tolkninger og eventuelle spørsmål som dukket opp under observasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 128). Helt øverst på siden ble dato, tidsbruk og hvem som ble observert notert, alle med fiktive navn (se tabell 1, kapittel 3.4.1). Klokkeslett ble også notert i margin ved bytte av aktivitet eller forflytninger,



og det ble notert ned en grov skisse av omgivelsene. Feltnotatene ble etter observasjonen renskrevet på datamaskin.

### 3.4.3 Gjennomføring av observasjon

Observasjonene ble gjennomført mellom mars og april 2024. På begge skolene ble observasjonene gjennomført før intervjuene. På skole 1 ble observasjonene og intervjuene gjennomført med en dag imellom. På skole 2 ble det gjennomført begge deler samme dag. Før observasjonene startet fortalte jeg informantene om rollen min som observatør og fikk innhentet samtykke. Observasjonene tok sted både i klasserom og avdelinger, men også i kantine, på skolekjøkken, i større fellesrom og ute i skolegården.

Det var satt av tre timer for hver observasjon, men lengden på observasjonene varierte. I den første observasjonen ble det naturlig å observere alle de tre timene, mens ved den andre observasjonen var det barnet selv som la føringer med å sovne etter 1,5 time. Den tredje observasjonen ble på 2,5 time, mens den siste bare ble på 45 minutter, da de to siste observasjonene var av det samme barnet. Under observasjonen hadde de ansatte naturlige bytter. Derfor ble det innhentet et muntlig samtykke for at det som ble observert sammen med andre ansatte også kunne være med i studien.

Jeg plasserte meg ofte på en stol eller benk i nærheten av de jeg observerte. Jeg prøvde å finne en plassering som ikke var forstyrrende, men som ga meg god oversikt. Jeg noterte fortløpende i den lille notatboken som beskrevet i kapittel 3.4.2. I forflytninger gikk jeg sammen med barnet og den ansatte. De andre som var til stede under observasjonen hadde på forhånd fått beskjed om hvorfor jeg var til stede. Av etiske hensyn, ble jeg ikke med på for eksempel stellesituasjoner, men brukte slike naturlige pauser i observasjonen til å reflektere og se over notatene som var skrevet fram til da.

Siden en observasjon ikke skal oppleves ubehagelig, nevnte jeg ved flere anledninger at det var viktig at de sa fra om de følte at jeg sto i veien eller om situasjonen var ubehagelig. Flere av informantene forklarte at de hadde gode erfaringer med å bli observert, da andre samarbeidende instanser ofte var innom for å observere.

### 3.4.4 Intervjuguide og prøveintervju

Det informantene forteller utgjør, sammen med observasjonene, datamaterialet for denne studien. I en kvalitativ studie er det ønskelig at informantene åpner seg opp og forteller om sine erfaringer slik at man får et fyldig datamateriale (Dalen, 2011, s. 27). Thagaard (2018, s.

94) skriver at det er viktig å gjennomføre et prøveintervju uansett hvor god erfaring man har med å intervju. Som en forberedelse til intervjuene for denne studien ble det utarbeidet en intervjuguide og gjennomført et prøveintervju.

### **Intervjuguide**

En intervjuguide skal fungere som en hjelp til å strukturere intervjuet og skal inneholde tema og spørsmål som skal dekke alle områdene som studien ønsker å belyse. Den skal også ha en relevans til studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Tjora, 2021, s. 167; Dalen, 2011, s. 26). Hvordan intervjuguiden er utformet er opp til hver enkelt forsker, noen liker stikkordsform, andre vil ha ferdiglagde spørsmål (Tjora, 2021, s. 167). Ut ifra min manglende erfaring med å gjennomføre intervju, bestemte jeg meg for at det var best å ha ferdigformulerte spørsmål å støtte seg til.

Intervjuguiden ble utarbeidet i samråd med veileder, og den endelige intervjuguiden består av seks hovedtema, med forslag til spørsmål under hvert tema (se vedlegg 4). Temaene for denne studien er kommunikasjonspartnerens kompetanse, kommunikasjon og tolkning, relasjonskompetansens betydning, medvirkning, samarbeid og det fysiske miljøets betydning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden er også fleksibel, noe som gjør at man ikke nødvendigvis trenger å følge den oppsatte rekkefølgen på spørsmålene og informantene kan snakke bredt om et tema eller snakke seg inn i et annet underveis i intervjuet (Tjora, 2021, s. 167).

Inndelingen av intervjuguiden består av en oppvarmings-, refleksjons- og avslutningsfase, noe Tjora (2021, s. 159-160) beskriver som en grovinndeling av et kvalitativt intervju.

Oppvarmingsfasen består av spørsmål rettet mot informantens bakgrunn og erfaring med partnerfortolket kommunikasjon. I den neste fasen, refleksjonsfasen, er det spørsmål fra hvert hovedtema i intervjuguiden og helt til slutt avrundes intervjuet med noen avslutningsspørsmål som går på om informanten ønsker å utdype noe, eller har spørsmål rettet til studien.

### **Prøveintervju**

Prøveintervjuet ble gjennomført etter at SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) hadde gitt sine anbefalinger og studien hadde fått klarsignal for gjennomføring. Ifølge Dalen (2011, s. 30-31) må det alltid gjøres ett eller flere prøveintervju før en studie settes i gang. Dette for å teste ut seg selv som intervjuer, men også for å teste ut intervjuguiden. Det gir også

muligheter for å få tilbakemeldinger om spørsmålenes utforming og deg som intervjuer, samt at man får testet ut det tekniske utstyret (Dalen, 2011, s. 30-31; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132).

Prøveintervjuet for denne studien ble gjennomført med en kollega som hadde meldt seg frivillig til å stille opp. Kollegaen min ga meg et muntlig samtykke til å delta. Foreldrene til barnet som det ble snakket om hadde også på forhånd gitt et muntlig samtykke til at jeg og kollegaen min kunne snakke om barnets kommunikasjonsform, samt om foreldresamarbeid med tanke på utveksling av erfaringer rundt barnets kommunikasjonsform.

Det å gjennomføre et prøveintervju var fint både for å få testet ut lydopptakeren og intervjuguiden, men også for at jeg som ikke har gjennomført et intervju før, fikk prøve meg på rollen som intervjuer. Jeg har heller aldri brukt en lydopptaker, så det var fint å få testet ut hvordan den fungerte før gjennomføringen med informantene. Kollegaen min fikk tilgang på intervjuguiden på forhånd. Prøveintervjuet varte i cirka 30 minutter, men da ble ikke introduksjonen eller avslutningen tatt opp. Prøveintervjuet ble ikke transkribert eller analysert, men jeg hørte gjennom det en gang, før det ble slettet. Jeg fikk erfare at lydopptakeren burde vært nærmere kollegaen under prøveintervjuet, noe jeg tok med videre til de neste intervjuene. Noen av spørsmålene fra intervjuguiden ble også justert etter tilbakemelding og diskusjon med kollega i etterkant av prøveintervjuet.

### 3.4.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene fant også sted mellom mars og april 2024. Det var informantene som valgte sted for intervjuene og alle valgte å ha intervjuet på skolen der de jobber. Totalt ble det gjennomført fire intervju, to på hver skole. Som beskrevet i kapittel 3.4.3, ble intervju og observasjon gjennomført både hver for seg og på samme dag. Informantene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd, noe som ga de mulighet til å forberede seg.

Siden alle hadde godkjent bruk av lydopptak ble denne satt på etter at informasjonsdelen var gjennomgått. Noen hadde forberedt seg på forhånd, andre tok det mer spontant, men alle kom med reflekterte og utfyllende svar. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål og om de kunne utdype enkelte svar underveis i intervjuene og prøvde å være lyttende og responderte med å nikke underveis (Tjora, 2021, s. 89; Dalen, 2011, s. 32).

I informasjonsskrivet var intervjuene estimert til å vare i ca. 45 minutter, men etter at første intervju varte i litt over en time, forberedte jeg de andre informantene på at intervjuet kunne

vare lengre enn først antatt. Jeg synes det var en fordel å ha gjennomført observasjon på forhånd av intervjuet, både med tanke på at jeg kunne stille spørsmål fra det jeg hadde sett og hørt, men også for å ha skapt en viss relasjon, som gjorde det lettere å ha en samtale under intervjuet.

Jeg fulgte intervjuguiden ganske nøye i de første intervjuene, og hadde litt vansker med å frigi meg fra intervjuguiden. Som fersk intervjuer var det betryggende å ha et utgangspunkt å gå etter, men jeg kjenner meg igjen i det Tjora (2021, s. 172) skriver, at man får intervjuguiden litt mer under huden etter 2-3 intervju. Jeg klarte å løsrive meg mer fra oppsettet etter de to første intervjuene og kunne hoppe mer fram og tilbake i intervjuguiden avhengig av hva informanten ønsket å snakke om.

Det å benytte lydopptak under intervjuene var til stor hjelp. Det ga meg mulighet til å holde fokus på det informanten sa, og jeg hadde større mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Selv om det ikke ble skrevet notater, ble det på forhånd gitt beskjed om at jeg kunne notere underveis, men presiserte da at det var mest for min egen del for å huske å stille et spørsmål eller for å holde orden på hva jeg hadde spurt om eller lignende. Helt avslutningsvis ble det spurt om jeg kunne ta kontakt dersom det dukket opp noen spørsmål i etterkant, noe alle samtykket til, samt gitt informasjon om at informantene også kunne ta kontakt om de lurte på noe angående studien. Når det helt til slutt ble spurt om hvordan informantene hadde opplevd intervjuene, ga alle uttrykk for at de hadde hatt en positiv opplevelse.

### 3.5 Bearbeidelse av datamaterialet

#### 3.5.1 Transkribering

Når man transkriberer, endrer intervjuet form fra å være en samtale mellom to mennesker, til å få en skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Ved å gjøre en slik transformasjon, blir intervjuet ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 206) mer strukturert og egnet for videre analyse. Selv om Tjora (2021, s. 185) mener man bør transkribere fullstendig, skriver Kvale & Brinkmann (2015, s. 208) at det ikke finnes et korrekt standardsvar på om man skal ta med alt av «eh-er», pauser eller latter. Jeg valgte å ikke transkribere slike ord og uttrykk fordi det ikke ble sett på som nødvendig for innholdet.

Det å transkribere var en tidkrevende prosess, men siden jeg hadde brukt lydopptak kunne jeg spole fram og tilbake i lydopptaket for å forsikre meg om å få en mest mulig korrekt gjengivelse av hva informantene hadde sagt. Jeg kunne også justere hastigheten underveis noe

som benyttet for å forsikre meg om at jeg fikk korrekt gjengivelse av det informanten hadde sagt. Siden jeg har liten erfaring med å transkribere brukte jeg i snitt 8 timer på å transkribere hvert intervju.

Transkripsjonene av de to første intervjuene ble gjort over to påfølgende dager, etter at intervjuet ble gjennomført. De andre to ble transkribert to dager etter gjennomføring, da observasjonene som ble gjennomført samme dag, ble prioritert først. Jeg transkriberte intervjuene selv, noe som Dalen (2011, s. 58) mener kan være med å skape en større nærhet til eget materiale, samt styrke den senere analyseprosessen.

Lydopptaket ble ikke lagret andre steder enn på lydopptakeren, men ble spilt av på en datamaskin under transkriberingen. For å unngå at andre i husholdningen fikk med seg det som ble sagt, ble det benyttet hodetelefoner under transkriberingen. Etter at transkriberingen var ferdig, ble lydopptaket slettet, slik informantene hadde fått informasjon om på forhånd. Informanter, skoler og avdelinger fikk fiktive navn før observasjonen og intervjuene tok sted, og dette ble videreført i transkripsjonen. Dette for å sikre anonymitet og konfidensialitet til informantene.

Feltnotatene ble for de to første observasjonene renskrevet samme dag som de fant sted. De to andre ble renskrevet på datamaskin samme dag og dagen etter gjennomføring.

### 3.5.2 Analyse av datamaterialet

Denne studien har hatt en induktiv tilnærming, som vil si at det er tatt utgangspunkt i datamaterialet ved utarbeidelse av hovedtemaer og underkategorier (Thagaard, 2018, s. 172). I følge Postholm & Jacobsen (2018, s. 102) kan forskning aldri være fullstendig induktiv, siden en forsker vil ha med seg tidligere erfaringer og forforståelse inn i studien. Men siden jeg har et hermeneutisk ståsted, som bygger på at all forståelse bygger på en forforståelse (Thagaard, 2018, s. 37) har jeg derfor redegjort for min forforståelse i kapittel 3.2 og er den bevisst gjennom studien.

Induktiv tilnærming benyttes ofte i kvalitative metoder fordi det er ønskelig å få en forståelse av et fenomen, heller enn å teste ut hypoteser (Nyeng, 2012, s. 59). Ved bruk av en induktiv tilnærming vil forskeren gå fra empiri til teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Denne studien ønsker å løfte frem kunnskap og de erfaringene informantene har om partnerfortolket kommunikasjon og hvordan det tilrettelegges for kommunikasjon og medvirkning i skolehverdagen for barn med slike behov. Derfor ble det benyttet en induktiv tematisk analyse

for både observasjonene og intervjuene i denne studien. Tematisk analyse ble valgt på grunn av dens egnethet for studien, da dens fleksibilitet gjør det mulig å gå fram og tilbake i datamaterialet, tilpasse forskningsspørsmål ut fra empirien og få en dypere forståelse av temaet (C. Dalland et.al, 2023, s. 103; Johannessen et al., 2018, s. 278). Thagaard (2018, s.172) skriver at studiens tema og underkategorier skal «fremheve meningsinnholdet i datamaterialet og styrke forbindelsen mellom teori og data».

Denne studien har tatt utgangspunkt i Johannessen et al. (2018, s. 282) sin forenkling av Braun & Clarke (2022) sin tematiske analyse, som opprinnelig består av seks steg. Derfor vil denne studien forholde seg til de fire stegene forberedelse, koding, kategorisering og rapportering. Denne prosessen ble benyttet for observasjonsnotatene og de transkriberte intervjuene.

Den første fasen som omhandler forberedelser, er det allerede gjort rede for i kapittel 3.5.1, da den omhandler å transkribere, renskrive og gjøre seg kjent med datamaterialet sitt. Dette ble gjort ved å lese gjennom datamaterialet mange ganger. Denne fasen danner ifølge Braun & Clarke (2022, s. 35) grunnlag for den videre analyseprosessen.

Braun & Clarke (2022, s. 52) forklarer koding som byggeklosser som skal hjelpe forskeren til å finne relevante meninger i analysen i forhold til problemstillingen. For denne fasen ble det transkriberte materialet skrevet ut i papirform, og i første omgang ble koder skrevet ned i marginen. Det viste seg å bli mange koder som både kunne være direkte ord fra det informantene hadde sagt, men også tanker og ideer som dukket opp underveis. Etter hvert ble også markeringstusjer tatt i bruk for å markere i selve teksten.

Den tredje fasen består av kategorisering, som vil si at sorteringsarbeidet med å finne overordnede kategorier eller tema blir til (Johannssen et a.l.,2018, s. 295). For å samle kodene til tema ble det benyttet saks og papir, slik at ulike koder kunne samles til tema. Det første utkastet for både koding og kategorisering av intervjumaterialet måtte forkastes, da de både var for lange, men også fordi de bar preg av å fortsatt se ut som rådata. Eksempler på dette var koder som «utnytte og ta vare på de gyldne øyeblikkene i et helhetsperspektiv» og tema som «kommunikasjon er mye mer enn bare språk». Derfor ble kodingen og kategoriseringen gjort en runde til, noe som er mulig når metoden er fleksibel (Johannessen et al., 2018, s. 278). Når forskningsspørsmålene ble tatt i bruk som et utgangspunkt ble det lettere å finne koder, selv om det fortsatt ble en del prøving og feiling. Noen kategorier ble slått sammen, og forskningsspørsmålene ble justert og tilpasset datamaterialet.

Den siste fasen omhandler rapporteringen og er den siste delen av analysen. Det er i denne fasen man skal skrive frem temaene (Johannessen, 2018, s. 301) og for denne studien blir dette presentert i kapittel 4. Tabell 2 viser en framstilling av hovedtema og underkategorier.

Tabell 2: Framstilling av hovedtemaer og underkategorier

Hovedtema	Underkategorier
<b>Tolkning av barnets uttryksmåter</b>	Særegen kommunikasjon
	Felles forståelse
<b>Kommunikasjonspartneren</b>	Ønske om å forstå
	Relasjon
	Makt
<b>Miljøets muligheter og begrensninger</b>	Tilgjengelig språkmiljø
	Støy
<b>Påvirkningsmuligheter i skolehverdagen</b>	Valg
	Samspill

### 3.6 Forskningens kvalitet

Åpenhet er en sentral nøkkel for å kunne si noe om og vurdere kvaliteten på kvalitative studier (Jacobsen, 2015, s. 247). Hvor åpen og reflektert forskeren er og hvordan fremgangsmåtene og resultatet er presentert vil påvirke forskningens troverdighet, og gir med det leseren mulighet til å vurdere om de stoler på metodene som er benyttet eller ikke (Jacobsen, 2015, s. 247; Thagaard, 2018, s. 200). Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet er alle begreper som kan si noe om studiens troverdighet, som igjen kan gi et uttrykk for studiens kvalitet (Thagaard, 2018, s. 181).

#### **Pålitelighet**

Studiens pålitelighet handler om at forskeren gjør rede for hvilke fremgangsmåter som er blitt benyttet for å utvikle data, noe som gjelder alle valg i forskningsprosessen og hvordan prosessen er vurdert (Thagaard, 2018, s. 200). Jeg har i denne studien reflektert over egen forforståelse og hvilken påvirkning den kan ha hatt, samt gitt en detaljert og åpen framstilling

av de valgene jeg har tatt, ved å presentere dette i kapittel 3. Dette har synliggjort forskningsprosessen, noe som kan styrke påliteligheten i denne studien, da dette vil gjøre forskningsprosessen transparent slik at leseren kan vurdere studiens kvalitet (Thagaard, 2018, s. 200). Det at lydopptak ble benyttet i intervjuene kan også være med på å styrke studiens pålitelighet, i tillegg til at informantens utsagn tydelig ble framhevet og adskilt fra mine tolkninger, ved å benytte innrykk i framvisningen av sitat under presentasjon av funn, i kapittel 4. Påliteligheten kan også ha blitt styrket ved at det ble gjort justeringer i intervjuguiden etter tilbakemelding fra kollega og ved å reflektere over erfaringene fra prøveintervjuet, som for eksempel hvor lydopptakeren måtte ligge for å ta opp best mulig lyd (Dalen, 2011, s. 97).

### **Gyldighet**

Gyldigheten i en studie er knyttet til resultatene og hvordan forskeren har tolket data (Thagaard, 2018, s. 189). Gyldigheten handler også om hvordan forskeren posisjonerer seg i feltet. Dette har jeg beskrevet under kapittel 3.2, om min egen forforståelse og forskerrolle, samt ved å vise til hvilket teoretisk rammeverk og tidligere forskning studien støtter seg til i kapittel 2 (Thagaard, 2018, s. 189). Dette har gjort meg bevisst på min kjennskap og plassering i feltet. Validiteten på studien kan også vise til spørsmål om de tolkningene man kommer fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018, s. 189) Det å ha et strategisk utvalg har vært med på å styrke gyldigheten i denne sammenheng. Å bruke en kombinasjon av intervju og observasjon har vært en styrke i denne studien.

### **Overførbarhet**

I følge Thagaard (2018, s. 19) er overførbarhet knyttet til om tolkninger fra en enkelt studie kan gjelde i andre sammenhenger. Siden det er lite forskning på partnerfortolket kommunikasjon, kan funn fra denne studien være med å øke kunnskap rundt tematikken, noe som også er studiens formål. For andre som arbeider med barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon, vil nok kjenne seg igjen i mye av de erfaringene som informantene fra denne studien har (Thagaard, 2018, s. 182). Derfor vil studien ha en relevans både for erfaringsutveksling med andre som arbeider med samme tematikk, men det vil også kunne øke bevissthet og kunnskap i en større sammenheng innenfor det spesialpedagogiske feltet.



### 3.7 Etske hensyn

De etiske hensynene i en studie skal følge forskeren gjennom hele forskningsprosessen, både før, under og etter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Denne studien har fulgt den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer for forskning (NESH, 2016) og Dronning Mauds minne høgskole (DMMH) sine retningslinjer for forskningsetikk (DMMH, 2017). Postholm & Jacobsen (2018, s. 246) skriver at forskningsetikken i Norge tar utgangspunkt i tre grunnleggende krav som er knyttet til forholdet mellom forsker og forskningsdeltakerne, og det er informert samtykke, krav på privatliv og bli korrekt gjengitt.

#### **Informert samtykke**

Før en studie kan settes i gang må studier som er meldepliktige, altså studier som omhandler behandling av personopplysninger, meldes inn til SIKT (Thagaard, 2018, s. 22). Dette var også gjeldende for denne studien da jeg blant annet har hatt tilgang på e-postadresser og diagnoser, samt benyttet lydopptak under intervju. Et informasjons- og samtykkeskjema skal inneholde en beskrivelse av hva studien går ut på, hvilket formål den har, problemstilling, samt retningslinjer for deltakelse (Thagaard, 2018, s. 22-23).

Med tanke på de etiske hensynene er det derfor viktig å trekke fram at det er frivillig å delta, noe som vil si at deltagelsen er basert på et fritt samtykke, som gjør at informantene kan trekke seg konsekvensfritt uten å oppgi grunn når som helst i studien (Furuseth & Everett, 2020, s. 145). Dette ble presisert til informantene før både intervju og observasjon.

Søknaden og utformingen av informasjons- og samtykkeskjema ble utarbeidet i samråd med SIKT og veileder. Det ble tre runder fram og tilbake med SIKT før studien fikk klarsignal. Det ble utarbeidet to utgaver av informasjons- og samtykkeskjema, et til de ansatte og et til foresatte, som begge parter måtte ha signert før observasjon og intervju ble gjennomført. Informasjonsskrivet til foreldre hadde en mer utdypende informasjonsdel om hva det ville innebære for dem og barnet å delta i studien, se vedlegg1 og 2.

#### **Krav på privatliv**

Konfidensialitet er et grunnleggende prinsipp når det gjelder etiske hensyn i forskning og det handler om hvordan forskeren håndterer den informasjonen som informanten har gitt (Thagaard, 2018, s. 24 og 27). For å beskytte informantenes privatliv er det i denne studien

valgt å gi dem pseudonymer, se tabell 1 (kapittel 3.4.1). For å anonymisere barnas diagnoser er det også valgt å innlemme disse under begrepet multifunksjonshemming, da leser lett kan finne ut hvem det er snakk om dersom enkelt diagnoser nevnes. Det er heller ikke valgt å oppgi navn på skoler eller kommuner i studien. I framstilling av funn vil barna oppgis som hen. Av etiske hensyn ble det ikke gjennomført observasjon i stellesituasjoner.

Et annet hensyn som er tatt når det gjelder å beholde informantenes konfidensialitet er å være bevisst på hvordan datamaterialet er lagret og oppbevart (Thagaard, 2018, s. 26). Det er bare jeg som har hatt tilgang på datamaterialet og det har blitt oppbevart på en passord beskyttet datamaskin. Informasjon – og samtykkeskjema ble ved innhenting oppbevart i en strikkmappe mens jeg var til stede på skolene, men ble lagret i en låsbar koffert med en gang jeg kom hjem. Skjemaene ble lagret separert fra resten av materialet.

Informantenes fiktive navn ble benyttet underveis i innhenting av datamaterialet, samt i alt av transkribert materiale og ved presentasjon av funn. Lydopptak fra intervjuene ble slettet rett etter at transkripsjonen ble gjort. All data slettes og makuleres etter at studien er sensurert og godkjent, senest oktober 2024.

### **Bli korrekt gjengitt**

Prinsippet om å bli korrekt gjengitt er knyttet til konsekvensene studien kan ha for informantene og dette er noe forskeren må vurdere slik at studien ikke skal påføre informanten skade, om det er fysisk eller når det gjelder framstilling av funn (Thagaard, 2018, s. 26). Dette er vurderinger som også er gjort for denne studien, ved å ta vare på informantenes integritet og være bevisst i framstillingen av funn at informanten ikke skal settes i et dårlig lys (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 251).

## 4. Funn og drøfting

I dette kapittelet blir funnene fra studien presentert, tolket og drøftet opp mot tidligere forskning og det teoretiske rammeverket som er presentert i kapittel 2. I analysen av datamaterialet kom følgende hovedtema frem: *tolkning av barnets uttryksmåter* (4.1), *kommunikasjonspartneren* (4.2), *miljøets muligheter og begrensninger* (4.3) og *påvirkningsmuligheter i skolehverdagen* (4.4). Hvert hovedtema med sine underkategorier, redegjort for i kapittel 3.5.2, blir lagt frem fortløpende, med tolkning og drøfting etter hver underkategori.

Det er valgt å benytte hen i teksten og «hen» i sitat hvor informantene omtaler barnet med han eller hun, dette for å anonymisere barna. Informantene er anonymisert med pseudonym i framstillingen av funn, jf., kapittel 3.4.1 og vil i drøftingen bli omtalt som informanter, ansatte, kommunikasjonspartnere og nærpåsoner. Sitater fra intervjuene blir framstilt med innrykk og markert med (...) hvor noe tekst er tatt bort i sitatet.

### 4.1 Tolkning av barnets uttryksmåter

#### 4.1.1 Særegen kommunikasjon

Datamaterialet viser at barn som bruker partnerfortolket kommunikasjon kommuniserer forskjellig og at alle har egne måter å uttrykke seg på. Det som kom godt fram i både observasjonene og intervjuene er de store variasjonene av uttryksmåter barna har. Det ble observert alt fra å ikke ha lyd og lite bevegelse annet enn små forflytninger av hode eller en skulder, til enkeltord, mye kroppsspråk og tegn til tale. Men det som kom fram som en fellesnevner i intervjuene var at barna på en eller annen måte har behov for at de ansatte tolker uttryksmåtene deres, om det er ved bruk av tegn, kroppsspråk eller lyder.

Et annet funn som kom fram i studien er at barna ofte lager seg egne tegn. Dette ble nevnt av flere informanter under intervjuene. Viktigheten av at barna får muligheter til å benytte seg av disse selvlagde tegnene ble framsnakket av flere av informantene. En informant uttrykte det slik:

Barnet skal få gjøre tegnene slik «hen» gjør, men at vi gjør de riktig (...) når vi jobber med nye ord så hjelper vi med håndledelse litt først, for å gjøre tegnet (...) Vi gjør det riktig, også er barnet med å gjør det på sin måte (Mona).

En annen informant fortalte at de ansatte kunne bekrefte særegne tegn som kommunikasjon og la barnet bruke tegnet, men de kunne også i noen tilfeller prøve å overføre det til et konvensjonelt tegn, for å se om barnet heller tok i bruk dette.

En av informantene snakket om foreldrenes forståelse av kommunikasjonsuttrykkene til barna sine og et godt eksempel på hva særegen kommunikasjon kan være, kom fram i et av intervjuene. Hun fortalte at barnet hun jobber med, kommuniserer på en helt spesiell måte med sin far, ved at de ligger bryst mot bryst og snakker med pusten. De ansatte rundt har også oppfattet og tolket at barnet holder pusten for å indikere at noe er ekkelt eller ubehagelig.

Vanskelighetene med å tolke enkelte signaler og uttrykk var også noe informantene la stor vekt på under intervjuene. De opplevde at barnas uttrykk skjedde raskt, og at de ofte kunne være gjemt under et bord eller i en fotpose, og at det derfor var vanskeligere å fange dem opp.

### **Tolkning og drøfting – særegen kommunikasjon**

Det framkom både i intervju og ved observasjon at barna i denne studien passer til beskrivelsen av barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon. Barna som er observert i denne studien benytter lite eller ingen tale, der de i stor grad bruker kroppen som sin uttrykksmåte. Det barna har til felles er behovet for en kommunikasjonspartner som fortolker det de uttrykker. Det som skiller dem er deres ulike hjelpebehov og forutsetninger for utvikling av kommunikasjonsferdigheter (Andresen, 2020a, s. 29). De er med andre ord en sammensatt gruppe, og variasjonen i bruk av gester, lyder, kroppsspråk, enkeltord og bruk av tegn under observasjonen viser til barnas ulike måter å kommunisere på kan tolkes som at de vil ha et ulikt behov for partnerfortolket kommunikasjon.

Funn fra både observasjonene og intervjuene kan tolkes som at de ansatte benytter seg av en bred forståelse av kommunikasjon fordi de tolker alle uttrykksmåter som kommunikasjon (Horgen, 2006, s. 45). Dette kan føre til at barnet får flere muligheter til å kommunisere, fordi signalene blir fanget opp og besvart (Andresen, 2020a, s. 29). Dersom kommunikasjonspartneren på en annen side har hatt et snevert syn på kommunikasjon, hvor det tenkes at kommunikasjonen må ha en tilsiktet hensikt vil barna med behov for partnerfortolket kommunikasjon kunne fått lite respons og få muligheter til å kommunisere (Horgen, 2006, s. 45).

Det at barna lager seg egne tegn, kan forstås som idiosynkratiske uttrykk. Eksempelet som trekkes fram i et av intervjuene, om at barnet kommuniserer med pusten sammen med far, kan tolkes som en idiosynkratisk uttrykksmåte, fordi det er noe som er særegent og personlig for barnet (Grøttland & Romhus, 2006, s. 13-14).

Når det kommer til bruken av egne tegn, viser funn til at informantene i de fleste tilfeller lar barnet benytte seg av dem, mens de i noen tilfeller kan prøve å få barnet til å utforme konvensjonelle tegn. Det kan forstås som at kommunikasjonspartneren har brukt sin sensitivitet til å gjenkjenne og respondere på disse uttrykkene, noe som også kan ses i sammenheng med ferdighetene Shire & Jones (2014, s. 4) ilegger kommunikasjonspartneren. Datamaterialet viser også at de ansatte gjør tegnet riktig, noe som kan tolkes som at den voksne modellerer for barnet, som ifølge Shire & Jones (2014, s. 4) er en annen viktig ferdighet.

I de tilfellene de ansatte prøver å få barnet til å benytte konvensjonelle tegn, kan det tolkes til at kommunikasjonspartneren ser barnets utviklingspotensial til å kunne uttrykke seg på flere måter, som igjen kan vise at barn med multifunksjonshemming kan utvikle intensjonelle uttrykksmåter over tid (Slåtta, 2014, s. 317).

Funnene viser til at informantene opplever det å fortolke enkelte signaler og uttrykk som vanskelig, både fordi signalene kan være gjemt eller at de overses fordi de skjer raskt. Det er mange påvirkende faktorer som kan spille inn når det gjelder å fortolke uttrykk, og i dette tilfellet kan det tolkes som at miljøfaktorer, som posisjonering kan være med å påvirke kommunikasjonen. Dette kan relateres til trefaktor-modellen til Siegel-Causey & Bashinski (1997) hvor kommunikasjonspartneren, barnet og miljøet påvirker hverandre.

#### 4.1.2 Felles forståelse

I og med at barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon i mange tilfeller har en særegen kommunikasjon og egne måter å uttrykke seg på, vil det ifølge informantene være behov for en felles forståelse blant nærpersionene til barnet. Flere av informantene fremhever at det er foreldrene som sitter på den største kunnskapen om sitt barn, men at barna også er avhengige av at alle rundt, som hjem, skole, SFO, avlastning og andre instanser, samarbeider for å få en felles forståelse som kan hjelpe barnet på best mulig måte. Det at barnas nærmeste er interessert og nysgjerrige nevnes av flere informanter som en fordel i søken etter en felles forståelse av barnas uttrykksmåter.

Noen av informantene uttrykker i intervjuene at barnas kommunikasjon ikke bare er noe som skjer på skolen, og at uttrykk kan komme fram forskjellig i ulike situasjoner. En av informantene forteller at det er viktig at man tør å innhente informasjon fra de samarbeidende partene.

Jeg tenker det er viktig med tett foreldresamarbeid nettopp fordi vi er nødt til å samarbeide for å forstå barnet best mulig (Mona).

En annen informant belyser at det er viktig at de ansatte innad på skolen benytter seg av hverandres kunnskaper. Under observasjonen med Ingrid ble det observert, det hun i senere intervju kaller «kinderegg» øvelser. Hun forklarer det som en øvelse hvor man får flere goder i ett. Hun trekker frem ståstativ, som barnet sto i under observasjonen, som et eksempel. Ståstativet er både bra for pusten og fordøyelsen til barnet, men det skaper også mer våkenhet og muligheter for kommunikasjon:

(...) man kan ikke tenke sånn at man først gjør helse og så skal man gjøre pedagogiske ting (...) barnet har ikke nok energi til først å gjøre det ene også det andre og tredje (...) I forhold til det med samarbeid, så må vi utfylle hverandres oppgaver (Ingrid).

Informantene vektlegger at det å velge ut hva som er viktig for barnets kommunikasjonsutvikling, er noe som må skje i samarbeid med alle som er og jobber rundt barnet. En av informantene uttrykker det på denne måten:

(...) Det er viktig for at barnet skal få en mest mulig nyttig skolehverdag da. Og jobbe i forhold til å velge ut litt hva som er viktig for barnet i forhold til kommunikasjon (...) Det må vi jobbe sammen om, det er ikke bare noe vi på skolen kan bestemme, det her er hverdagen, så tett samarbeid er viktig (Mona).

En informant trekker frem at nærpersionene rundt er avhengige av felles møtepunkter for å fange opp kommunikasjon, og en annen utfyller dette med at det nettopp er gjennom disse møtepunktene at nærpersionene kan få et felles og helhetlig bilde, slik at alle rundt bruker de samme tegnene.

Når det gjelder å arbeide i team, viser datamaterialet at de opplever samarbeidet som godt. Det kommer frem at de har jevnlig møter for å dele erfaringer ansatte imellom, men også innad i større team.

(...) hvis det er noen ting, for eksempel at vi har sett et tegn som vi ikke klarer å fange opp hva det betyr, så snakker vi sammen og kanskje vil den andre ha et forslag eller kanskje noen ser det i en annen setting der det gir mening også utveksler vi, slik at vi kan møte eleven på en bedre måte (Frida).

Alle informantene benytter digitale løsninger for å dele og tilgjengeliggjøre informasjon med de som er rundt barnet. En informant sier at digitale løsninger er lettere å oppdatere enn papirversjoner og er mer tilgjengelig for alle. Hun uttrykker det slik:

Vi kan legge inn bilde av både tegn vi lurer på, og tegn vi føler oss sikre på, så det hele tiden er oppdatert. Slik at de signalene de gir blir fanget opp med en gang (...) Det

legges også inn både bilder av hvilke tegn vi bruker, hvilke tegn eleven bruker og hvordan de uttrykker forskjellige ting. Også gjerne med bilde med forklaring (...) vi kan ikke bare skrive noen ord, for da blir det umulig å tolke det liksom (Linn).

Video blir løftet frem som et nyttig hjelpemiddel som ofte blir brukt for å oppdage signaler og kommunikasjon. En av informantene formulerer bruken av video som hjelpemiddel slik:

(...) Jeg tror jo at video er fint i forhold til hvordan vi arbeider med å fortolke barnets signaler, sant (...) fint både så vi får lyd og bilde, slik at man kan snakke om det man ser, slik at vi rundt også får en sånn felles forståelse da (Mona).

### **Tolkning og drøfting – Felles forståelse**

Funn viser til at barna er avhengige av at nærpersionene samarbeider for å skape en felles forståelse for barnas uttrykk. Foreldre ble av informantene trukket frem som kanskje den viktigste brikken i forståelsen av barnets uttrykksmåter, noe også Rasmussen (2015, s. 249) sier seg enig i. For at barnet skal få benyttet seg av kommunikasjonsmåten sin, hele tiden og overalt, stilles det krav til at alle samarbeidende parter, som foreldre, skole og avlastning, hjelper til for å skape en felles forståelse (Statped, 2021).

I eksemplet hvor informanten snakker om «kinderegg» øvelser kan det tolkes som at informanten er bevisst på, tar hensyn til og tilrettelegger for barnets biologiske rytmer (Vedeler, 2007, s. 47). Ut ifra det som ble observert og det som ble sagt i intervjuet kan det også tolkes som at de ansatte er opptatt av å dele kunnskap på tvers av yrkesgrupper. I eksemplet snakker informanten om fordelene ståstativet har for barnet, som at det både er bra helsemessig for pust og fordøyelse, men at det også skaper våkenhet som gir muligheter for kommunikasjon. Informanten forteller at de ansatte må utfylle hverandres oppgaver. Dette kan videre tolkes inn mot betydningen for barnets biologiske rytmer (Vedeler, 2007, s. 47). Her viser funn til at de ansatte både spiller på hverandres kunnskap, men at de også tar hensyn til barnets muligheter. Sammenlignes dette med Evensen et al. (2017) sin forskning, kan det tolkes dithen at de ansatte har et mer helhetlig perspektiv som det ene ytterpunktet i studien beskriver, heller enn et rent medisinsk perspektiv slik det andre ytterpunktet viser til.

Det at informantene trekker fram viktigheten av et felles møtepunkt, kan også ses i sammenheng med det som Horgen (2006, s. 23) skriver, at alle samarbeidende partene må trekke i samme retning og bygge opp under hverandres tiltak. Når en av informantene forteller om at de rundt må samarbeide kan det tolkes som at de ansatte har en bakenforliggende

tanke om å skape en best mulig skolehverdag for barnet, noe Statped (2022) sier kan fremme barnets livskvalitet.

Faren for å ikke oppdage og vanskeligheter med å fortolke signaler er noe som informantene vektla i intervjuene. På den ene siden kan forklaringen ligge i barnets måte å uttrykke seg på, for barn med partnerfortolket kommunikasjon. De kjennetegnes ofte som signalsvake, noe som kan gjøre det vanskeligere for kommunikasjonspartnerne å oppdage signalene i «her-og-nå-situasjoner» (Andresen, 2020b, s. 192).

På en annen side kan også kommunikasjonspartnerens relasjon til barnet være en mulig årsak til at det er vanskelig å tolke. Høigård (2019, s. 34) skriver at det er lettere å forstå og tolke om relasjonen er god. Informantene løfter frem bruk av video for å fange opp signaler. Dette trekker også Løvås & Horgen (2021, s. 219) frem som et godt hjelpemiddel i denne sammenhengen, både til å fange opp, men også for kunne diskutere ulike synspunkt på hva barnets kommunikasjonstrykk kan bety.

Uten at noen av informantene direkte sa ordet «kommunikasjonspass», kan det med utgangspunkt i uttalelsene fra intervjuet, tolkes som at enkelte av de digitale løsningene er et kommunikasjonspass. På den ene siden løfter Andresen (2020a, s. 29-30) frem kommunikasjonspass som et nyttig hjelpemiddel for å bli godt kjent med barnets kommunikasjon. Selv om kommunikasjonspartneren kan få en forståelse av barnets uttrykksmåter i det skriftlige materialet i et kommunikasjonspass, mener Høigård (2019, s. 34) at det vil kreve tid og opparbeidelse av relasjoner for å bli god på å lese signalene til barna. Relasjonens betydning vil bli drøftet nærmere i kapittel 4.2.2.

## 4.2 Kommunikasjonspartneren

### 4.2.1 Ønske om å forstå

Ifølge informantene bør kommunikasjonspartneren ha egenskaper som å være lyttende, til stede og ydmyk. Det å spille på humor for å skape trygghet, i tillegg til å ta seg tid, løftes også fram som en mulig måte å bygge relasjon til barnet på. Men det som løftes fram som viktigst av alle informantene, er å

(...) ha en grunnleggende drive og et ønske om å forstå. Og et ønske om at barnet skal kommunisere. Det må ligge i bunn (Linn).

En annen informant fortalte også at:



(...) hvis man går ut fra at alle hjelperne som er rundt vil barnet vel, så tenker jeg at det utgjør jo alt for disse barna her, fra å bare eksistere til å få et innhold i hverdagen sin (Ingrid).

Flere av informantene ytrer at de har et inderlig ønske om å kommunisere og tolke barnas uttrykk, og leter etter en mening bak det barnet gjør. En av informantene trekker også frem at det ikke er uvanlig å overfortolke barnas signaler, for i noen tilfeller kan det være et uttrykk for noe, i andre kan det være selvstimulering eller bare en ufrivillig bevegelse. Under en av observasjonene ble et slikt eksempel observert, hvor barnet lagde mye lyd underveis i en aktivitet. Den ansatte besvarte barnets lyder med å spørre om hen sang.

En av informantene forklarer det som at kommunikasjonspartneren på en måte blir en detektiv som må ha alle sansene på for å kunne fortolke:

(...) for hva gjør «hen» med hendene, blikket og lyden. Kan det bety noe? Hva har «hen» opplevd? Sånn holder vi på hele tiden. Vi har den grunnleggende driven. Det tror jeg er kjempeviktig (Linn).

Det å lete etter en mening i barnas uttrykk oppleves av informantene som både verdifullt, men også utfordrende. Utfordrende fordi de mange ganger har så lyst til å forstå, men så sier de at de kanskje ikke gjør det akkurat der og da. To av informantene beskriver frustrasjonen med «Jeg river meg i håret» og «jeg klør meg i hodet mange ganger» i søken etter forståelsen av hva barnet egentlig uttrykker.

Men de er begge enige om at det oppleves verdifullt når barnet viser en lettelse og glede av at de ansatte forstår og at det for informantene oppleves som at de har knekt en kode. En av dem sier at dette veier opp for den frustrasjonen hun føler når hun ikke forstår hva barnet uttrykker.

### **Tolkning og drøfting – Ønske om å forstå**

Informantene trekker frem at i kommunikasjon med barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon at det er viktig å ha egenskaper som å være lyttende og til stede. Det som kommer frem som funn i intervjuene, er de ansattes grunnleggende ønske om å forstå og gi barna muligheter til å kommunisere. Det at de hele tiden leter etter mulige forklaringer på hva barna ønsker å formidle, kan tolkes som at de ansatte kan kategoriseres som det Næss (2015, s. 33-34) beskriver som en god kommunikasjonspartner. Bakgrunnen for dette er nettopp fordi de er så motiverte og interesserte i å fange opp alle barnas uttryksmåter.

I denne sammenhengen kan observasjonen hvor informanten forstår barnets lyd som sang tolkes som et eksempel på dette. Ved bruk av uttrykkene «jeg river meg i håret» og «jeg klør meg i hodet mange ganger» innrømmer informantene at de flere ganger ikke forstår hva barnet uttrykker. Dette er også ifølge Næss (2015, s. 32) egenskaper som beskriver en god kommunikasjonspartner.

Det at en informant uttrykker at nærpersionene utgjør alt for barnet, fra å «eksistere til å få et innhold i hverdagen», kan tolkes som at informanten er opptatt av kommunikasjonspartnerens engasjement i barnet, noe som ifølge Slåtta (2021, s. 87) vil kunne gjøre livet til barnet rikere. Dette avhenger av det informanten uttrykker videre, der man går ut ifra at nærpersionene vil barnet vel, som på en annen side også vil avhenge av kommunikasjonspartnerens kunnskap og holdninger (Næss, 2015, s. 33-34).

Informantene trekker frem overfortolkning som en metode de benytter seg av når de prøver å gi barnets uttrykk en mening. Det at de hele tiden leter og har et ønske om å forstå barnet, kan tolkes som at de har et bevisst forhold til barnets kommunikasjonsform og har kunnskap om hvordan de skal støtte barn som er på et førspråklig utviklingstrinn (Andresen, 2020a, s. 29).

En annen informant forklarer letingen etter mening i uttrykkene som et detektivarbeid. Et begrep, som også benyttes av Heimdahl et al. (2023), hvor det beskrives at et felles samarbeid mellom nærpersioner og miljø vil kunne gi barnet en stemme. I og med at kommunikasjonspartneren ofte overfortolker ved å legge mening i uttrykk som er basert på ønsker og behov, kan det kanskje tolkes videre til at det åpner opp for at barnet kan få flere muligheter til å påvirke hverdagen sin (Heimdahl et al., 2023; Horgen, 2006, s.71; Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 144).

#### 4.2.2 Relasjon

Informantene hevder det er de ansattes ansvar å skape en god relasjon til barnet. Det å benytte seg av barnets interesser og bygge videre på barnets initiativ løftes fram som gode måter å bygge relasjon på, samtidig som omgivelsene rundt må være gode. Det å bruke tid på å skape en god relasjon tidlig, både for å bli godt kjent, men også for å skape trygge rammer, er noe informantene trekker frem som viktig.

En av informantene sier at det å bli godt kjent med barnet skaper trygghet, noe som både kan hjelpe barnet å åpne seg, men også gjøre det lettere å se og lese signalene som barnet gir.

Tørre å bruke tid, for man har ikke alle svarene med en gang (...). Siden vi har bygget en relasjon, forstår vi nå lettere de signalene vi kanskje ikke forsto i starten (Frida).

En annen informant understreker bruken av tid med:

(...) Jeg tror ikke du kommer noen vei uten å jobbe med barna over tid (Ingrid).

Det å gi barna tid til å prosessere beskjeder og inntrykk ble også løftet fram i studien. Et eksempel som ble trukket fram i denne sammenhengen var i situasjoner med forflytninger. Dette ble også observert i en overgang, hvor Linn brukte taktile tegn på kroppen til barnet, for å forberede barnet på hva som skulle skje etterpå.

Det ble i observasjonen med Frida og barnet lagt merke til at barnet brukte tegnet «katt» når hen ble hentet på klasserommet av Frida. Forklaringen på dette var at Frida helt i oppstarten av logopedtimene hadde fanget opp at barnet var interessert i en «katt» (kosedyr) som sto i hylla. «Katten» ble en trygghet for barnet, fordi hen fikk lov til å ta med seg «katten» opp på klasserommet for å hvile etter endt økt. Under observasjonen ble katten brukt som belønning.

### **Tolkning og drøfting – Relasjon**

At informantene hevder at det er kommunikasjonspartnerens ansvar å skape en god relasjon til barnet kan tolkes som at informantene tenker det er en ubalanse mellom barnet og kommunikasjonspartneren. Ifølge Rye (2007, s. 63) vil barnet være den parten med minst evne til å ta ansvar i samspillet, mens Heggvold (2019, s. 87) viser til at en slik relasjon alltid vil være asymmetrisk. Derfor vil kommunikasjonspartnerens holdninger og prioriteringer kunne påvirke hvilke muligheter barnet får (Heggvold, 2019, s. 87).

I denne studien trekker informantene frem det å skape trygghet, bruke tid og benytte seg av barnets interesser som viktig når det gjelder relasjon. Sett opp mot de tre faktorene, væremåte, empati og anerkjennelse, som Groven (2013, s. 160) beskriver som betydningsfulle for relasjonen, kan det tolkes som at de ansatte har gode holdninger og kunnskap om relasjonsbygging (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 27).

Ut fra eksemplet med den ene informanten og barnet, kan det forstås som at de to har opparbeidet seg en bærende relasjon, siden hun i samhandling med barnet har fanget opp interesser og initiativ, og spilt videre på dette for å skape trygghet og tillit.

Relasjonskompetanse omhandler også det å forstå hva som skjer i samspill med den andre (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 11) og som et eksempel kan observasjonen hvor en av

informantene benyttet taktile tegn for å forberede barnet i overganger tolkes som å være en beskrivelse av dette. Informantene viser til at det å bygge en relasjon kan føre til at man lettere oppfatter uttrykk og signaler. Høigård (2019, s. 34) er av samme oppfattelse, men legger også til at det vil være lettere for begge parter å forstå hverandres signaler i samspillet.

Det å bruke tid, beskrives av informantene som nødvendig både for å bli godt kjent med barna og uttrykksmåtene deres, men også for å gi barna tid til å prosessere beskjeder i her og nå situasjoner. Dette kan forstås som at informantene har kunnskap om at barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon kan være signalsvake og vil derfor ha behov for lengre responstid (Andresen, 2020b, s. 192). I denne sammenhengen kan forskningen til Johnson & Parker (2013, s. 363) styrke tolkningen, da funn viser at dersom kommunikasjonspartneren gir barnet lengre responstid, vil barnet svare oftere og gi en mer passende respons. Dette kan videre tolkes som at det er barnets stemme som kommer frem.

#### 4.2.3 Makt

Når det gjelder partnerfortolket kommunikasjon som kommunikasjonsform vil det ifølge en av informantene alltid være en skjevhet i samtalen hvor den ene har et større ansvar med å tolke. Hun forteller videre at det derfor vil være en maktforskjell som det er viktig at kommunikasjonspartneren er bevisst på og at man tar dette ansvaret på alvor. Det at barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon er avhengige av å få en eller annen respons på det de uttrykker, er noe flere av informantene trekker frem. En annen informant forteller at dersom barnet hun jobber med ligger i rommet og de ansatte snakker over hodet på barnet, så kobler barnet seg ut og det ser ut som hen sover.

(...) Man må prøve å tolke og gi en respons i en eller annen form, slik at man kanskje opplever at, okei, når jeg gjorde det fikk jeg den responsen (Frida).

Når det i intervjuet snakkes om etiske dilemma og konsekvenser som kommunikasjonspartner kan stå overfor trekker en av informantene frem dette:

Vi har en enorm makt da, fordi ved partnerfortolket kommunikasjon ligger jo makta på oss i forhold til hva barna får kommunisert (...). De er avhengige av at vi får fanget opp og prøver å fortolke og legge mening i uttrykkene de gir. Så på mange måter så bestemmer vi jo når og hva de får kommunisere (...). Vi må bevisstgjøre oss selv på den makta vi har, for det tror jeg gjør at vi er mer «på», vi må kjenne litt på ansvaret også (Linn).

Et annet funn i studien viser til at informantene opplever det som skummelt og krevende å fortolke barnas uttrykk, men at det på en annen side også er veldig givende. I denne sammenhengen trekker informantene frem det å ha et team som de kan diskutere barnas signaler og uttrykk med som en styrke.

(...) vi gjør så godt vi kan med å forstå barnet riktig, men har vi forstått «hen» riktig? Det er jo krevende, men givende, skulle jeg til å si (Mona).

Informantene snakker om en frykt for å tolke barnet feil og illegge barnet en mening de ikke har, samt å ikke forstå hva barnet prøver å uttrykke. En av informantene beskriver det slik:

Barnet har jo ikke så mye kontekst fordi «hen» ikke har noe mulighet til å oppsøke verden på egenhånd, så det er vi som gir barnet all konteksten (...). For hvis vi ikke hadde tolket noe av det barnet hadde gjort som kommunikasjon, så hadde vi heller aldri pratet til barnet. Eller prøvd å involvere barnet. Men det som er farlig, med en gang du går inn og tolker ting, er jo at min subjektive opplevelse er med (...) hvis jeg har sovet dårlig om natta er det stor grad av innflytelse på om jeg klarer å koble meg på. Også kan det være om jeg er sur, så tolker jeg barnet som sur (Ingrid).

Det trekkes også fram i intervjuene det maktforhold de ansatte har i å måtte ta valg i forhold til hva det skal jobbes med rundt barnet, noe som for flere informanter skaper en usikkerhet på om det de velger er rett for barnet.

### **Tolkning og drøfting – makt**

En av informantene trekker frem skjevheten i samtalen ansatte har når de kommuniserer med barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon. Det å være bevisst på ansvaret og ta maktforholdet på alvor legges frem av informantene som viktig. Med andre ord kan det tolkes som at informantene har bevisst forhold til makten de har overfor barnet.

I et av sitatene fra studien trekker en av informantene fram den makten kommunikasjonspartneren har når det gjelder å tolke barnas uttrykk. Dette kan forstås som at informanten er bevisst barnets kommunikasjonsform da barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon er avhengig av å få sine uttrykk tolket (Andresen, 2020a, s. 29). Denne bevisstheten kan føre til at kommunikasjonspartneren ser og tolker barnets uttrykk på en annen måte, enn om kommunikasjonspartneren ikke hadde hatt denne kompetansen. Faren med å ikke kjenne barnet og ta i bruk barnets kommunikasjonsform kan gjøre kommunikasjonspartneren mer dominerende som kan føre til at signaler overses, noe som kommer frem i Light (1988) sin studie.

I denne sammenhengen kan også kommunikasjonspartnerens syn på kommunikasjon påvirke barnets muligheter. Dersom kommunikasjonspartneren har et smalt syn på kommunikasjon, vil mange av barnets ikke intensjonelle uttrykk bli oversett (Horgen, 2006, s. 45). Dette kan forstås som at kommunikasjonspartneren ikke har nok kunnskap om barnets uttrykksmåter, og vil derfor mest sannsynlig ikke benytte seg av kommunikasjonsformen i dialog med barnet.

Den ene informant sier at kommunikasjonspartnerens oppgave er å gi barnet en kontekst, da enkelte barn ikke kan forflytte seg selv. Barna vil derfor være avhengig av de mulighetene kommunikasjonspartneren tilbyr, noe som kan tolkes som at kommunikasjonspartnerens sensitivitet og holdning er viktig (Næss, 2015, s. 33-34). På en annen side vil dette også kunne påvirke tilretteleggingen og den videre kommunikasjonsprosessen de imellom (Næss, 2015, s. 32).

I et av sitatene blir det fremlagt at informantens subjektive opplevelse kan ha påvirkning på samspillet mellom barnet og den ansatte. Her sier informanten at dersom hun selv er sur så kan hun tolke at barnet også er sur. Dette kan sees i sammenheng med Heggvold (2019, s. 87 og 89) som skriver at det vil være en asymmetrisk relasjon mellom barnet og den voksne noe som kan føre til at kommunikasjonspartneren kan påtvinge barnet sin vilje og påvirke barnets handlinger.

### 4.3 Miljøets muligheter og begrensninger

#### 4.3.1 Tilgjengelig språkmiljø

Flere av informantene var inne på det med språkmiljø og tilgjengelighet når det gjaldt tilrettelegging for kommunikasjon. Ved å ha tematavler, laminerte bilder og i en av tilfellene en i Pad tilgjengelig, skaper det ifølge informantene større muligheter for at barna får kommunisert og ytret sine ønsker og behov. Det var som en av informantene sa, at det er viktig at ting er tilgjengelig og ikke gjemt bort i skuffer eller skap. En informant uttrykte det slik:

(...) Sånn generelt på avdelingen, så er det å tilby et attraktivt språkmiljø og det å ha ting tilgjengelig (Linn).

En av de andre informantene la også vekt på det å se muligheter i alle settinger, om det var i garderobesituasjoner, i overganger eller i friminutt.

Vi tenker språk og kommunikasjon hele tiden (Frida).

Det å ha en forutsigbarhet i hverdagen og det å ha struktur og faste rutiner kom også fram som funn i studien. Dette kom fram i både intervjuene og observasjonene, at alle barna benytter seg av tilpassede dagsplaner for å få en oversikt og trygghet over dagen sin. Det ble observert to ulike typer, en med taktil kort og en med bilder. Det å gå gjennom dagsplanen er en del av morgenrutinene ifølge informantene, hvor hovedelementer for dagen ble gjennomgått. En innøvd rutine kan ifølge informantene skape en trygghet for barna og gjøre ting gjenkjennbart.

Flere var også inne på viktigheten av å benevne ord, forklare og forberede barna på det som ble gjort og alt som skulle skje senere. Det å benytte en kombinasjon av verbalspråk og tegn til tale eller taktile tegn på kroppen er noe som blir brukt av alle informantene, og det ble i intervjuene trukket frem som positivt for barna.

De ansattes bruk av tegn og verbalspråk om hverandre og i samspill med barnet ble observert i alle observasjonene. Et eksempel som kan trekkes ut fra en av dem var når et av barna skulle lage ostesmørbrød sammen med gruppen sin. Her ble det brukt plansjer med bilder av hva som måtte gjøres før de kunne begynne med maten. Bildene viste blant annet vaske hender. Her fikk barnet både se bilde, høre det som skulle gjøres, og det ble brukt tegn i tillegg. Handlingsrekken med såpe, vaske og tørke hender ble repetert i samsvar med handlingen. Den ansatte gjorde som en annen informant la fram i sitt intervju, nemlig det å «benevne, benevne og benevne».

### **Tolkning og drøfting – tilgjengelig språkmiljø**

Funn viser til at informantene tenker at et språkmiljø med tilgjengelige materialer som for eksempel tematavler og laminerte bilder kan skape større muligheter for at barnet får ytret ønsker og behov. Dette kan tolkes som at de ansatte følger Kunnskapsløftets (2020) overordnende del, ved å gi barnet mulighet til å medvirke og få oppleve å bli lyttet til i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). På den ene siden mener Statped (2021b) at det å delta i et rikt språkmiljø vil kunne styrke barnets selvstendige kommunikasjon, noe som kan føre til at barnet får uttrykke seg og muligheter for medvirkning. På en annen side avhenger dette ifølge Siegel-Causey & Bashinski (1997, s. 109) blant annet av tilgjengeligheten av materialet i det fysiske miljøet.

Eksemplet fra en av observasjonene hvor barnet blir presentert for både bilde, tegn og verbal instruks under matlagingsgruppa, kan tolkes som at de ansatte benytter seg av totalkommunikasjon, noe som ifølge Horgen (2006, s. 45) forklares som en måte barnet kan

gjøre seg forstått og forstå andre på ved å benytte alle tilgjengelige hjelpemidler. Dette kan videre forstås som at enkelte av barna over tid har utviklet intensjonelle handlinger ved å benytte seg av hjulpet kommunikasjon (Andersen, 2020a, s. 28; Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8).

Et annet funn i studien er informantenes vektlegging av å se muligheter i alle situasjoner. En av informantene uttaler at de tenker kommunikasjon og språk hele tiden, noe som kan tolkes at de ansatte har kunnskap om tilrettelegging av miljøet og forståelse av barnas kommunikasjonsform. Dette samsvarer med Statped (2023) som sier at god tilrettelegging for barn med multifunksjonshemming handler om å finne kommunikasjonsmåter barnet kan benytte seg av og forstå.

Det å ha forutsigbarhet og faste rutiner i form av dagsplaner benyttes ifølge informantene for å gi oversikt og trygghet for barna. Bruce & Bashinski (2017, s. 168) viser til trefaktor-modellens strategier hvor rutiner benyttes både for å skape trygghet og øve på repeterende handlinger, men en annen strategi omhandler å gjøre små endringer i barnets rutiner for å forsøke å øke barnets initiativ.

#### 4.3.2 Støy

Det blir i intervjuene uttrykt at støy kan være så mangt. Datamaterialet viser at støy for eksempel kan oppstå i kommunikasjonen mellom barnet og den ansatte ved at dagsformen til den ene eller begge er dårlig. Andre eksempler som nevnes er dårlig søvn og fysiske plager.

(...) for barnet sin del kan støy være å ha vondt i magen sin, ha slim, vondt i øynene, sitte vondt eller ikke ha bevegde seg (Ingrid).

For å redusere indre støy, som ved mageknip, forteller en informant at hun i de tilfeller hun ser at barnet har det fint og er våken, kan velge å tilpasse sondematen til barnet for å eventuelt forhindre indre støy, som kan påvirke barnets mottakelighet for kommunikasjon og samspill.

Hvordan en kommunikasjonspartner ordlegger seg, kommer også fram som et eksempel som oppleves som støy i kommunikasjonen. Informanten som forteller om dette trekker frem at det er viktig at man er bevisst på hvilken måte man kommuniserer med barnet på, for som hun sier:

Hvordan kan barnet klare å oppfatte ordet «do», når man som kommunikasjonspartner sier: «Du, nå skal vi på do, for det er viktig å gå på do før vi går ut»?



Det fysiske miljøet omtales av informantene som en faktor som kan ha med seg ytre støy. Flere av informantene snakker om at lyd, lys, temperatur og et rom med mange forstyrrelser, som mange mennesker, kan gjøre det vanskeligere å holde en samtale i gang og fange opp signaler.

(...) Hvis det er mye synsstimuli, auditiv støy, generelt et rom med mye støy, så blir det vanskeligere å fokusere på kommunikasjonen for dem (barna) og oss (ansatte). Vi blir jo påvirket vi også (Linn).

Begge skolene har store fellesrom hvor det til tider er samlet mange personer på en gang, noe som ble observert i flere av observasjonene. Garderobesituasjonen på den ene skolen kan trekkes frem som et godt eksempel fra observasjonene som også informantene bekreftet under intervjuene. Slike situasjoner kan føre til at det fort blir mye støy i form av lyd og veldig trangt om plassen når alle barna skal ut i friminutt. Det å ikke ha takheis for å kunne forflytte barnet fra et rom til et annet oppleves også som støy i kommunikasjonen fordi øyeblikket forsvinner ifølge en av informantene. I enkelte situasjoner opplever informantene også hjelpemidler som støy, fordi det kan ta lang tid å finne fram riktig kort for eksempel, og da kan barnet ha sovnet, og kommunikasjonsmulighetene være over.

Av informantenes erfaringer kan plassering være så mangt, men i denne studien blir det å finne en god posisjon slik at den ansatte får med seg det som blir formidlet av barnet og at man kommer i samme høyde som barnet trukket frem. For barnet sin del uttrykker informantene at det handler om å finne tilpassede plasseringer i rommet, men også gode posisjoner for barna i hjelpemidlene deres.

En av informantene forteller at det å få komme opp i et ståstativ påvirker blant annet et av barna sine muligheter for kommunikasjon fordi det fremmer mer våkenhet enn når barnet ligger i båten sin (seng).

(...) man må komme i posisjon for å kommunisere da, og det gjør du ikke når du ligger og ser i taket altså (Ingrid).

En av informantene sier det er viktig å ha kunnskap om hvor barnet plasseres i et rom, i forhold til vindusflater og andre mennesker i rommet, for å kunne skape best mulige forutsetninger for læring hos barnet.

Det ble observert at det ene fellesrommet på en av skolene har store vindusflater vendt ut mot skolegården. Ved observasjonen satt barnet med ryggen vendt mot vinduet, med blikket ut i rommet. Denne observasjonen ble tatt opp i intervjuet med informanten som var til stede under observasjonen, og hun kunne bekrefte at det var en bevisst handling at barnet var plassert slik, både for å unngå forstyrrelser utenfra, men også for at barnet blir forstyrret om hen skulle sittet med ryggen mot rommet, da hen ifølge informanten er veldig nysgjerrig på hvem som kommer inn og ut døren. Ved en annen observasjon var et annet barn plassert mot vinduene, men ble flyttet underveis i observasjonen.

Under observasjonene ble det observert at de ansatte ofte satt på stoler som var tilpasset, slik at de kom i ansiktshøyde med barna. Barna selv hadde også egne hev og senk stoler som ga de mulighet til å justere høyden etter behov.

### **Tolkning og drøfting – støy**

Funn fra datamaterialet viser til at når informantene snakker om støy så refererer de til både indre og ytre støy. Ved bruk av den sirkulære kommunikasjonsmodellen, vil det ifølge Næss (2015, s. 21) kunne oppstå støy i kommunikasjonen, noe som kan føre til at signalene ikke blir oppfattet som de var ment. Dette uttrykker også informantene, da en av de ansatte forteller at generell støy kan påvirke oppmerksomheten til både barnet og den ansatte.

Fordelen med å benytte seg av en sirkulær kommunikasjonsmodell er at budskapet kan utdypes og dermed skape en felles forståelse (Næss, 2015). Som et tiltak for å kunne øke mulighetene for dette har trefaktor-modellen (Siegel-Causey & Bashinski, 1997) gitt forslag om tiltak for å redusere støy. Eksemplet fra Ingrid viser til at de ansatte gjør dette i hverdagen sin, ved for eksempel å tilpasse sondemat, slik at barnet holder seg mer våkent. Dette kan igjen tolkes som at kommunikasjonspartneren ønsker å hjelpe barnet med å redusere indre støy, slik at barnet får større muligheter for å delta i kommunikasjon og samspill (Vedeler, 2007, s. 47).

Videre viser funnene at ytre støy som belysning, lydforhold og antall personer i miljøet kan påvirke barnets oppmerksomhet. Ved to observasjoner ble det observert to ulike handlinger hvor et barn satt med ryggen mot vinduet og det andre barnet hadde ansiktet vendt mot vinduet. En av informantene bekreftet i intervjuet at plasseringen var en bevisst handling for å unngå støy utenfra. Det andre barnet ble flyttet underveis. Dette kan sees i sammenheng med posisjonering som et tiltak for å øke barnets kommunikasjonsutvikling. Videre kan dette

forstås som at informanten har kunnskap og ferdigheter om å tilrettelegge for barnets kommunikasjonsmiljø (Næss, 2015, s. 33-34)

En av informantene forteller at det å ikke ha takheis ved forflytninger i enkelte rom kan skape støy i kommunikasjonen fordi «øyeblikket» forsvinner. Dette kan tolkes som at miljøet ikke er tilpasset barnets behov. Selv om det står i opplæringsloven (§ 9A-7) at barnet har krav på et tilpasset fysisk miljø (Opplæringsloven, 1998, §9A-7).

#### 4.4 Påvirkningsmuligheter i skolehverdagen

##### 4.4.1 Valg

Det som kommer fram i studien om barnas påvirkningsmuligheter er at barn med multifunksjonshemming ofte har begrensede muligheter når det kommer til medvirkning. Alle informantene er enige om at barna skal få være med å påvirke hverdagen sin ut ifra sine forutsetninger. I forhold til tilgjengelige valgmuligheter uttrykker en av informantene seg slik:

På mange måter har jo vi allerede begrenset det valget i form av hva de har mulighet til å uttrykke, sånn med hva vi har rundt oss i omgivelsene og hvis de trenger å bruke blikket for å se på det de vil ha. For er det gjemt inni et skap og de ikke kan åpne det? Eller hvilke symbol de har tilgjengelig å velge i, vi har jo på en måte allerede begrenset det en del (Linn).

Det er ifølge informantene også viktig at barna får en følelse av at deres stemme er viktig. Ingrid forteller at barnets påvirkningsmuligheter er begrenset i form av at verden kun er den de som er rundt barnet bringer frem:

Det er jo lite barnet har lov til å påvirke da (...) barnet kan ikke gå selv, og da er det ganske begrenset, også når vi lager fire kort med sanger da og det eneste barnet kan velge er om «hen» vil høre lille Petter edderkopp eller en annen (Ingrid).

Flere informanter snakker om at det ofte er andre som tar valg på vegne av barna, og at barnets vansker kan begrense påvirkningsmulighetene. En informant uttrykker det slik:

For hvordan kan barnet si ifra om at det ikke var det valget som var ment, hvis man ikke kan bevege kroppen sin?

Når det kommer til påvirkningsmuligheter og det å kunne medvirke i egen hverdag, viser funn fra studien at det stort sett er valg i hverdagslige situasjoner barna kan delta i og det kan for eksempel være valg av pålegg og aktiviteter. Det ble observert at det ble benyttet taktikort for

valg av aktivitet hos det ene barnet. Barnet fikk velge blant fire ulike aktiviteter. Linn forteller i intervjuet at barnet kjenner godt til valgene hun får og velger ofte raskt. Men i enkelte situasjoner kan de se at hun viser en usikkerhet, og kan da bytte ut noen av kortene til andre alternativer. Men Linn presiserer også at de enkelte ganger tolker det slik at barnet bare ønsker å være i fellesskapet uten å skulle gjøre en aktivitet.

Hos et av de andre barna benyttes det ofte plansjer med bilder når det skal gjøres valg. Dette ble observert når gruppa som barnet er en del av skulle ut i friminutt. Da fikk alle ytre ønske om hva de ville holde på med i friminuttet. Barnet valgte tau som aktivitet. De hadde også en plansje med medelever som de kunne peke på hvis de ønsket å være sammen med noen i friminuttet.

(...) «Hen» skal få være med og ønske seg (...). Det er viktig at «hen» får være med å medvirke. Være med å bestemme litt, så må man ta det ut ifra nivået deres da, hva de har mulighet til å skjønne og (...) på de tingene «hen» ønsker seg, kan «hen» være veldig tydelig (Mona).

Når man ikke kan bevege på hode, armer eller bein, og heller ikke har lyd, er barnet avhengig av en kommunikasjonspartner som klarer å fange opp det barnet prøver å formidle. Det ble nevnt at et barn bruker blikk for å få kontakt og det krever at kommunikasjonspartneren oppfatter dette og ser at hen for eksempel ytrer et ønske om å si «hei».

Det å benytte kroppsspråket sitt er noe som flere av informantene mener er en god egenskap når barnet ønsker å gjøre seg forstått og ved ytring av ønsker og behov. Det å kunne si ifra at man begynner å bli sliten, at det begynner å bli nok av en aktivitet eller at noe ikke er greit, er ifølge informantene viktig. En av informantene sier hun ikke stopper opp med aktiviteten med en gang dette skjer, men hun lar barnet ytre behovet og anerkjenner at barnet synes det er nok, for så å kanskje gjennomføre en øvelse til før de avslutter. I observasjonen med Frida og barnet ble det også observert at barnet hadde mulighet til å påvirke rekkefølgen på øvelsene som ble gjennomført, da barnet underveis ytret ønske om å blåse såpebobler.

Det å endre rekkefølge på aktiviteter eller snakke om det man gleder seg til som skal skje senere er også noe som trekkes fram av informantene, som en måte å være deltakende på:

(...) Barnet blir liksom mer delaktig, i at «hen» gir uttrykk i det «hen» gleder seg mest til (Linn).

## Tolkning og drøfting – valg

Ut fra informantenes uttalelser har barna begrensede mulighet for medvirkning i skolehverdagen og det er stort sett gjennom valg de får vist sin påvirkning. Dette kan trekkes til Gjermestad et al. (2021, s. 6-7) som viser til at valg er en måte å få vist sin medvirkning i hverdagen for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon.

Selv om valg er en de få mulighetene barna har, viser funnene i studien til at barna ofte har flere alternativer. For eksempel fire valg ved bordaktivitet, og en egne tematavler med valg av uteaktiviteter. Funnene i studien samsvarer med forskningen til Webber & Cobigo (2014) hvor det er framlagt fire faktorer som er nødvendige for at valg skal skje. Derfor kan argumenteres for at de ansatte har en bevissthet rundt disse faktorene som kommer frem i funn og uttalelser i studien. Informantene uttalte også at valgene måtte tilpasses barnets kognitive nivå, som igjen samsvarer med forskningen til Webber & Cobigo (2014).

I en av observasjonene ble det observert at barnet fikk påvirke rekkefølgen på øvelsene, ved å ytre ønske om å få blåse såpebobler. Kommunikasjonspartnerens holdninger og evne til å se muligheter kan også trekkes inn i denne sammenhengen, da mange barn med partnerfortolket kommunikasjon er avhengig av å få støtte i sine valg (Gjermestad et al., 2021, s. 6-7).

Når en av informantene fortalte at valgene var godt kjent for barnet, kan det tolkes at dette både er en innlært rutine, men også at de over tid har lært seg å kjenne hva barnet liker og ikke liker, som kommer frem i til Farmer & Stringer (2023) sin studie.

Trefaktor-modellen gjør seg også gjeldene i denne sammenhengen, da kommunikasjonspartneren må kunne tolke barnet, men også tilpasse miljøet, som igjen må ha tilgjengelige valgalternativer som tilpasses barnets evne til å utføre valg (Siegel-Causey & Bashinski, 1997).

### 4.4.2 Samspill

I intervjuet med Frida kommer det frem et godt eksempel på samspill mellom to barn som er på bølgelengde med hverandre som hun selv hadde observert ved en tidligere anledning. Tematikken vi var inne på omhandlet kommunikasjon, og fortellingen dukket opp som en refleksjon på «hva er egentlig kommunikasjon?»

Barnet ligger og hviler på ei matte og en klassekamerat ligger på samme rom. Barna ser ikke hverandre. Barnet starter med å skrape på matta og klassekameraten på andre siden av rommet følger opp med å svare på samme måte tilbake. Så går de over til å kommunisere med å banke i bordben som lager en metallisk lyd, og det svares med å

banke i skapet. De har en kommunikasjon uten lyd, men de kommuniserer og de flirer og ler. De har det veldig godt og bra begge to. Kommunikasjon kan være så mye, men det var helt klart at de var på bølgelengde og kommuniserte med hverandre (Frida).

I et av intervjuene forteller informanten at de ansatte merker at det begynner å bli et større gap mellom barnet og medelever. For å begrense dette gapet og skape gode samspill med klassen, har de laget aktivitetsgrupper, hvor to til tre medelever enten kommer på avdelingen eller møtes på et grupperom for å gjøre noe gøy sammen.

Funn viser at barna ønsker å være en del av fellesskapet og at de på hvert sitt vis ytrer ønske om å være med klassen sin. Under observasjonene ble to av barna observert sammen med klassen. Begge barna ytret ønske om å være der, både med tegn for «klassen», men også i form av å velge bort en annen aktivitet (leke med biler) som ble tilbudt under en time på klasserommet.

En av informantene beskriver at hun innimellom må bytte på å være fortolker og budbringer for barnet, og forklarer at hun blir barnets stemme utad i kommunikasjon med medelevene. De ansatte som er med barnet, er med på å tilrettelegge for gode samspill mellom barnet og medelever og skape samspill seg imellom. En av informantene ytrer det slik:

Tenker at «hen» har forventninger til meg, som gjør at «hen» kobler seg lettere på da (...) Det må være et mønster eller at folk har faste ting (Ingrid).

Det å ha sine ting sammen er med på å skape et samspill uttrykker en av informantene. Et slikt samspill ble observert da informanten sang «kamelen Klara» til barnet som sto i ståstativ. Informanten satt på en stol på høyde med barnet. I det informanten begynte å synge ble barnet med en gang mer aktiv med øynene. Informanten sang en god stund, og sjekket innimellom om barnet ønsket mer med å spørre med tegn på kroppen og vente ut en reaksjon. Etter en stund tolket informanten signalene til barnet som hen var sliten og valgte derfor å avslutte aktiviteten.

### **Tolkning og drøfting – samspill**

En av informantene trekker frem episoden om barna som kommuniserte med lyd på hver sin ende av rommet, og dette kan forstås i sammenheng med definisjonen av kommunikasjon som handler om å gjøre noe felles (Lyngseth, 2020, s. 34; Rygvold, 2017, s. 164). Partnerfortolket kommunikasjon handler om å benytte ulike strategier for å skape et godt samspill med barnet (Andresen, 2020a, s. 29; Statped, 2021a), noe eksemplet fra observasjonen viser til hvor samspillet stort sett er kroppslig basert. Dette kan tolkes som at barna får mulighet til å

oppleve hverdagsgleder og påvirke hverandre til å skape en felles mening i samspill med jevnaldrende (Statped, 2021b).

Et annet eksempel på samspill som kan trekkes frem fra observasjon er av informanten som sang «Kamelen Klara» til barnet. Under denne observasjonen var informanten observant på barnets signaler og lot barnet få påvirke lengden på aktiviteten. Dette kan videre tolkes til at det var en gjenkjennbar opplevelse for barnet, og et godt samspill der informanten lar barnet ha medvirkning i egen hverdag. Dette kan sees i sammenheng med definisjonen av medvirkning som er benyttet i denne studien, se kapittel 2.4. Dette underbygges av Rygvold (2017, s. 163) som sier at det er i samspill at følelser, meninger og opplevelser formidles.

Videre kan man se på barnets påvirkningsmuligheter i egen skolehverdag som vises i observasjonen hvor barnet får velge om hen vil være i felleskapet eller gjøre en egen aktivitet. Det kommer frem i et av intervjuene at informanten også opplever å være fortolker og budbringer for barnet, der de ansatte blir barnets stemme utad. Dette kan sammenlignes med Heimdahl et al., (2023) sin beskrivelse av detektivarbeidet som må til for å gi barnet en stemme.

## 5. Avslutning

### 5.1 Oppsummering av funn i forhold til forskningsspørsmål 1

- «På hvilken måte oppfatter og tolker de ansatte på skolen barnets uttrykk?»

De ansatte benytter seg av samarbeid på tvers av yrkesgrupper, men også med andre hjelpeinstanser og foreldre for å skape en felles forståelse for barnas uttrykksmåter. Studien viser til at barna uttrykker seg forskjellig, noe som kan si at barna har ulikt behov for partnerfortolket kommunikasjon. For å fange opp barnas uttrykk og signaler løftes video fram som et nyttig hjelpemiddel.

Videre viser funn til at de ansatte har et bredt syn på kommunikasjon. Dette kan gi barna større muligheter for å øke kommunikasjonsferdigheter og påvirke skolehverdagen sin. Kommunikasjonspartneren må være sensitiv og respondere på barnas kommunikasjonsform og spesielt de idiosynkratiske uttrykkene. De ansatte tilrettelegger også for at barna skal kunne utvikle intensjonelle uttrykksmåter.

### 5.2 Oppsummering av funn i forhold til forskningsspørsmål 2

- «Hvilken betydning kan kommunikasjonspartnerens kompetanse og erfaring ha for barnets kommunikasjon?»

Studien understreker at kommunikasjonspartnerens kompetanse er viktig for å skape gode samspill og kommunikasjonsmuligheter for barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon. Viktigheten av relasjonskompetanse og relasjonsbygging trekkes frem som svært sentralt for tolkning av barnas uttrykksmåter. I forbindelse med dette kan det oppstå et asymmetrisk maktforhold mellom den ansatte og barnet. Det å ha bevissthet rundt dette trekkes frem av informantene og det teoretiske rammeverket som nødvendig for å bygge en god relasjon.

Viktigheten av å bruke tid til å bli kjent med barnet og for at barnet skal få oppleve trygghet og tillit er med på å gjøre det lettere å oppfatte uttrykk og signaler. Det å benytte barnets interesser og initiativ løftes frem som gode virkemidler for å skape en god relasjon. Videre trekker informantene frem det å være lyttende og til stede som viktige egenskaper.

De ansatte påpeker det grunnleggende ønske om å forstå og gi barna muligheten til å kommunisere. Ved å gi barnets uttrykk betydning, benyttes overfortolkning som en metode.



Dette kan over tid føre til at barna utvikler intensjonelle uttryksmåter som videre kan gi barnet flere muligheter til å få påvirket sin egen hverdag.

### 5.3 Oppsummering av funn i forhold til forskningsspørsmål 3

- «Hvordan kan miljøet påvirke barnets kommunikasjon og medvirkning?»

Miljøet spiller en vesentlig rolle når det gjelder å støtte barnets kommunikasjon og medvirkning. Informantene fremmer et godt språkmiljø utstyrt med tilgjengelige hjelpemidler som tematavler og laminerte bilder. Dette kan være med på å styrke barnets kommunikasjon og gi muligheter for medvirkning og bli lyttet til i skolehverdagen.

Totalkommunikasjon benyttes av de ansatte for å gi barna flere kommunikasjonsmuligheter, dette i form av verbal instruks, tegn og bilder. Dette anses som et mulig hjelpemiddel for at barna kan over tid kan utvikle intensjonelle handlinger. Videre påpekes det at tilrettelegging av miljøet ved bruk av dagsplaner er med på å skape trygghet og forutsigbarhet for barna.

Studien viser til betydningen av å redusere støy, både indre og ytre, for å forbedre barnets kommunikasjonsmuligheter. Indre støy kan for eksempel reduseres gjennom tilpasning av sondeomat, mens ytre støy som belysning og lydforhold kan håndteres ved at den ansatte forflytter barnet i rommet. Disse tiltakene er med på å fremme barnets muligheter for kommunikasjon og kan muligheter for påvirkning.

### 5.4 Oppsummering av funn i forhold til forskningsspørsmål 4

- «På hvilken måte får barnet medvirke i skolehverdagen?»

Funnene viser til at barnas medvirkning i skolehverdagen hovedsakelig skjer gjennom å gjøre valg. De ansatte presenterer flere valgmuligheter og tilpasser valgalternativene etter barnets kognitive nivå. Ved hjelp av flere valgmuligheter gir dette barnet mulighet til å bestemme aktivitet selv, og eventuelt rekkefølgen på aktivitetene. Videre framkommer det i studien at den ansatte blir barnets stemme utad, både i samspill med jevnaldrende og andre voksne.

### 5.5 Konklusjon av problemstillingen

- «Hvilke erfaringer har ansatte i skolen med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning hos barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?»

Studien viser at de ansatte samarbeider for å skape en felles forståelse av barnas uttryksmåter. Det benyttes video i tilretteleggingen for å fange opp signaler og uttrykk, slik at samarbeidende parter kan diskutere betydningen bak det barnet uttrykker. Overfortolkning benyttes som en strategi for å gi barnas uttrykk en mening.

For å skape et best mulig språkmiljø må tilpasninger i det fysiske miljøet tilrettelegges, som for eksempel å redusere indre og ytre støy. Det løftes også frem viktigheten av å ha tilgjengelige hjelpemidler. I og med barna har varierende behov, vil det være nødvendig å tilpasse etter hvert enkelt barn. For at barnet skal få oppleve å bli forstått er relasjonskompetansen til den ansatte viktig.

I relasjonen mellom barnet og den ansatte oppstår det en asymmetrisk maktbalanse. Bevisstheten kommunikasjonspartneren har i forhold til dette vil påvirke barnets muligheter. De ansattes erfaringer viser til at det å spille på barnets interesser og initiativ kan skape en sterkere relasjon. Det å bruke tid til å bli kjent med barnets uttryksmåter vil hjelpe barnet til å utvikle kommunikasjonsferdigheter og økt mulighet for medvirkning. Ved å tilby flere alternativer etter kognitivt nivå får barnet mulighet til å påvirke skolehverdagen sin. Dette viser viktigheten av erfaringene de ansatte har om relasjonsbygging.

## 5.6 Veien videre

Denne studien har innhentet fire ansattes erfaringer med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon i skolen. Det å løfte frem kunnskap og erfaringer kan gi inspirasjon til andre som arbeider med det samme. Det kan også sette søkelys på viktigheten av at barn uten verbalspråk blir sett og får muligheten til å gjøre seg forstått ved å uttrykke ønsker og behov. Selv om barnegruppa kan ha store variasjoner i hjelpebehov, vil fortolkningen av en kommunikasjonspartner være en fellesnevner. Derfor kan denne erfaringsutvekslingen være betydningsfull for flere.

Siden det er lite forskning om partnerfortolket kommunikasjon, vil denne studien kunne bidra med å belyse tematikken. Videre forskning kan innebære å få en dypere innsikt i de ulike temaene denne studien har tatt for seg. Denne studien har sett på ansatt – barn relasjon, men det kunne vært interessant å se på barn- barn relasjon da det i observasjonen ble observert mange slike samspill. Dette ble ikke gjort i denne studien da det ikke var innhentet samtykke.

«Selv om barn ikke har talespråk, er de ikke språkløse. Alle barn har noe å uttrykke og de har behov for å bli forstått» (Andresen, 220a, s.72).

## 6. Litteraturliste

- Andresen, G.H. (2020a). *Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) for alle barn i barnehagen: Hvordan komme i gang?* (1.utg.). Pedlex.
- Andresen, G.H. (2020b). Kartlegging av småbarn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I E.L. Lyngseth (Red.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (1.utg., s. 183-206). Gyldendal.
- Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. & Kristoffersen, A.E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning* Regjeringen.no.[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte\\_om\\_barns\\_medvirkning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf)
- Barnekonvensjonen (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bruce, S.M. & Bashinski, S.M. (2017). The Trifocus Framework and Interprofessional Collaborative Practice in Severe Disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology* 26, 162-180.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6.utg.). Gyldendal akademisk.
- Dalland, C.P., Hølland, S., & Mifsud, L. (2023). *Observasjon som metode i lærerutdanningene* (1.utg.). Fagbokforlaget.
- Dronning Mauds Minne Høgskole (2017). *Etiske retningslinjer for forskning ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH). Fastsatt av styret 23.oktober 2017*. <https://dmmh.no/media/dokumenter/forskning/20171023-forskningsetiske-reglementer-endelig.pdf>
- Dybvig, D.D. & Dybvig, M. (2003). *Det tenkende mennesket. Filosofi- og vitenskapshistorie med vitenskapsteori*. (2.utg.). Tapir akademisk forlag.

- Evensen, K.V., Ytterhus, B., & Standal, Ø.F. (2017). «He is not crying for real»: Severe, multiple disabilities and embodied constraint in two special-need education units. *Society, Health & Vulnerability*, 8(1), 1-10.  
<https://doi.org/10.1080/20021518.2017.1387474>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Farmer, K.E. & Stringer, P. (2023). Understanding the views of children with profound and multiple learning difficulties for person-centred planning. *British Journal of Learning Disabilities*, 1-10. <https://doi.org/10.1111/bld.12525>
- Furuset, I. & Everett, E.L. (2020). *Masteroppgaven: Hvordan begynne- og fullføre* (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Gjermestad, A., Skausaune, S., Larsen, I.L. & Sjøthun, S., Høyland, T.M., Noraberg, H., Kyllingstad, M., Tjøtta, M., Hope, J-B., Gausel, I. & Williamson, I. (2021). *Veileder om gode medvirkningspraksiser sammen med personer som ikke uttrykker seg med ord*. VID vitenskapelige høyskole og Klepp kommune.  
<https://www.vid.no/site/assets/files/29975/veileder-om-gode-medvirkningspraksiser-sammen-med-personer-som-ikke-uttrykker-seg-med-ord-vid-1.pdf?313d9a%C2%A0>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Grøttland, H. & Romhus, S. (2006). Arenamodellen- en veiledningsmodell -beskrivelse og evaluering. *Spesialpedagogikk* 06(05), 12-20.
- Heggvold, G.I. (2019). Det «atferdsproblematiske» barnet. I R.I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2.utg., s.85-111). Universitetsforlaget.
- Heimdahl, E., Haugland, Y. & Hølland, S. (2023, 4. juli). *Hvordan gi stemme til barn med multifunksjonshemming*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/ask-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-multifunksjonshemming-spesialpedagogikk/hvordan-gi-stemme-til-barn-med-multifunksjonshemming/268779>
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket: Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Universitetsforlaget.

- Horgen, T. (2021). Det nære språket – språkmiljø. Grunnleggende forhold for utvikling av gjensidig forståelse. I T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (Red.), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (2.utg., s.65-82). Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnson, N. & Parker, A.T. (2013). Effects of Wait Time When Communicating with Children Who Have Sensory and Additional Disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(5), 363-374. <https://doi.org/10.1177/0145482X1310700505>
- Karlsen, A.V., Midtlin, H.S., Taxt, T. & Næss, K-A.B. (2015). Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier. I K-A. B. Næss & A.V.Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s.187-215). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Light, J. (1988). Interaction involving individuals using augmentative and alternative communication systems: State of the art and future directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 4(2), 66-82.
- Lyngseth, E.J. & Andresen, G.H. (2017). I E.J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. (1.utg., s. 92-112). Gyldendal.
- Lyngseth, E.J. (2020). Språkutvikling og modeller for språk. I E.J. Lyngseth (Red.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (1.utg., s. 25-46). Gyldendal.

- Løvås, M. & Horgen, T. (2021). Med mulighetens briller. I T.Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (Red.), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (2.utg., s.219-233). Universitetsforlaget.
- Markestad, G.N. & Killi, E.M. (2022). Små barn med store kommunikasjonsutfordringer – tidlig innsats med en familiesentret tilnærming. *Spesialpedagogikk* 22(05), 28-40.
- Meld.St.8 (2022-2023). *Menneskerettar for personar med utviklingshemming. Det handlar om å bli hørt og sett*. Kultur- og likestillingsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3ea1c0ef367a44ee8d3597a04f86c8f7/nn-no/pdfs/stm202220230008000dddpdfs.pdf>
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- 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* (1.utg., s.15- 45). Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Rasmussen, T.D. (2015). ASK-brukeren som en interessant person og kommunikasjonspartner: et foreldreperspektiv. I K-A.B. Næss & A.V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s.239-259). Fagbokforlaget.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov: Et relasjonsorientert perspektiv* (1.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Rygvold, A-L. (2017). Språk- og talevansker. I A-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (5.utg., s.161-195). Gyldendal Akademisk.

- Røkenes, O.H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Shire, S.Y. & Jones, N. (2015). Communication Partners Supporting Children With Complex Communication Needs Who Use AAC: A Systematic Review. *Communication Disorders Quarterly*, 37(1), 3-15.  
<https://doi.org/10.1177/1525740114558254>
- Siegel-Causey, E. & Bashinski, S.M. (1997). Enhancing Initial Communication and Responsiveness of Learners with Multiple Disabilities: A Tri-Focus Framework for Partners. *Focus on autism and other developmental disabilities* 12(2), s.105-120.
- Slåtta, K. (2014). Barn med multifunksjonshemming i barnehagen. Kommunikasjon, deltakelse og inkludering. I B.I.B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (s.313-327). Fagbokforlaget.
- Slåtta, K. (2021). Deltagelse og engasjement. I T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (Red.), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring* (2.utg., s.83-100). Universitetsforlaget.
- Statped. (2021a, 29.september). *Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?*  
<https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/#no-46770-0->
- Statped (2021b, 29.september). *Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) i skolen.*  
<https://www.statped.no/ask/alternativ-supplerende-kommunikasjon-ask-i-skolen/#no-46941-0->
- Statped (2021c). *Planarbeid for oppfølging av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).* [https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/statped\\_planarbeid-for-oppfolging-av-ask--web.pdf](https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/statped_planarbeid-for-oppfolging-av-ask--web.pdf)
- Statped (2021d, 07.desember). *ASK-e-læring. Partnerfortolket kommunikasjon [video].*  
[https://statped.instructure.com/courses/3/pages/4-dot-1-5-kom-i-gang-med-ask-partnerfortolket-kommunikasjon?module\\_item\\_id=875](https://statped.instructure.com/courses/3/pages/4-dot-1-5-kom-i-gang-med-ask-partnerfortolket-kommunikasjon?module_item_id=875)

Statped (2022, 16.juni). *Multifunksjonshemming*.

<https://www.statped.no/multifunksjonshemming/hvamultifunksjonshemming/?depth=0&print=1>

Statped (2023, 7.februar). *Tiltak og tilrettelegging for elever med utviklingshemming*.

<https://www.statped.no/utviklingshemming/tiltak-og-tilrettelegging/kommunikasjon-og-sprak/>

Tetzchner, S.V. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2.utg). Gyldendal Akademisk.

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

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.

Ursin, E. & Slåtta, K. (2021). Støttmateriell for god praksis. I T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (Red.), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*. (2.utg., s.234-254). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet (u.å.) *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.

Webber, C. & Cobigo, V. (2014). What Should Service Providers Know When Measuring How They Impact Consumers' Freedom to Make Choices? *Journal on Developmental Disabilities*, 20(2), s.8-19.



## Vedlegg 1 informasjons- og samtykkeskjema – ansatte

Vil du delta i forskningsprosjektet

### **” Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente erfaringer og opplevelser fra ansatte som jobber med barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I dette prosjektet ønskes det å fokusere på barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon i skolen og deres kommunikasjonspartnere. Ved å intervju og observere ansatte, ønskes det å få et innblikk i deres erfaringer med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning hos barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon. Ved å få et innblikk i de ansattes erfaringer ønskes det å få løfte fram kunnskap om tematikken.

Prosjektet er en del av masterstudiet i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning og resultatene fra prosjektet vil bli publisert i en masteroppgave.

Den foreløpige problemstillingen er; «Hvilke erfaringer har de ansatte i skolen med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning hos barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) er ansvarlig for prosjektet.

Jeg, som masterstudent, er ansvarlig for gjennomføring av masterprosjektet under veiledning av Marit Pettersen ved DMMH.

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

Ønskede informanter til prosjektet er ansatte som jobber og har erfaring med å kommunisere med barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon i skolen. Det ønskes å intervju 2-4 ansatte som jobber nært barna og observere 2 barn og deres kommunikasjonspartnere.

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

I dette masterprosjektet skal det benyttes både observasjon og intervju. Dersom du velger å delta i prosjektet vil du:

1. Som fagperson:
  - a) Delta i et forskningsintervju
  - b) Bli observert som kommunikasjonspartner i samspill med barnet

Det vil under intervjuet bli benyttet en lydopptaker og intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Du vil få tilsendt intervjuguiden med hovedtema på forhånd.

Observasjonen vil bli gjennomført på skolen både i spesifikke situasjoner og generelt i løpet av en dag.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Intervjuet blir spilt inn på en lydopptaker, som rett etter gjennomføring blir transkribert over til tekst og lydopptaket blir deretter slettet. Transkribert materiale er det bare jeg som har tilgang til, men veileder får innsyn i funn. Du vil ikke bli gjenkjent i oppgaven fordi navn og kontaktopplysninger blir kodet og lagret separert fra skriftlig materiale. Du vil også få et pseudonym. Det skriftlige materialet blir lagret elektronisk på en passord beskyttet datamaskin, som bare jeg har tilgang til. Alt materiale blir slettet etter innlevering og godkjenning av masteroppgaven.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1.november 2024. Personopplysningene dine blir slettet etter at sensur er falt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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: Åshild Botnen Hybertsen  
Mobil: 91856444  
Epost: [200123@dmmh.no](mailto:200123@dmmh.no)
- Veileder ved Dronning Mauds Minne Høgskole: Marit Pettersen  
Epost: [mpe@dmmh.no](mailto:mpe@dmmh.no)
- Personvernombud ved Dronning Mauds Minne Høgskole:  
Tomas Christensen  
Epost: [tch@dmmh.no](mailto:tch@dmmh.no) eller [personvern@dmmh.no](mailto:personvern@dmmh.no)
- Personvernansvarlig for forskning:  
Sam Akol Kasimba  
Epost: [sak@dmmh.no](mailto:sak@dmmh.no) eller [personvern@dmmh.no](mailto:personvern@dmmh.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra SIKT, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Åshild Botnen Hybertsen

(Masterstudent)

Marit Pettersen

(Prosjektansvarlig/veileder)

---

-----

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på et forskningsintervju med lydopptak
- å delta i en observasjon

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 informasjons- og samtykkeskjema – foreldre

Vil du delta i forskningsprosjektet

### **” Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon”?**

Dette er et spørsmål til deg som forelder om å la barnet ditt delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente erfaringer og opplevelser fra ansatte som jobber med barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og barnet ditt.

### **Formål**

I dette prosjektet ønskes det å fokusere på barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon i skolen og deres kommunikasjonspartnere. Ved å intervju og observere ansatte, ønskes det å få et innblikk i deres erfaringer med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning hos barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon. Ved å få et innblikk i de ansattes erfaringer ønskes det å få løfte fram kunnskap om tematikken. Prosjektet er en del av masterstudiet i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning og resultatene fra prosjektet vil bli publisert i en masteroppgave.

Den foreløpige problemstillingen er; «Hvilke erfaringer har de ansatte i skolen med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning hos barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) er ansvarlig for prosjektet.

Jeg, som masterstudent, er ansvarlig for gjennomføring av masterprosjektet under veiledning av Marit Pettersen ved DMMH.

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

Ønskede informanter til prosjektet er ansatte som jobber og har erfaring med å kommunisere med barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon i skolen. Du får forespørsel fordi du er forelder til et barn som har behov for denne kommunikasjonsformen. Det ønskes å observere barnet ditt i samspill med sine kommunikasjonspartnere på skolen.

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

I dette masterprosjektet skal det benyttes både observasjon og intervju. Intervjuet skjer med de ansatte som arbeider med barnet. Flere spørsmål i intervjuguiden går på generell kompetanse om kommunikasjon og relasjon, mens andre spørsmål er mer rettet mot hvordan de ansatte jobber med barnet ditt. Hovedtemaene i prosjektet er kommunikasjon og medvirkning, så her vil de ansatte bli spurt om blant annet hvordan de fortolker barnets uttrykk, om barnet har behov for kommunikative hjelpemidler, hvordan det oppleves å fortolke uttrykk, samt hvordan de kan tilrettelegge for at barnet kan få medvirkning i hverdagen sin. Det vil også stilles spørsmål om hvordan de ansatte samarbeider om å dele kunnskapen om barnets ulike uttrykk og hvordan dere som foreldre og de ansatte deler kunnskap om barnets uttrykksmåter dere imellom. Det vil også bli spurt om hvordan det fysiske miljøet kan påvirke fortolkning og respons på kommunikasjon. Med dette som utgangspunkt er det ønskelig å få innsamlet erfaringer fra de ansatte om hvordan det arbeides med partnerfortolket kommunikasjon og hvordan det kan tilrettelegges for at barnet får uttrykke seg og bli forstått.

Observasjonen er av samspillet mellom barnet og de ansatte.

Dersom du som forelder velger å la barnet ditt delta i prosjektet vil

- a) Barnet ditt bli observert i kommunikasjon og samspill med ansatte på skolen
- b) Ansatte i skolen bli intervjuet om kommunikasjon med barnet ditt
- c) Ansatte i skolen vil bli intervjuet om foreldresamarbeid i forhold til utveksling av forståelse av barnets uttrykk

Observasjonen vil bli gjennomført på skolen både i spesifikke situasjoner, som måltid og påkledning og generelt i løpet av en dag.

**Det er frivillig å delta**

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

**Barnets personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysninger om barnet**

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

Barnet vil ikke bli gjenkjent i oppgaven fordi navn og kontaktopplysninger blir kodet og lagret separat fra annet materiale. Barnet vil også få pseudonymer og eventuelle diagnoser vil ikke bli omtalt i masteroppgaven. I feltnotatene vil ikke personopplysninger noteres og etter observasjon vil disse notatene overføres til et dokument på en passordbeskyttet datamaskin, som bare jeg har tilgang til. Veileder får innsyn i funn. Alt materiale blir slettet etter innlevering og godkjenning av masteroppgaven.

### **Hva skjer med personopplysningene til barnet når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1.november 2024. Personopplysningene dine blir slettet etter at sensur er falt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om barnet ditt?**

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine og barnets rettigheter**

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av rettighetene som gjelder barnet, ta kontakt med:

- Masterstudent: Åshild Botnen Hybertsen  
Mobil: 91856444  
Epost: [200123@dmmh.no](mailto:200123@dmmh.no)
- Veileder ved Dronning Mauds Minne Høgskole: Marit Pettersen  
Epost: [mpe@dmmh.no](mailto:mpe@dmmh.no)

- Personvernombud ved Dronning Mauds Minne Høgskole:  
Tomas Christensen  
Epost: [tch@dmmh.no](mailto:tch@dmmh.no) eller [personvern@dmmh.no](mailto:personvern@dmmh.no)
- Personvernansvarlig for forskning:  
Sam Akol Kasimba  
Epost: [sak@dmmh.no](mailto:sak@dmmh.no) eller [personvern@dmmh.no](mailto:personvern@dmmh.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra SIKT, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Åshild Botnen Hybertsen  
(Masterstudent)

Marit Pettersen  
(Prosjektansvarlig/veileder)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at barnet mitt kan observeres i samspill med ansatte
- at ansatte i skolen intervjues om kommunikasjon med barnet mitt
- at de ansatte kan beskrive samarbeidet dere imellom i forhold til utveksling av forståelsen av barnets uttrykk

Jeg samtykker til opplysninger om kommunikasjon med barnet mitt behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av forelder, dato)



## Vedlegg 3 Tilbakemelding fra SIKT

 Sikt Norsk ▾ Ashild Botnen Hybertsen ▾

[Meldeskjema](#) / [Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon](#) / [Vurdering](#)

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 14.02.2024 ▾

<b>Referansenummer</b> 680657	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 14.02.2024
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Tittel**  
Barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

**Prosjektansvarlig**  
Marit Pettersen

**Student**  
Ashild Botnen Hybertsen

**Prosjektperiode**  
12.02.2024 - 01.11.2024

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.11.2024.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personver regelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse om utvalg 2.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4 intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

*Problemstilling: Hvilke erfaringer har de ansatte i skolen med å tilrettelegge for kommunikasjon og medvirkning hos barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?*

#### Informasjon før intervjuet:

- Takk for at du vil stille opp til intervju. Jeg setter stor pris på at du tar seg tid til og har lyst til å delta i prosjektet mitt.
- Intervjuet vil starte med en kort introduksjon av meg som intervjuer og hva formålet med prosjektet er. SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.
- Det er ønskelig å få din erfaring. Svar så godt det lar seg gjøre på det du kan, og det du vil av spørsmålene. Det er ingen riktige eller gale svar. Du kan stille spørsmål underveis hvis du opplever at noe er uklart. Det kan komme oppfølgingsspørsmål, som for eksempel at jeg ønsker at du utdyper et spørsmål. Jeg vil også informere om at jeg kan notere underveis, det blir gjort for min egen del for å eventuelt huske oppfølgingsspørsmål, huske å spørre om et spørsmål eller at du nevner noe som er interessant som kan spørres om senere.
- Minner om taushetsplikten og at alle opplysninger du forteller blir anonymisert og holdt konfidensielt. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg, uten å oppgi grunn. Det vil ikke gi deg noen konsekvenser.
- Det vil under intervjuet bli brukt lydopptak. Opptaket vil bli transkribert, altså overført til tekst, før det blir slettet. Det er bare jeg som har tilgang til denne transkriberingen. Det transkriberte materialet blir slettet etter at sensur er falt.
- Foreldrene har på vegne av barnet sitt og seg selv gitt samtykke til at barnet kan observeres i samspill med deg, at du kan intervjues om kommunikasjon med barnet og at du kan beskrive samarbeidet mellom dere og foreldrene i forhold til utveksling av forståelse av barnets uttrykk.

#### Bakgrunn:

- Hvilken yrkesbakgrunn og jobberfaring har du?
  - Hvilken stilling har du på denne skolen?

- Har du andre erfaringer som kan være nyttige i den jobben du har nå?

### Introduksjonsspørsmål:

- Hvordan forstår du begrepet «partnerfortolket kommunikasjon»?
  - Er dette et begrep som brukes hos dere? Hvis ikke, hvilke begreper brukes?
  - Hva legger du eventuelt i dette begrepet?
- Hvilken erfaring har du med å jobbe med barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon?
- Hvor lenge har du jobbet med barn som har behov for partnerfortolket kommunikasjon?
  - Er det en del av arbeidshverdagen din nå å jobbe med barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon?

### Tema 1 – Kommunikasjonspartnerens kompetanse og egenskaper

- Hvilke egenskaper tenker du en kommunikasjonspartner bør ha?
- Hvilken kompetanse tenker du en kommunikasjonspartner bør ha?
- Hvilken kompetanse har du om partnerfortolket kommunikasjon?
  - Kurs?
  - Utdanning?
  - Eventuelt annen opplæring innenfor alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?
- Opplever du at du har tilstrekkelig med kompetanse om temaet «partnerfortolket kommunikasjon»?
  - Hvis nei, hva føler du at du trenger mer opplæring på?
  -

### Tema 2 – Kommunikasjon og tolkning

- Hva tenker du når du hører ordet «kommunikasjon»?
- Hvilke signaler og uttrykksmåter ser dere etter?
  - Hvordan viser barnet hva det trenger eller ønsker?
  - Er det vanskelig å tolke hva barnet prøver å uttrykke? Hvis ja, kan du fortelle mer om det?
- Hvordan arbeides det med å tilrettelegge for utvikling av kommunikasjon?

- Hvilke erfaringer har du med tilrettelegging for kommunikasjon for barn med behov for partnerfortolket kommunikasjon? Eksempler?
- Hva tenker du er viktig å legge vekt på i tilretteleggingen for kommunikasjon?
- Brukes det hjelpemidler til å forsterke kommunikasjonen til barnet?
  - Eventuelt hvilke?
  - På hvilken måte kan dette eventuelt hjelpe både barnet og kommunikasjonspartnerne?
- Hvilke konsekvenser kan partnerfortolket kommunikasjon ha for barnet?
  - Hvilke utfordringer kan oppstå?
- Hvordan oppleves det å fortolke og gi barnets uttrykk en betydning?
  - hvilke etiske dilemmaer kan du stå overfor i en slik situasjon?

### Tema 3 - Relasjonskompetansens betydning

- Hvilke faktorer og kompetanse spiller inn for å skape en god relasjon?
- På hvilken måte spiller relasjonen inn når det kommer til partnerfortolket kommunikasjon?
- Hvordan jobber dere med å få en god relasjon til barnet?
- 

### Tema 4 – Medvirkning

- Hva legger du i begrepet medvirkning?
- Hvordan bidrar partnerfortolket kommunikasjon til medvirkning?
- Hvordan kan dere bidra til at barnet kan være delaktig i hverdagssituasjoner?
- Hvordan bidrar dere til å legge til rette for medvirkning i barnas hverdag?
- Hvordan kan medvirkning påvirke barnets deltakelse i fellesskapet?

### Tema 5 - Samarbeid

- Hvordan opplever du samarbeidet rundt barnets kommunikasjon?
- Hvordan arbeider dere med å fortolke barnets signaler?
- Hvordan arbeides det for å få en felles forståelse?
- Hvordan deles denne kunnskapen blant personalet?
- Hvordan samarbeides det med foreldre med tanke på fortolkning av uttrykk?

### Tema 6 – Det fysiske miljøets betydning

- På hvilken måte kan det fysiske miljøet ha betydning for kommunikasjonen?

- Hvordan kan det fysiske miljøet hemme eller fremme kommunikasjon?  
Eksempler?
- På hvilken måte kan andre hjelpemidler, som stå-stativ eller ulike typer rullestoler, ha betydning for kommunikasjon?

Oppsummert, hva tenker du er viktigst i tilretteleggingen for kommunikasjon og medvirkning hos barn som har behov for denne kommunikasjonsformen?

#### Avslutningsvis:

- Jeg er ferdig med spørsmålene, men er det noe du ønsker å tilføye til det vi har snakket om?
  - Er det noe du lurer på i forhold til intervjuet eller masterprosjektet?
  - Ta gjerne kontakt om det skulle dukke opp spørsmål i ettertid.
- Er det mulighet for å ta kontakt med deg igjen dersom det blir behov for å stille mer utdypende spørsmål?
- Tusen takk for at du ønsket å stille opp på intervjuet mitt 😊