

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Christina Elena Stabben

Et steg mot voksenlivet

En kvalitativ studie om hvordan ansatte ved dagtilbud opplever overgangen fra skole til arbeid for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon

Dato: 01.02.2021

Totalt antall sider: 71

Forord

Masteroppgaven er nå skrevet ferdig, og jeg vil si det har vært en meget spennende reise. Det å skrive en oppgave om et tema som er lite forsket på har vært både utfordrende, men også veldig spennende og lærerikt. Jeg føler meg heldig som har fått muligheten til å fordype meg i temaet om overgangen fra skole til arbeid for personer som bruker ASK.

Det er mange som har bidratt til at jeg har fått fullføre masteroppgaven, noe jeg er svært takknemlig for. Jeg vil derfor benytte denne anledningen til å takke venner og familie som har støttet meg og bidratt til at jeg har fått dette til.

Først og fremst vil jeg takke mine veiledere Karianne Berg og Heidi Katarina Harju-Luukkainen, som fra starten av hadde stor tro på meg i dette arbeidet og har kommet med gode og konstruktive tilbakemeldinger. Videre vil jeg takke min samboer Anders, som har støttet meg gjennom hele veien. Takk for at du også har tatt deg av hus og barn så jeg har fått delta på samlinger og reisen jeg hadde i forbindelse med intervjuene.

Takk til min venn Laila for barnepass og gode samtaler, takker også for at jeg har fått «plage» deg med mine frustrasjoner underveis. Jeg vil også takke min venn Marie, som har støttet meg gjennom hele veien og som har lest korrektur.

Videre vil jeg takke bibliotekarene ved Nord universitet; takk for god veiledning i søk etter litteratur. Takk til alle informanter som tok seg tid til å dele erfaringer og refleksjoner i en hektisk arbeidshverdag.

Uten dere hadde ikke dette vært gjennomførbart.

Steinkjer, januar 2021

Christina Elena Stabben

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Det er gjort lite forskning på overgangen fra skole til arbeid for personer som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Tidligere forskning viser at overgangen fra skole til arbeid kan være ekstra krevende og sårbar for personer med behov for ASK, på bakgrunn av sine utfordringer knyttet til kommunikasjon. Forskning viser også at det er mange hindringer for ansettelse av personer som bruker ASK, men at effektiv og tidlig planlegging av overgangen kan bidra til å redusere de vanlige hindringene som kommunikasjon, utfordringer ved bruken av hjelpemidler og negative holdninger. (Cimera, Bedesem & Burgess, 2014; Francis, Stride & Reed, 2018; Light, Stoltz & McNaughton, 1996). Formålet med denne studien er å utvikle kunnskap om hvordan man kan ivareta ASK i overgangen fra videregående skole til arbeidslivet.

Problemstilling: Hvordan opplever ansatte ved dagtilbud overgangen fra skole til arbeid for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon?

Metode: For å innhente data har jeg gjennomført en kvalitativ studie med intervju som metode. Jeg har intervjuet fem ansatte som jobber ved tre forskjellige dagtilbud i to ulike kommuner. I tillegg har jeg intervjuet en som jobber i et fagnettverk innen ASK, sammen med en av de andre informantene.

Konklusjon: Denne studien viser at ansatte ved dagtilbud opplever noen utfordringer i overgangen fra skole til arbeid for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Kunnskap og opplæring innen ASK, gode holdninger på arbeidsplassen og det å finne tid til et godt samarbeid med skole viser seg å være viktige faktorer for å kunne ivareta ASK i overgangen til voksenlivet.

Flere av funnene viser seg å være i tråd med tidligere forskning og teori, noe som kommer frem i oppgaven.

Abstract

Background and purpose: There has been done little research on the transition from school to work for people who use augmentative and alternative communication (AAC). Previous research shows that the transition from school to work can be particularly demanding and vulnerable for individuals who use AAC, based on their challenges related to communication. Research also shows that there are many barriers to hiring people who use AAC, but effective and early planning of the transition can help reduce the common barriers such as communication, challenges with the use of supplementary tools and negative attitudes. (Cimera et al., 2014; Francis et al., 2018; Light et al., 1996). The purpose of this study is to gain knowledge about how to how to incorporate the use of AAC during the transition period from school to work.

Issue: How do employees at adult day services experience the transition from school to work for students who need augmentative and alternative communication?

Method: To obtain data, I have accomplished a qualitative study with interview as a method. I have interviewed five employees who work at three different adult day services in two different municipalities. In addition, I have interviewed someone who works in a professional network within AAC, together with one of the other informants.

Conclusion: This study shows that employees at adult day services experience some challenges in the transition from school to work for students who need augmentative and alternative communication. Knowledge and education within AAC, attitudes at the workplace and finding time for cooperation with school proves to be important factors in being able to take care of AAC in the transition to adulthood.

Several of the findings turn out to be in line with previous research and theory, which is evident in the thesis.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Formål og problemstilling.....	2
1.3 Begrepsavklaringer og avgrensning.....	2
1.4 Oppgavens oppbygning.....	3
2. Teoretisk grunnlag	4
2.1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell.....	4
2.2 Kommunikasjon.....	7
2.2.1 Kommunikasjonsvansker.....	8
2.2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon.....	9
2.2.3 Kommunikasjonshjelpemidler.....	11
2.3 Forskning.....	13
3. Metode	17
3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger.....	17
3.1.1 Fenomenologi.....	19
3.1.2 Hermeneutikk.....	19
3.2 Valg av metode.....	20
3.2.1 En kvalitativ studie.....	20
3.2.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	21
3.2.3 Utvalg.....	22
3.2.4 Gjennomføring av intervju.....	24
3.2.5 Forskerens rolle.....	25
3.3 Studiens kvalitet.....	25
3.3.1 Reliabilitet.....	26
3.3.2 Validitet.....	27
3.3.2.1 Intern validitet.....	28
3.3.3 Generaliserbarhet.....	29
3.4 Etikk.....	29
3.5 Analyse.....	30
3.5.1 Transkripsjon av intervjuene.....	30
3.5.2 Koding og kategorisering.....	31
4. Resultater	32
4.1 Overgang.....	32
4.1.1 Gode overganger.....	32
4.1.2 Savn i overganger.....	34
4.2 Samarbeid.....	35
4.2.1 Samarbeidspartnere.....	35
4.2.2 Samarbeid med skole.....	35
4.2.3 Samarbeid med voksenopplæring.....	37

4.3	Kompetanse	37
4.3.1	Kunnskap.....	38
4.3.2	Holdninger.....	40
4.4	Bruk av hjelpemidler	40
4.4.1	Tid	40
4.4.2	Begrenset brukermedvirkning	41
4.4.3	Kommunikasjonshjelpemidler legges bort.....	43
5.	Diskusjon av hovedfunn.....	44
5.1	Samarbeid.....	44
5.2	Kompetanse	47
5.3	Bruk av hjelpemidler	50
5.4	Sammenfatning av hovedfunn.....	52
6.	Avsluttende betraktninger.....	53
	Litteraturliste.....	55
	Vedlegg 1: Intervjuguide	59
	Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	61
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	63

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Livet er fullt av overganger. Det innebærer overganger som å gå fra barnehage til skole, fra skole til arbeid eller fra å være alenebarn til å få søsken. Vi opplever også mange overganger hver dag, som overgangen fra skoletime til friminutt, å gå over fra en aktivitet til en annen, eller å gå fra skolen og hjem. Personer med særlige behov er mer utsatt for å utvikle vansker i overganger (Buli-Holmberg, 2012), og i denne oppgaven vil jeg se nærmere på overgangen fra videregående skole til arbeid for personer med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i hverdagen.

Alle mennesker kommuniserer på ulike former, enten det er gjennom tale, skrift, kroppsspråk, gester eller tegn. Det å kommunisere og ytre meninger er en rettighet vi har ifølge verdenserklæringen om menneskerettigheter, artikkel 19. (FN, 1948). Samtidig finnes det barn og voksne som kan oppleve kommunikasjonsvansker, og ha utfordringer med å forstå og bli forstått. Disse vil kunne ha behov for ASK for å uttrykke seg eller å støtte talen, enten i en periode eller livet ut. FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne presiserer retten til ytrings- og meningsfrihet, samtidig som den sier at man selv kan velge kommunikasjonsform. «Retten til ytringsfrihet og meningsfrihet, herunder frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og tanker av alle slag, på lik linje med andre, og ved alle former for kommunikasjon etter eget valg» (CRPD, 2008, s. 18).

Det er mye fokus på ASK i barnehage og skole. UDIR har laget egen veileder om ASK i barnehage og skole, og det er nedfelt i barnehageloven (2005), opplæringslova (1998) og friskolelova (2003). Det viser seg derimot at det er lite forskning på overgangen fra skole til arbeid for personer med behov for ASK, og var noe av grunnlaget til at jeg ønsket å undersøke dette nærmere, sammen med min arbeidserfaring. Jeg har en utdanningsbakgrunn som vernepleier, og har arbeidet i bolig og på dagtilbud med mennesker med autismespekterforstyrrelser og utviklingshemming. En av de største, men også mest spennende utfordringene jeg møtte på var kommunikasjon, spesielt hos de med lite eller ingen tale. Dette økte min interesse innenfor ASK. Etersom jeg har jobbet på dagtilbud, har jeg vært opptatt av overgangen fra skole til arbeid for personer med særlige behov. På bakgrunn

av mine erfaringer og observasjoner, samt min interesse for ASK, har jeg valgt å skrive masteroppgave om overgangen fra skole til arbeidsliv for elever med behov for ASK.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å belyse ansatte i tilrettelagte arbeidstilbud sine tanker, oppfatninger og erfaringer om hvordan de opplever overgangen fra skole til arbeid ved oppstart av en ny bruker som har behov for ASK. Det handler om overgangen for elever som har behov for å kommunisere med ASK på grunn av medfødte tilstander, sykdommer eller ulykker. De har fullført videregående skole og skal over i arbeid. På arbeidet er det de ansatte på arbeidsplassen som har ansvaret for å følge opp disse personene, og derfor er det naturlig å belyse deres erfaringer og tanker rundt overgang og oppfølging. På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

«Hvordan opplever ansatte ved dagtilbud overgangen fra skole til arbeid for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon?»

Hensikten med studien er ikke å finne den endelige løsningen på problemstillingen, men å bidra til kunnskap for hvordan overgangen kan tilrettelegges for å best mulig ivareta kommunikasjonen for personer med behov for ASK.

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensning

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) defineres her som kommunikasjonsformer som enten støtter eller erstatter talen til personer som av ulike årsaker opplever kommunikasjonsvansker. (Tetzchner & Martinsen, 2002). Jeg har i denne oppgaven valgt å avgrense ved å ta utgangspunkt i personer som tilhører *uttrykksmiddelgruppen*. Det vil si personer som forstår langt mer enn de selv kan uttrykke, og de vil ha behov for ASK som et alternativ til tale gjennom hele livet. (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Med ordet *bruker* menes personen som skal over fra videregående skole til arbeid. Personen ble definert som elev under skolegangen, og ettersom personen skal begynne i arbeid har jeg valgt å bruke ordet *bruker* da vedkommende bruker ASK. Dette har jeg også valgt for å skille mellom informantene, som er ansatt på arbeidstiltakene.

Dagtilbud defineres i dette prosjektet som arbeidsplassen til brukeren. Dagtilbud er et tilrettelagt aktivitetstilbud for personer med psykisk utviklingshemming, psykiske lidelser og funksjonshemming. Det er stor variasjon på hvilke aktiviteter og arbeid som tilbys på de ulike dagtilbudene. Ofte er dagtilbudene frivillig arbeid, mens noen har valgt å gi «lønn» som et symbolsk tilskudd, ofte kalt bonuslønn eller motivasjonslønn. (NAKU, 2020). På bakgrunn av mangel på statistikk innen ASK, og utfordringer med å finne ASK-brukere innen det ordinære arbeidslivet og VTA-tiltak, har jeg valgt å avgrense til dagtilbud, som i denne oppgaven regnes som *arbeid*. VTA står for varig tilrettelagt arbeid, og er et statlig arbeidsrettet tiltak som gir tilrettelagt arbeidstilbud til personer som har utfordringer med å få arbeid innenfor det ordinære arbeidslivet. (Tiltaksforskriften, 2015).

Overganger blir definert i ordboka som «det å gå over (til noe annet)» og viser til eksempelet «overgang fra skole til arbeidsliv». (Universitetet i Bergen og Språkrådet, u.å). Alle typer overganger handler om å bevege seg fra et system til et annet system. I denne oppgaven handler det om overgangen fra skole til arbeid, hvor personen beveger seg mellom to forskjellige systemer med ulike lovverk, retningslinjer og praksis og dermed gir en endring i livssituasjonen. (Buli-Holmberg, 2012).

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks hovedkapitler:

Kapittel 1 - Innledning: Det første kapittelet presenterer oppgavens tema, formål og problemstilling. Her blir også nødvendige begrepsavklaringer og avgrensninger presentert.

Kapittel 2 – Teori og forskning: Kapittelet tar for seg teorigrunnet for studien, og består av tre delkapitler hvor et av dem har underkapitler. Kapittel 2.1 tar for seg overgangen mellom skole og arbeid i lys av Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell. Kapittel 2.2 inneholder teori om kommunikasjon og består av underkapitlene 2.2.1

Kommunikasjonsvansker, 2.2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon og 2.2.3

Kommunikasjonshjelpemidler. Siste delkapittel, 2.3, presenterer funn fra tidligere forskning.

Kapittel 3 - Metode: Det tredje kapittelet tar for seg den metodiske tilnærmingen for oppgaven. Den gjør rede for vitenskapsteoretiske betraktninger, valg av metode, studiens kvalitet, etiske refleksjoner og redegjørelse for databehandling og analyse.

Kapittel 4 - Resultater: Her presenteres studiens funn.

Kapittel 5 - Diskusjon: I dette kapittelet diskuteres studiens funn sammen med teori og tidligere forskning.

Kapittel 6 – Avsluttende betraktninger: Tar for seg avsluttende betraktninger og veien videre.

2. Teoretisk grunnlag

Hensikten med dette kapittelet er å belyse teori og tidligere forskning som er relevant for min problemstilling, som handler om hvordan ansatte på dagtilbud opplever overgangen fra skole til arbeid for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Det teoretiske grunnlaget som blir presentert i dette kapittelet, vil jeg senere anvende når jeg skal diskutere oppgavens hovedfunn.

2.1 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner (1917 - 2005) var en russisk-amerikansk psykolog som mente at barns utvikling måtte forstås i en helhetlig sammenheng. Ved helhetlig sammenheng mente han at man måtte se oppvekstmiljøet, de biologiske faktorene og den psykologiske utviklingen samtidig. Hans arbeid førte til utviklingen av den bioøkologiske modellen, som ser på individet som en del av en kontekst gjennom et dynamisk vekselspill mellom individ og miljø. Bronfenbrenners bioøkologiske modell består av fire nivåer eller systemer; mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. (Imsen, 2020). Denne modellen vil jeg bruke for å illustrere hvordan man kan se på overgangen mellom videregående skole og arbeid.

Bronfenbrenner (1979, s. 103) definerer økologisk overgang som «whenever a person's position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both». Med utgangspunkt i denne definisjonen vil en overgang finne sted hver gang en persons forhold til omgivelsene forandrer seg som følge av endret rolle eller setting. En overgang kan dermed opptre flere ganger daglig, som for eksempel fra å gå fra en aktivitet til en annen. Overganger kan også innebære en varig endring av rolle og setting, som i overgang fra skole til arbeid. Ved å se på skole og arbeid som to settinger kan man forstå at de er atskilte, med ulikt innhold og ulike mennesker. De kan dermed ses på som to ulike miljøer.

Innenfor mikrosystemet finner vi de nærmiljøene som personen er direkte involvert i, som for eksempel familie, skole, arbeidsplass og vennegruppe. *Aktivitet, roller og mellommenneskelige relasjoner* er ifølge Bronfenbrenner (1979) byggesteinene i mikrosystemet. Roller defineres av Bronfenbrenner (1979, s. 85) som et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person med en spesiell stilling i samfunnet, og andre som står i relasjon til personen. En person kan ha ulike roller i ulike mikrosystemer, som for eksempel en rolle som sønn hjemme og en rolle som elev i skolen. For hver rolle finnes det et sett av rolleforventninger som setter premisser for hvordan personen skal opptre ovenfor andre, og hvordan andre skal opptre ovenfor personen. Forventningene knyttes både til innhold i aktivitetene og relasjonen mellom partene, og kommer til uttrykk gjennom maktbalanse, gjensidighet og følelser. For individets utvikling er det betydningsfullt at deltakerne i nærmiljøene har en tett og positiv relasjon med hverandre gjennom samhandling. Å analysere innen mikrosystemet vil si å analysere personen innenfor et nærmiljø. (Bronfenbrenner, 1979). I min studie kan det bety at samhandling mellom deltakerne på arbeidsplassen vil kunne ha betydning for individets utvikling.

Ved å analysere et eller flere nærmiljøer samtidig, er vi over på mesosystemet. I dette systemet kan man studere hvordan det som foregår i én situasjon virker inn på det som hender i en annen situasjon, og hvordan endringer i ett miljø fører til endringer i et annet miljø. På denne måten får man fram samspeillet mellom nærmiljøene. (Bronfenbrenner, 1979). Et eksempel er relasjonen og samspeillet mellom skole, hjem og arbeid. Bronfenbrenner (1979) beskriver fire ulike måter på hvordan mesosystemet former eller utvider seg etter hvert som personen beveger seg inn i nye miljøer. Første er *multisetting participation*, som er den mest grunnleggende formen for kobling mellom to miljøer, og handler om deltakelse på ulike arenaer. Dette kan for eksempel være personens deltakelse i skolen og i hjemmet. Bronfenbrenner (1979) kaller dette for *primær lenke* da det er den primære lenken mellom to settinger. Dersom andre enn personen selv deltar på de samme arenaene, for eksempel foreldre eller lærere, kaller Bronfenbrenner (1979) disse for *sekundær lenke*. En sekundær lenke kan være viktige i overganger ved å etablere gjensidig tillit og felles målbevissthet mellom de ulike settingene. Ved å se på overgangen fra skole til arbeid kan dette handle om at foreldre følger personen når han eller hun begynner i arbeid, eller at skolen har vært på besøksdag på arbeidsplassen sammen med brukeren. Ved god og gjensidig forståelse mellom de ulike mikromiljøene, er det større sjanse for at personen opplever trygghet og forutsigbarhet. (Bronfenbrenner, 1979).

Den andre måten er *indirect linkage*, som innebærer at selv om personen ikke aktivt deltar i begge miljøene, skole og arbeid, kan kontakten mellom de to miljøene bli etablert av en tredjepart, som fungerer som en indirekte kobling. Et eksempel er at foreldre fungerer som et mellomledd mellom skolen (som personen aktivt deltar i) og arbeid (som personen ikke deltar aktivt i enda). (Bronfenbrenner, 1979). Videre skriver Bronfenbrenner (1979) om *intersetting communication*, som er den tredje måten på hvordan mikromiljøene er med på å forme og styrke mesosystemet. Denne måten handler om kommunikasjonen som overføres fra et miljø til et annet miljø gjennom ansikt til ansikt, telefonsamtaler eller via skriftlige beskjeder. Til sist beskrives *intersetting knowlegde*, som vil si den informasjon og erfaringer som foreligger i et miljø om et annet. (Bronfenbrenner, 1979). Det kan for eksempel være at foreldre har kjennskap til arbeidet som foregår på skolen eller arbeidsplassen. Et annet eksempel er at skole og arbeidsplassen kjenner til hverandres planer og arbeidsmetoder.

Eksosystemet refererer til miljøer som personen ikke direkte er involvert i, men som påvirker personen. (Bronfenbrenner, 1979). Et eksempel er skoleadministrasjonen. Personen selv er ikke med i skoleadministrasjonen, men rammebetingelsene og aktiviteten som foregår i administrasjonen vil påvirke skolemiljøet personen er deltakende i, og lærerne som skal bygge læringsmiljøet rundt personen.

Makrosystemet er det øverste systemet, og inkluderer formelle og uformelle institusjoner på samfunnsnivå slik som rettsvesen, helse- og sosialvesen, utdanningssystem og politisk system. (Imsen, 2020). Dette er faktorer som kan påvirke personen i utvikling gjennom elementer som normer, politikk og tradisjoner. Bestemmelser i makrosystemet vil berøre alle systemene og det samspillet som skjer der. (Bronfenbrenner, 1979).

Med andre ord handler Bronfenbrenner sin teori om at individ og miljø påvirker hverandre gjennom en gjensidig påvirkningsprosess. På denne måten kan vi benytte hans teori for å forstå overgangen mellom skole og arbeid, gjennom å se hvordan de fungerer separat og hvordan de påvirker hverandre. I overgangen beveger ungdommen seg mellom to forskjellige settinger med ulike lovverk, retningslinjer og praksis. Som vi ser gjennom Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell vil denne overgangen gjennom tid utgjøre samspill mellom alle systemene, og vil dermed skape store endringer i livssituasjonen. Forventningene, reglene og normene i skolesystemet er annerledes enn i arbeidslivet, og opplæringen i skolen vil på den måten skille seg fra deltakelse i arbeidslivet. Ungdommer med særlige behov, i dette

tilfelle ASK-brukere, er utsatt når det gjelder å utvikle vansker i overgangen fra skole til arbeid, og flere undersøkelser viser at det er flere med særlige behov enn uten av de som står utenfor arbeidslivet. (Buli-Holmberg, 2012; Engeland & Langballe, 2017; Wendelborg, Kittelsaa & Wik, 2017). Befring (2019) skriver at mange voksne med nedsatt funksjonsevne er utenfor arbeidslivet, og at det derfor er stor risiko for å bli frarøvet selvstendiggjøring, og opplevelser av egen verdighet og verdi.

Jeg har valgt å bruke Bronfenbrenner sin bioøkologiske modell som teoretisk rammeverk i mitt forskningsprosjekt, da det kan være betydningsfullt å analysere de ulike miljøene rundt ASK-brukeren ved å se hvordan de fungerer individuelt og hvordan de påvirker hverandre. ASK-brukeren er i sentrum av denne modellen, og både påvirker og påvirkes av systemene som er rundt brukeren. Det innebærer som nevnt mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet som igjen inneholder individuelle og medfødte faktorer, nettverk, lokalsamfunn og storsamfunn. Bronfenbrenners bioøkologiske modell tar dermed utgangspunkt i ASK-brukeren og de rammefaktorene som er rundt personen, og kan være til hjelp ved å forstå hvordan overgangen fra skole til arbeid kan tilrettelegges for ASK-brukeren ved å analysere de ulike rammefaktorene rundt personen. Sammenhengen mellom systemene er viktige i forhold til ASK-brukeren og intervjudeltakerne i denne studien, som arbeider med individet.

2.2 Kommunikasjon

Ordet kommunikasjon kommer fra det latinske ordet *communicare*, og betyr «å gjøre felles». Kommunikasjon handler om å dele tanker, opplevelser og ønsker med andre. (Næss & Zambrana, 2019). Vanligvis foregår kommunikasjon mellom to eller flere personer, og det forutsetter en form for interaksjon som kan foregå både verbalt og non-verbalt. (Næss, 2015).

Kommunikasjon forutsetter at:

- Det er minst én formidler (sender) – som har et budskap eller en melding – og minst én mottaker – som er kompetent og parat til å motta og eventuelt returnere en melding
- Det kan brukes en eller flere metoder, formidlingskanaler eller modaliteter. Det kan være verbale uttrykk i tale og skrift, eller nonverbale tegn, som mimikk, gester, ansiktsuttrykk, øyekontakt, blick, rødming, berøring, kroppsholdning.

(Befring, 2019, s. 61)

Å forstå og gjøre seg forstått er det grunnleggende ved kommunikasjon. (Befring, 2019). I spesialpedagogikken står muligheter for kommunikasjon i fremste rekke, og dette gjelder særlig for personer med kognitive, hørsels-, syns- eller talehemninger. Det er knyttet sentrale utfordringer til behovet for kompenserende hjelpemidler og metoder, noe som framstår som et problemfelt med lang praksis og omfattende forskning innen spesialpedagogikk. (Kirk mfl, sitert i Befring, 2019, s. 61).

For å delta aktivt i samfunnet og for å påvirke personlig utvikling og livskvalitet, er det å kunne kommunisere funksjonelt avgjørende. (Næss, 2015). Ved å kommunisere funksjonelt kan en formidle behov og ønsker, påvirke og ta initiativ, oppfatte hva andre formidler og fungere i et gjensidig kommunikativt fellesskap. Dette vil kunne forebygge misforståelser og personlig frustrasjon eller følelsen av å mislykkes i kommunikasjonen. Et godt kommunikativt miljø vil kunne bidra til trygghet, aksept, og tid, og være med på å styrke en god mental helse. (Næss, 2015).

2.2.1 Kommunikasjonsvansker

Kommunikasjon påvirkes av en rekke faktorer, både individrelaterte og faktorer relatert til det kommunikative miljøet. Individrelaterte faktorer kan være blant annet oppmerksomhet, kognisjon, motorikk og sensorisk bevissthet, mens det kommunikative miljøet innebærer rollemodeller, samtalepartnere og strukturelle faktorer. Alle disse faktorene vil ha en betydning for utfallet av kommunikasjon, og en person kan derfor ikke ha en kommunikasjonsvanske alene. (Næss, 2015).

Kommunikasjonsvansker påvirker muligheten til å motta, forstå, produsere og uttrykke informasjon. Vanskene kan berøre uttrykkelse eller forståelse av egen eller andres intensjon, eller det å tilpasse seg andre i kommunikasjonssituasjonen. Kommunikasjonsvansker kan oppstå på ulike tidspunkt i utviklingsforløpet, og kan ifølge diagnosemanualen DSM-5 deles inn i fem underkategorier: språkforstyrrelser, språklydsvansker, taleflytvansker, sosiale (pragmatiske) kommunikasjonsvansker og uspesifiserte kommunikasjonsvansker. (Næss & Zambrana, 2019).

2.2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Den mest vanlige og foretrukne formen for kommunikasjon er tale. I kapittelet om kommunikasjonsvansker kom det frem at ulike faktorer fører til at noen mennesker opplever kommunikasjonsvansker. Det gjelder mennesker med begrensede talevansker, men også de som ikke har funksjonell tale. For de som har kommunikasjonsvansker kan alternativ og supplerende kommunikasjon være deres hovedkommunikasjon. (Tetzchner & Martinsen, 2002). ASK er et sammensatt og tverrfaglig fagfelt som er fylt av kunnskap om hva som skal til for at personer med behov for ASK kan kommunisere best mulig. (Statped, 2020b).

Alternativ og supplerende kommunikasjon innebærer kommunikasjonsformer som enten støtter eller erstatter talen. Alternativ kommunikasjon er kommunikasjonsformer som erstatter talen fullstendig, mens supplerende kommunikasjon er kommunikasjonsformer som støtter utydelig, forsinket eller svak tale. (Statped, 2020a; Tetzchner & Martinsen, 2002).

Det er et skille mellom hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon. Ved hjulpet kommunikasjon vil brukeren av ASK være avhengig av et kommunikasjonshjelpemiddel for å uttrykke seg eller for å støtte talen. Peketavle, grafiske tegn eller bilder, datamaskin, talemaskin eller kommunikasjonsbøker er eksempler på slike kommunikasjons hjelpemidler. Ved ikke-hjulpet kommunikasjon vil personen lage og produsere språkuttrykkene sine selv gjennom håndtegn, gester eller lyder. (Statped, 2018; Tetzchner & Martinsen, 2002). Tetzchner og Martinsen (2002) skiller også mellom avhengig og uavhengig kommunikasjon. Ved avhengig kommunikasjon er brukeren av ASK avhengig av at samtalepartneren tolker eller setter sammen det som blir kommunisert. Dette gjelder for eksempel ved bruk av kommunikasjonsbøker med enkeltbokstaver eller ord/bilder, men også ved bruk av håndtegn. Dette er en form for avhengig kommunikasjon da partneren må sette sammen og tolke tegnene for å finne ut av hva som blir formidlet. Kommunikasjonen kalles uavhengig dersom brukeren av ASK kan uttrykke seg uten andre personers hjelp, som for eksempel ved å skrive, eller forme setninger på en talemaskin. (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Mennesker med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon kan deles inn i tre hovedgrupper, ut fra hvilken funksjon den alternative kommunikasjonsformen skal fylle. Tetzchner og Martinsen (2002) skiller mellom uttrykksmiddelgruppen, støttespråkgruppen og språkalternativgruppen. Innledningsvis ble det nevnt at jeg i dette prosjektet vil ta utgangspunkt i uttrykksmiddelgruppen. Personer som hører til denne gruppen forstår langt

mer enn det de selv kan uttrykke, og vil gjennom hele livet ha behov for ASK som et alternativ til tale. Noen av personene i denne gruppen har god talespråkforståelse, men mangler tilstrekkelig kontroll over taleorganet slik at de ikke får til å produsere forståelig tale. Andre kan ha alvorlige språkvansker eller lærehemming som fører til et gap mellom det de forstår og det de får til å uttrykke gjennom tale. De trenger derfor en kommunikasjonsform for å uttrykke seg. (Tetzchner & Martinsen, 2002). Problemene med å få uttrykt seg er ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) en daglig kilde til frustrasjon.

I støttespråkgruppen er målet å støtte personens utvikling av forståelse og bruk av tale. Gruppen kan deles i to; utviklingsgruppen og situasjonsgruppen. Personer i utviklingsgruppen trenger ikke et varig alternativ til tale, men hensikten er å fremme forståelse og bruk av tale frem til de når normal mestring av talespråket. Personer i situasjonsgruppen kan snakke, men som på grunn av store artikulasjonsvansker trenger alternativ kommunikasjonsform for å gjøre seg forstått. Tale er deres hovedkommunikasjon. (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Barn og voksne som tilhører den siste gruppen, språkalternativgruppen, har behov for alternativ kommunikasjon over tid, og for noen hele livet. De trenger alternative kommunikasjonsformer både for å uttrykke seg og for å forstå hva andre formidler. Andre mennesker må i hovedsak bruke denne formen for å kommunisere med dem. (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Opplæring av ASK

Denne oppgaven handler om unge voksne med kommunikasjonsvansker som skal over fra skole til arbeid. Som elev i skolen har eleven rett på opplæring i bruk av ASK (opplæringslova, 1998), men dette er også noe de kan ha rett på etter endt skolegang. På grunn av sine kommunikasjonsvansker kan de ha rett til voksenopplæring i hele fag, deler av fag eller i de fem grunnleggende ferdighetene; lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og bruke digitale verktøy. (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2012). Dette inkluderer bruk av ASK, og voksne kan få voksenopplæring for å blant annet utvikle eller vedlikeholde grunnleggende ferdigheter, som i dette tilfelle er kommunikasjon. De har rett til rådgivning for å få kartlagt opplæringsbehovene, og opplæringen kan dermed tilpasses den voksnes behov, noe som den voksne har krav på. (Opplæringslova, 1998; UDIR, 2012; Voksenopplæringsloven, 2009).

Som vi ser, er ASK presisert i lovverket. 12. juni 2012 vedtok Stortinget en egen lovbestemmelse i opplæringsloven (§ 2-16, § 3-13 og § 4A-13) og friskolelova (§ 3-14) for å tydeliggjøre rettighetene om opplæring for elever, lærlinger, lære kandidater og voksne med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Lovbestemmelsene sier at elever med behov for ASK skal få benytte egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i opplæringen, og de skal få nødvendig opplæring i bruk av ASK. (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet [BLD], 2013, s. 49)

13. desember 2019 ble det derimot lagt ut et forslag til ny lov (NOU 2019:23), som i kapittel 31.5.10 foreslår å fjerne § 2-16 i opplæringsloven. Utvalget foreslår «at dagens lovbestemmelse om opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) ikke videreføres». (NOU 2019:23, s. 380). Videre vil utvalget også fjerne de andre paragrafene i opplæringsloven som handler om ASK, inkludert § 4A-13 om opplæring av voksne med behov for ASK. Lovforslaget ble sendt på høring med høringsfrist 1. juli 2020, hvor fagpersoner som blant annet Jørn Østvik, Signhild Skogdal, Kristin Stadsleiv og Stephen Von Tetzchner har engasjert seg ved å sende inn høringsvar. (Regjeringen, 2020).

Alternativ og supplerende kommunikasjon viser seg altså å være dagsaktuell innen utdanningspolitikken, da en ny lovendring kan berøre dagens lovbestemmelser for ASK. Dette vil jeg komme nærmere inn på under diskusjonskapittelet.

2.2.3 Kommunikasjonshjelpemidler

Et kommunikasjonshjelpemiddel er en gjenstand som inneholder et ordforråd som brukes for å uttrykke seg eller for å støtte tale. Det finnes mange ulike kommunikasjonshjelpemidler. Det kan være i form av morse eller skrift, eller tegnsystemer som består av manuelle, grafiske eller materielle tegn. (Tetzchner & Martinsen, 2002). Kommunikasjonsbøker, symbolkort, visuelle dagsplaner og tematavler er eksempler på kommunikasjonshjelpemidler som ikke er teknologiske. Innenfor teknologiske hjelpemidler finnes det ulike apper for nettbrett og smarttelefon, samt ulike programmer på datamaskiner. Det kan for eksempel være talemaskin, elektroniske ukeplaner, elektroniske kommunikasjonsbøker m.m. Det finnes både fordeler og ulemper ved de ulike hjelpemidlene. For at kommunikasjonshjelpemidlene skal være tilgjengelig i flest mulig situasjoner er det viktig at de kan forflyttes. En del teknologiske hjelpemidler kan være store og tunge, noe som kan medføre utfordringer med å forflytte

hjelpemiddelet. (Tetzchner & Martinsen, 2002). Gjennom kartlegging må man vurdere hvilke hjelpemidler som passer personen best på bakgrunn av personens kommunikasjonsferdigheter, motorikk, synsforutsetninger, hørsel, og kommunikative forutsetninger og behov i personens miljø. (Isaac, u.å).

Det finnes ulike måter å betjene de ulike hjelpemidlene på. Det kan være i form av peking (for eksempel i kommunikasjonsbøker eller på bilder), øyestyring, berøring (ved hjelp av ulike kroppsdelene som hode, hånd, eller fot) eller ved hjelp av tale. (Tetzchner & Martinsen, 2002). Kommunikasjonshjelpemiddelet må tilpasses hver enkelt ut ifra personens forutsetninger, og evalueres underveis slik at en kan justere ved behov. (UDIR, 2016a).

Ettersom kommunikasjon som regel foregår mellom to eller flere personer, er nødvendigvis samtalepartneren sentral i kommunikasjonen. Når det gjelder brukere i uttryksmiddelgruppen vil samtalepartneren ofte ta en aktiv del i utformingen av det personen kommuniserer. Samtalepartneren må dermed benevne og tolke tegn, ord, bokstaver eller bilder og sette sammen det personen kommuniserer. Eventuelt må samtalepartneren gjette hva personen prøver å si. Partneren kan bidra til å både hemme og fremme personens kommunikasjon ettersom strategier og kompetanse varierer hos samtalepartnerne. Tetzchner og Martinsen (2002) skriver videre at det er typisk at den talende personen tar initiativ til temaendringer og styrer samtalen gjennom en forenklingsstrategi, som betyr at samtalepartneren begrenser temaene og det brukeren kan si. På denne måten blir det lettere å delta for ASK-brukeren, men vanskeligere å legge inn nye bidrag.

Det tar alltid mye lenger tid når samtalepartneren innebærer bruk av kommunikasjonshjelpemidler, enn når begge deltakerne kan snakke. Det er dermed vanlig at samtalepartneren gjetter ord eller setninger før brukeren er ferdig å produsere ord eller setninger. Kommunikasjonen har lett for å bryte sammen dersom brukeren skal si en lang ytring, og det kan være vanskelig for samtalepartneren å huske de tidligere bokstavene eller ordene samtidig som han eller hun registrerer de resterende bokstaver eller ord. En annen utfordring er at det kan være vanskelig for samtalepartneren å holde oppmerksomheten vedvarende festet på det brukeren gjør, da man i vanlige samtaler ofte beveger blikket rundt i rommet. Dårlig gjetting, frustrasjoner og at det som blir sagt ikke blir forstått kan være konsekvenser av en liten uoppmerksomhet. (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Utdanningsdirektoratet (2016b) forklarer viktigheten av nødvendig kompetanse og kunnskap når det gjelder bruk av ASK hos ansatte som jobber med ASK-brukere. De presiserer at dette er viktig for å kunne videreutvikle kommunikasjonsformene hos personene, og for å tilrettelegge for at personen skal bruke kommunikasjonsformene sine. Videre skriver de at personalet bør få nødvendig informasjon og opplæring i de aktuelle formene for kommunikasjon. En god og kompetent samtalepartner må ha kompetanse gjennom teoretisk og praktisk art. (UDIR, 2016b). Tetzchner og Martinsen (2002) forteller at opplæringen av personale rundt brukeren ofte er mangelfull og at de ofte har lite eller ingen kunnskap om kommunikasjonssystemene. Dette fører til at ASK-brukere ofte blir møtt med likegyldighet, redsel eller avvisning. Videre forteller de om viktigheten med at alle som jobber rundt personen må få informasjon og hjelp for å lære seg de nødvendige ferdighetene. I tillegg skriver de at opplæringen av personale bør foregå regelmessig over tid. Ved å vise interesse for og kunnskap om ASK signaliserer personalet en positiv holdning og respekt, noe som viser seg å være viktig for selvoppfattelsen til ASK-brukeren. (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Når en elev som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon skal over i arbeid, viser teorien at det er viktig med kunnskap innen kommunikasjon, ASK og ulike kommunikasjonshjelpemidler for å kunne bistå eleven på best mulig måte i overgangen. Derfor ser jeg det som relevant å ta med teoretisk informasjon om disse områdene.

2.3 Forskning

Etter flere runder med søk etter forskning og etter å ha kontaktet Isaac Norge (Internasjonal organisasjon som arbeider med ASK), viser det seg at det er ingen kjent forskning for ASK-brukere i overgang fra videregående skole til arbeid. Det betyr imidlertid ikke at det ikke finnes noe forskning, men det kan være vanskeligere å finne. Samtidig har det vært utfordrende å finne statistikk når det kommer til bruk av ASK i arbeidslivet i Norge. Dette bekrefter ASK-loftet (u.å), en nettside som er driftet av Statped hvor det presenteres fagstoff innen ASK. De forteller at det ikke finnes noen sikre tall på antall personer med behov for ASK i Norge.

Forskning gjort av Blackstone (1993) og Harris Survey (2000) sier at personer med funksjonshemninger som benytter seg av ASK har en ekstrem lav rate for å bli ansatt i arbeidsmarkedet. (referert i Bryen, Potts & Carey, 2007). Rapporten fra Wendelborg et al.

(2017) forteller at personer med utviklingshemming er så godt som helt utenfor det ordinære arbeidsmarkedet. Samtidig forteller artikkel 27 i FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, at mennesker med nedsatt funksjonsevne har på lik linje med andre også rett til arbeid. (CRPD, 2008). Rapporten til Wendelborg et al. (2017) viser videre til at 20,1 % av personer med utviklingshemming er under VTA-tiltak i skjermet virksomhet og 2,4 % er i tiltaket VTA i ordinær virksomhet. Studien fra Engeland og Langballe (2017), hvor 14517 personer deltok, viser til liknende tall: 21,7 % er under VTA-tiltak i skjermet virksomhet og 2,5 % er i VTA-tiltak i ordinær virksomhet. Videre forteller studien at 21,4 % er registrert med dagtilbud, 1,3 % er under utdanning og 0,3 % har andre arbeidsmarkedstiltak. Det betyr at 53 % av utviklingshemmede ikke er registrert ved verken dagtilbud, utdanning eller i arbeidsmarkedstiltak. Det er ingen tall på hvor mange av disse som benytter seg av ASK hjelpemidler, men forskningen viser at personer med særlige behov i større grad faller utenfor det ordinære arbeidsmarkedet, noe Buli-Holmberg (2012) også bekrefter. Det er ikke alle ASK-brukere som har utviklingshemming, men ettersom jeg har valgt å basere oppgaven på personer i uttryksmiddelgruppen, ser jeg det som relevant å ta med denne forskningen da personene enten har utviklingshemming eller andre funksjonshemninger som fører til at de opplever kommunikasjonsvansker.

Rapporten fra Wendelborg et al. (2017) viser at en av de største utfordringene i overgangen fra skole til arbeid for personer med særlige behov, er å sikre at kommunikasjon blir ivaretatt etter endt skolegang. Videre skriver de at det må være frustrerende for elever som kanskje ikke kommer til å bli forstått når de blir voksne, og at det kan føre til frustrasjon og sinne. I studien til Cooper, Balandin og Trembath (2009) opplevde ASK-brukere at andre ofte snakket for dem fordi de trodde de kjente brukeren godt. Dette opplevdes som frustrerende for de det gjaldt, for uansett hvor godt den andre parten kjente dem, ville de aldri være dem. Hamm og Miranda (2006) har gjennom sin undersøkelse funnet ut at tre av fire deltakere ble rapportert til å ofte ha *problematferd*, noe som blant annet kom til uttrykk dersom deltakerne ikke følte seg forstått eller ikke fikk uttrykt sine følelser. Dette samsvarer med det Næss (2015) skriver, at man kan oppleve misforståelser, personlig frustrasjon eller følelsen av å mislykkes i kommunikasjonen dersom man ikke får til å kommunisere funksjonelt i et kommunikativt fellesskap.

Annen relevant forskning dokumenterer flere hindringer for ansettelse av ASK-brukere, som blant annet dårlig arbeidsforberedelse, utfordringer med å finne jobb, og begrenset og

overflødig sosialt nettverk. ASK har i tillegg begrensede muligheter sammenliknet med naturlig tale. (Bryen et al., 2007). Ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) er sannsynligvis *tiden* kommunikasjonen tar den viktigste forskjellen mellom naturlig kommunikasjon og ASK, da antall ord per minutt er lavere enn ved å snakke. De forteller videre at det er store forskjeller mellom en samtale hvor en av deltakerne bruker et kommunikasjonshjelpemiddel, og en samtale hvor begge snakker naturlig. På en annen side viser forskning at teknologiske fremskritt gjør at hjelpemidlene blir mer brukervennlige med tiden. (Pugh & Capilouto, 2007). Mange hjelpemidler som før var tunge og vanskelige å flytte på, er nå lette og bærbare. Det er også gjort fremskritt innen utviklingen av ulike programvarer som har forbedret symboler, bilder, lagringsplass og kan kobles opp til internett. (Pugh & Capilouto, 2007).

De fleste studier er ifølge Bryen et al. (2007) beskrevet fra ASK-brukere sitt perspektiv, men det finnes noen få studier som undersøker arbeidsgivere sitt perspektiv. McNaughton, Light og Gulla (2003) har undersøkt seks ansatte som benyttet seg av ASK og åtte arbeidsgivere. Resultater viser at arbeidsgivere opplevde utfordringer på grunn av:

- a) menneskelige ressursbegrensninger
 - for eksempel utfordringer å finne passende jobb, å vite hvilke ferdigheter de ansatte hadde og det spesifikke behovet for tilstrekkelig leseferdigheter
- b) teknologi-relaterte begrensninger
 - for eksempel langsom kommunikasjonshastighet via ASK hjelpemidler og utfordringer knyttet til bruk av telefoner, datamaskiner og annet kontorutstyr
- c) fysiske utfordringer
- d) barrierer knyttet til holdninger
 - for eksempel holdninger til medarbeidere som ikke ønsker å omgå ASK-brukere.

Manglende kunnskap om kultur på arbeidsplassen var også en hindring som ble nevnt. Studien til Light et al. (1996) undersøkte barrierer for lønnet arbeid blant voksne ASK-brukere. Deltakerne identifiserte kommunikasjon som den største hindringen, etterfulgt av problemer med hjelpemidler, andres negative holdninger, utilstrekkelig transport og dårlig tilgang til arbeidsplassen. Holdningene til arbeidsgivere og medarbeidere blir ifølge tidligere forskning sett på som en nøkkelvariabel i en vellykket ansettelse av personer med funksjonshemninger. (Light et al., 1996; McNaughton, Light & Arnold, 2002; McNaughton, Light & Groszyk, 2001). Nyere forskning (Bryen, 2006) indikerer at støtte fra sosiale nettverk

som familie og venner spiller en kritisk rolle i å hjelpe voksne med og uten funksjonshemming med å finne lønnet arbeid. Dette kom Light et al. (1996) også frem til i sin undersøkelse. Imidlertid viser det seg at voksne som benytter ASK ofte har små sosiale nettverk, som kan gjøre det vanskeligere å finne lønnet arbeid. Andre viktige faktorer for ansettelse er blant annet lov og politikk, teknologiske hjelpemidler, støtte fra arbeidsgivere og støtte fra personlige nettverk som venner og familie. (McNaughton et al., 2002; McNaughton et al., 2001). Lov og politikk kan være både en barriere, dersom det for eksempel fører til mangel på finansiering av hjelpemidler, men kan også være en støtte ved at lov og politikk skal beskytte arbeidernes rettigheter med nedsatt funksjonsevne. (BLD, 2013; CRPD, 2008; McNaughton et al., 2002).

Ved overgang fra skole til arbeid for personer med særlige behov, viser forskning gjort av Cimera et al. (2014) at effektiv og tidlig planlegging av overgangen kan bidra til å redusere de vanlige barrierene og forbedre resultatene etter skoleslutt. Resultater viser også at ved å starte tidlig overgangsarbeid var det mer sannsynlig å bli ansatt enn de som startet overgangsarbeidet på et senere tidspunkt. Francis et al. (2018) har forsket på overgangsstrategier og anbefalinger gjennom å undersøke perspektiver fra foreldre til unge voksne med funksjonshemninger. Innledningsvis poengterer de viktigheten av foreldremedvirkning og samarbeid under overgangen, samt at det er hull i litteraturen når det kommer til evidensbasert praksis for å styrke positive resultater etter skoleslutt. For å støtte positive overgangserfaringer har deltakerne i studien beskrevet følgende strategier:

- a) Starte overgangsplanleggingen tidligere, allerede så tidlig som på barneskolen. Deltakerne ønsket også at familier skulle få informasjon om tilgjengelige tjenester og ressurser.
- b) At foreldre og fagpersoner opprettholder høye forventninger.
- c) Tillate valg og risiko, med dette menes at familie og fagpersoner bør modellere hvordan de unge voksne skal takle situasjoner og omstendigheter, og gi de muligheter til å oppleve naturlige konsekvenser.
- d) Viktigheten av at foreldre, profesjonelle og de unge voksne erkjenner at alle er avhengige av hverandre.
- e) Prioritere foreldrenes ferdighetsutvikling og støtte, gjennom å legge til rette for foreldregrupper hvor foreldre kan dele følelser, informasjon og erfaringer.

- f) Maksimere teknologi gjennom å ta i bruk ulike teknologiske hjelpemidler for å støtte kommunikasjon og språkutvikling, bruke teknologi for planlegging og organisering, og for å holde kontakt med familie.
- g) Fremme inkludering gjennom å ta de unge voksne ut av segregerte omgivelser, gi fellesskapsbaserte læringsopplevelser, fremme sosialt engasjement og lære sosiale og selvregulerende ferdigheter.

Forskningen som er presentert i dette kapittelet viser seg å være faktorer som kan være viktige i overgangen fra skole til arbeid, og kan dermed ha relevans for min studie. Forskningen forteller hvilke funn som tidligere er gjort, og jeg vil senere i denne oppgaven diskutere tidligere forskning og teori opp mot mine funn i dette forskningsprosjektet.

3. Metode

Metodologi er metodelære, som er det overordnede blikket som styrer hvordan forskere går fram i forskning. (Skilbrei, 2019). Metode viser til de konkrete framgangsmåtene som følger av de overordnede valgene forskeren tar. Dette kapittelet tar for seg det metodologiske grunnlaget for masterprosjektet. Kapittelet har underkapitler som viser til vitenskapsteoretiske betraktninger og framgangsmåte for prosjektet.

3.1 Vitenskapsteoretiske betraktninger

I denne oppgaven har jeg valgt å legge hovedfokus på metoder i samfunnsvitenskapelig forskning, da det er det som er utgangspunktet for min masteroppgave. I samfunnsvitenskapelig forskning er det mennesker som er studiefeltet. Mennesker har ulike meninger og oppfatninger som stadig er under endring. Ettersom forskeren er deltaker i samfunnet kan ikke forskeren bare være en tilskuer til det som studeres, men vil både kunne påvirke og bli påvirket av studiet. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

Som vitenskapsteoretisk ramme kan studien plasseres innen sosial konstruktivistisk teori. Kjernen i sosialkonstruktivisme er at den sosiale virkelighet gjenskapes og konstrueres i samhandling mellom mennesker. (Ringdal, 2013). Mennesket er ifølge en konstruktivistisk tilnærming deltakende, aktivt og ansvarlig. Kunnskap blir konstruert i møte mellom mennesker, og er dermed i stadig endring og utvikling. Forskerens rolle står sentralt i denne

studien ettersom forskerens rolle har betydning for planlegging, gjennomføring og tolkning av intervjuene. (Postholm, 2010).

Det finnes ulike definisjoner for hva vitenskap er. Kvale og Brinkmann (2018) definerer vitenskap som systematisk produksjon av ny kunnskap. Ifølge Gilje og Grimen (1995) sies det at vitenskapene er *empiriske* og *erfaringsbaserte* disipliner, som vil si at man er opptatt av å studere fenomener som vi får kunnskap om, og at det videre skal utvikles teorier. Med andre ord er det på bakgrunn av fenomener som studeres at det utvikles teorier og forklaringer på hvorfor de oppfører seg som de gjør. Ved hjelp av denne erfaringen forsøker man å bekrefte eller avkrefte teorien. I vitenskapsfilosofien er man imidlertid ikke opptatt av å utvikle ny kunnskap, men å systematisk undersøke forutsetningene som vitenskapelig aktivitet og kunnskap baserer seg på. I vitenskapsfilosofien reflekteres det over framgangsmåtene som benyttes i forskning for å skaffe seg kunnskap og de forutsetningene kunnskapen bygger på. Vitenskapsfilosofi er dermed ikke vitenskap, men refleksjoner over vitenskapelig aktivitet og kunnskap. (Gilje & Grimen, 1995).

Ontologiske teorier handler om ulike syn på virkeligheten, og tar for seg grunnleggende antakelser om hvordan den sosiale verden ser ut. Dette forskningsprosjektet tilhører samfunnsvitenskapen, som innebærer at det finnes ulike oppfatninger av virkeligheten. Dette er noe jeg som forsker bør være bevisst på da forutsetningene vil ha betydning for undersøkelsens resultater og konklusjoner. (Johannessen et al., 2016; Ringdal, 2013).

Personene som deltar i kvalitative studier, er med på å skape eller konstruere virkeligheten. Konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten endrer seg stadig og er i utvikling. Dermed vil det i sosiale situasjoner eksistere mange realiteter. (Postholm, 2010).

Epistemologi er læren om kunnskap. Kunnskap kan konstrueres i samspill med mennesker, og i mitt prosjekt kan vi si at kunnskap konstrueres i forholdet mellom forsker og informant. Epistemologiske teorier er ulike oppfatninger om hvordan man kan skaffe seg kunnskaper om denne verden. (Johannessen et al., 2016). Hva kan vi egentlig vite om virkeligheten, og hvordan går vi frem for å få kunnskap om samfunn og mennesker? Epistemologi er en bevisst eller ubevisst kunnskapsteoretisk posisjon som ligger til grunn for forskerens metodologiske posisjon, metodevalg og bruk av innsamlet data. (Skilbrei, 2019).

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi er både et forskningsdesign, men også en filosofisk retning som ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900. Ifølge Postholm (2010) beskriver fenomenologiske studier meningsfylte erfaringer av et fenomen som informantene opplever. Det er mennesket som konstituerer verden. Johannessen et al. (2016) forklarer at forskeren gjennom fenomenologisk metode ønsker å øke sin forståelse av, og få innsikt i verdenen til folk. Videre sier de at vi må forstå mennesket for å forstå verden. Forskeren vil være opptatt av datamaterialets innhold, og vil derfor fortolke datamaterialet og prøve å forstå meningene til informantenes erfaringer. (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg har valgt å ta med fenomenologi i mitt prosjekt da jeg i dette studiet har beskrevet informantenes tanker, oppfatninger og erfaringer rundt overgangen fra skole til arbeid for personer med behov for ASK. Jeg har vært opptatt av innholdet i datamaterialet, som i min studie er det informantene har fortalt i intervjuene, gjennom å bearbeide materialet ved bruk av tolkning og analyse. Disse perspektivene har påvirket studiens gjennomgående design da jeg har valgt å beskrive meningsfylte erfaringer av et fenomen (overgangen) som informantene opplever.

3.1.2 Hermeneutikk

I fenomenologisk tilnærming er man interessert i å beskrive menneskers opplevelser av et fenomen, mens i hermeneutikken er man opptatt av fortolkningen av mening. Objektene som studeres i samfunnsvitenskapelig metode er komplekse. De består av mennesker som kommuniserer og tolker, og krever derfor mange framgangsmåter og metoder når det skal utforskes. (Johannessen et al., 2016). Hermeneutikk er læren om fortolkning og forståelse, og handler om fortolkning og forståelse av meningsfulle fenomener. (Kvale & Brinkmann, 2018). Ifølge Nilssen (2012) betyr hermeneutikk uttrykk, tolkning og oversettelse, og har forståelse som mål. Man prøver å tolke det man ikke forstår. I samfunnsvitenskap er datamaterialet og analysen ofte basert på fenomener som uttrykker meninger i form av handlinger, ytringer og tekstproduksjon. Tolkning og forståelse er derfor viktig innen samfunnsvitenskapelig forskning. Formålet innen hermeneutikken er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. (Kvale & Brinkmann, 2018). Forskeren har tilegnet seg teorier, egne erfaringer og opplevelser som vil være med å prege forskningsarbeidet når forskeren observerer, samler inn og analyserer datamaterialet. Med andre ord er det å være bevisst egen forforståelse i forskningsprosessen i tråd med hermeneutisk tenking, noe som vil bli redegjort for senere i denne studien.

Hensikten med mitt prosjekt er å finne mening i datamaterialet, og videre oppnå forståelse, noe som står sentralt i hermeneutikken. I min studie har jeg intervjuet mennesker hvor intervjuene har blitt transkribert. Transkripsjonene ble oppfattet som en tekst som jeg videre har analysert. Gjennom denne prosessen ble mening og forståelse skapt. Kjernen i denne prosessen kalles den hermeneutiske spiral. (Postholm, 2010). Den hermeneutiske spiralen skapes i interaksjon mellom helhet og de ulike delene. Meninger i de ulike delene vil påvirke den totale forståelsen av teksten, og forståelsen av teksten vil påvirke forståelsen av de ulike delene. (Postholm, 2010). Dette har jeg brukt i mitt prosjekt da fokuset mitt har beveget seg mellom helhet og de ulike delene i prosjektet. For eksempel det å rette fokus mot hele intervjuet/transkripsjonene, enkeltindivider og enkelte ytringer, samtidig som man prøver å forstå delene som en helhet. Hermeneutikken er på denne måten med på å påvirke studiens gjennomgående design.

3.2 Valg av metode

Problemstillingen i denne masteroppgaven krever tilgang til tanker, erfaringer og oppfatninger hos ansatte ved dagtilbud, rundt temaet om overgangen fra skole til arbeid for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Problemstillingen lå til grunn for valg av metode, som landet på kvalitativ undersøkelse.

3.2.1 En kvalitativ studie

Jeg har i dette prosjektet valgt en kvalitativ tilnærming, som innebærer å utforske menneskelige prosesser i en virkelig setting. Jeg har brukt intervju som metode, og intervjuet et begrenset antall informanter hvor jeg fikk detaljert og nyansert informasjon. Tidlig i prosessen vurderte jeg både kvantitativ og kvalitativ metode. På den ene siden ønsket jeg informasjon fra mange informanter for å få en større oversikt over hvordan bruken av ASK ivaretas i overgangen fra skole til arbeid (kvantitativ metode). På den andre siden ønsket jeg å få mer detaljert informasjon. Blandede metoder, mixed methods, dreier seg om å kombinere kvantitative og kvalitative metoder. (Kvale & Brinkmann, 2018). Denne metoden har jeg vurdert i form av å utarbeide et spørreskjema etterfulgt av intervju, en form for metodetriangulering. Etter nøye vurdering landet jeg på en kvalitativ tilnærming i form av intervju. Dette valget landet jeg på da jeg som forsker ved intervju er mer fri til å kunne endre spørsmålene underveis eller spørre mer utdypende om det jeg lurer på, samtidig som at

deltakerne har mulighet til å stille spørsmål gjennom prosessen. Min problemstilling peker også mer mot kvalitativ metode ved at den begynner med «hvordan».

Fremgangsmåtene danner designet for forskningen, også kalt forskningsdesign, og handler om hvordan undersøkelser gjennomføres og hvordan vi får tak i kunnskapen. Forskeren starter med å utforme en problemstilling og vurderer mulighetene for gjennomføring av undersøkelsen fra start til ende. (Johannessen et al., 2016). Ifølge Johannessen et al. (2016) skilles det i kvalitativ metode mellom fenomenologi, etnografi, grounded theory og casedesign. Som forskningsdesign vil fenomenologisk tilnærming si å utforske og beskrive mennesker, menneskenes erfaringer med et fenomen og deres forståelse av dette fenomenet. Målet med dette designet er å gi en beskrivelse av deltakernes forståelse, perspektiver og opplevelser. Ved dette designet legger forskeren vekt på meningen bak deltakernes erfaringer med et fenomen. I min studie gir jeg en nærmere beskrivelse av fenomenologi, da jeg i mitt forskningsprosjekt har utforsket og beskrevet mennesker, menneskers erfaringer med et fenomen (overgangen) og deres forståelse av dette fenomenet. Jeg har beskrevet deltakernes forståelse, perspektiver og opplevelser. Dette har jeg gjort gjennom intervju som metode, og ved analysering av datamaterialet.

3.2.2 Det kvalitative forskningsintervju

Som jeg nevnte ønsker jeg i denne studien å få tilgang til forskningsdeltakernes tanker, erfaringer og oppfatninger omkring temaet overgangen fra skole til arbeid for personer med behov for ASK. Kvale og Brinkmann (2018) beskriver at det i kvalitative forskningsintervju søkes etter å forstå verden sett fra informantene sin side, hvor målet ved denne metoden er å få frem betydningen av folks erfaringer og deres opplevelse av verden. Et intervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2018) en samtale med en viss struktur og hensikt, hvor kunnskap blir konstruert i samspill mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Et forskningsintervju går dypere enn de hverdagslige spontane samtaler. Den som intervjuer (forskeren) bestemmer tema, og vil definere og kontrollere samtalen.

Det finnes ulike former for intervju. Postholm (2010) skiller mellom strukturerte intervju, semistrukturerte intervju, ustrukturerte intervju og gruppeintervju. I min studie har jeg foretatt et semistrukturert intervju, som ifølge Kvale og Brinkmann (2018) er en planlagt og fleksibel samtale. Den er ikke helt åpen (ustrukturert), men heller ikke en lukket samtale som baserer seg på forhåndsbestemte spørsmål med begrensede responskategorier (strukturert intervju).

(Postholm, 2010). Planlegging av intervjuene var viktig i min oppgave. Hvem jeg skal intervju, hvor mange jeg vil intervju, hvordan jeg skal rekruttere informanter, hva intervjuet skal handle om, og hvor og hvordan jeg vil gjennomføre intervjuene var sentrale spørsmål. Som en del av min planlegging laget jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema som jeg på forhånd leverte til de aktuelle intervjudeltakere. (Vedlegg 3). Her stod det informasjon om mitt prosjekt, hva det innebar å delta, hvordan undersøkelsen ville foregå, varighet og annen relevant informasjon. Ved å sende informasjonsskrivet til informantene på forhånd fikk de god tid til å lese gjennom, og tenke over om dette var noe de ønsket å delta på eller ikke.

Å lage intervjuguide er ifølge Dalen (2011) påkrevd når man skal foreta et semistrukturert intervju. Intervjuguiden jeg har utarbeidet inneholder forslag til spørsmål innen bestemte temaer, med muligheter for å endre tema, spørsmål eller rekkefølge underveis. (Vedlegg 1). (Johannessen et al., 2016).

En kan oppleve både styrker og begrensninger ved å bruke semistrukturert intervju som metode. Ifølge Johannessen et al. (2016) er forskeren i mindre grad med på å påvirke hvordan informantene svarer, da informantene formulerer svarene med egne ord. Hvordan informantene har forstått spørsmålene vil vise seg på svarene de gir. Styrker jeg opplevde var at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis, og jeg hadde mulighet til å oppklare misforståelser umiddelbart. Jeg hadde også god tid til å utarbeide intervjuguide, forberede intervjuene og analysere intervjuene i etterkant. Det at jeg har fått innblikk i informantenes oppfatninger og erfaringer rundt problemstillingen ser jeg på som en styrke, samtidig som at informantene også hadde mulighet til å stille spørsmål underveis dersom noe var uklart. En begrensning ved intervjustudie er at det er få deltakere og det er dermed vanskeligere å generalisere funn. (Kvale & Brinkmann, 2018).

3.2.3 Utvalg

I kvalitative studier er det muligheter for å velge informanter strategisk. Hvem man skal intervju, hvor mange man skal intervju og etter hvilke kriterier de skal velges ut er sentrale spørsmål innen kvalitativ intervjuforskning. Gjennomføring og bearbeiding av intervju er en tidkrevende prosess, noe som gjør at antall informanter ikke kan være for stort. (Dalen, 2011).

I min studie stod spørsmålet om hvem som skulle intervjues sentralt, og jeg har derfor identifisert et utvalg som kan bidra med den kunnskapen jeg søker etter. Dette utvalget har jeg

nøye reflektert og drøftet over da det er flere som kan bidra med kunnskap jeg har behov for, ettersom problemstillingen min kan besvares ut fra flere sider. Først og fremst vurderte jeg å intervju personer som selv har behov for og bruker ASK i hverdagen. Fordelene er å høre deres erfaringer og opplevelser om hvordan de opplevde ivaretagelsen av kommunikasjon i overgangen fra skole til arbeid. utfordringer ved intervju kan være i forhold til kommunikasjon da intervjuet kanskje må tilrettelegges ytterligere på bakgrunn av kommunikasjonsvansker. Det kan også være etiske utfordringer i forhold til personvern. Ettersom problemstillingen min tar for seg overgangen fra skole til arbeid har jeg også vurdert å intervju ansatte på videregående skoler, for å høre hvordan de forbereder overgangen. Valget landet på å intervju ansatte på dagtilbud hvor de har personer som benytter seg av ASK. Dette valget landet jeg på fordi jeg ønsket å høre deres opplevelser og erfaringer. Det er de ansatte som skal følge dem opp gjennom arbeidsdagen, og det er derfor interessant for meg å høre hvordan de har opplevd overgangen og oppstarten av en ny person som bruker ASK. For å kunne få svar på min problemstilling hadde jeg noen kriterier som måtte oppfylles for å kunne bli med i studiet. Kriteriene for å delta på intervju var at informantene måtte være ansatt ved en arbeidsplass eller dagtilbud hvor det blir brukt ASK, og at de har brukere som tilhører uttrykksmiddelgruppen. Jeg ønsket å intervju de ansatte for å høre deres erfaringer om hvordan overgangen fra skole til arbeid har vært, ved oppstart av ny bruker som benytter ASK.

For å finne informanter sendte jeg mail til ledere av varig tilrettelagt arbeid (VTA). Ved å sende mail når jeg ut til flere på kortere tid enn om jeg skulle ringt. Samtidig har de mulighet til å lese om studien, og eventuelt høre med sine ansatte om noen ønsker å stille som informanter. Ingen av VTA tilbudene jeg tok kontakt med hadde ASK-brukere. Jeg valgte dermed å sende mail til ledere av dagtilbud i ulike kommuner. Jeg fikk svar fra noen dagtilbud om at de ikke hadde ASK-brukere, og det var noen som ikke svarte i det hele tatt. Dette er en av ulempene ved å sende mail. Dersom man ringer, kan man få svar fortere. Jeg fikk svar fra tre ulike dagtilbud hvor alle kunne stille med to informanter hver. Ved å intervju på tre ulike arbeidsplasser får jeg mulighet til å høre flere sine erfaringer og opplevelser. Gjennom intervjuanalyse kan jeg se etter sammenhenger, og om det er noen likheter og ulikheter ved de forskjellige arbeidsplassene. Ved å intervju to personer på samme arbeidsplass får jeg høre hvilke erfaringer og opplevelser de har. Selv om de arbeider på samme plass, er de to forskjellige personer med forskjellige virkeligheter. (Postholm, 2010).

Fem av informantene som er med i studien arbeider på tre forskjellige dagtilbud i to ulike kommuner. En av de fem informantene jobber også i et fagnettverk i kommunen som jobber med problemstillingen «ASK i overgang fra skole til arbeid». Informanten fikk tak i en sjette informant til studien min. Denne informanten jobber ikke på et dagtilbud, men er tilknyttet dagtilbud i forbindelse med sitt arbeid i fagnettverket som jobber med ASK.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

På forhånd av intervjuene hadde jeg tenkt over hvor og når intervjuet skulle foregå, og dette ble avtalt på mail. Det passet informantene best å ha det på egen arbeidsplass, og stedet ble derfor satt til informantenes arbeidsplass. Informantene fikk bestemme tidspunkt for intervjuene, og det ble satt av god tid til gjennomføringen. Samtlige møtte opp til avtalt tid, og møtene foregikk på møterom uten forstyrrelser. Intervjuene varte i 30 – 50 minutter, og det ble tatt opp på lydbånd. Dette ble informantene informert om gjennom informasjonsskrivet de fikk utdelt på forhånd. Før lydbåndet ble satt på fortalte jeg om temaet for oppgaven, og jeg fortalte om min taushetsplikt og at alt skulle anonymiseres. På denne måten fikk informantene mulighet til å stille spørsmål før lydopptaket ble satt på.

Informantene var engasjerte, og hadde mye å fortelle om temaet. Under intervjuene prøvde jeg å forholde meg til kvalifikasjonskriteriene til Kvale og Brinkmann (2018), som er faktorer som kan være med på å påvirke intervjuforløpet. Kvalifikasjonskriteriene for intervjueren beskrives som kunnskapsrik, strukturerende, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende. Jeg lot informanten fortelle om egne tanker og erfaringer uten avbrytelser, og jeg stilte oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Jeg var lyttende og engasjert i det informantene fortalte. Jeg prøvde å forholde meg til de åpne spørsmålene i intervjuguiden slik at jeg ikke skulle stille ledende spørsmål. I løpet av intervjuene har jeg forsøkt å verifisere mine fortolkninger av deltakerens svar ved å bruke gjentakelser.

Avslutningsvis fikk informantene mulighet til å komme med andre innspill om temaet. Etter intervjuene noterte jeg umiddelbart ned inntrykk og tanker fra intervjusituasjonen da vår hukommelse, ifølge Patton, er best rett etter et gjennomført intervju. (Referert i Johannessen et al., 2016).

3.2.5 Forskerens rolle

Innen kvalitativ forskning står forskerens rolle sentralt, og er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutningene. (Kvale & Brinkmann, 2018; Postholm, 2010). Det er derfor viktig at forskeren reflekterer over sin egen rolle før forskningen begynner. (Postholm & Jacobsen, 2018).

Forforståelse omfatter erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og holdninger til de fenomener som skal studeres. (Nilssen, 2012). Forforståelsen til forskeren vil ha betydning for hvilken data som innhentes, seleksjoner, det som tolkes og hvordan data blir fremstilt. (Johannessen et al., 2016). Det er ifølge Johannessen et al. (2016) sjeldent at en forsker starter med blanke ark og begynner en undersøkelse uten oppfatninger av det som skal undersøkes, eller forventinger av resultater. Kvale og Brinkmann (2018) forteller også om viktigheten med at forskeren har opparbeidet kunnskap om intervjuemaene. Forskerens kunnskaper og ferdigheter vil være avgjørende for kvaliteten på de produserte data innen kvalitativt intervju.

Min rolle og min forforståelse er dermed med på å påvirke mitt prosjekt. På forhånd av dette prosjektet bestemte jeg hva jeg ville undersøke, et valg som er basert ut fra mine erfaringer, oppfatninger og kunnskap. Jeg har fått kjennskap til fagfeltet gjennom min utdanning innen vernepleie og spesialpedagogikk, og gjennom min arbeidserfaring som vernepleier i bolig og på dagtilbud. Samtidig har jeg tatt et bevisst valg om å intervju utenfor min egen arbeidsplass. På denne måten er jeg kjent med fagfeltet, samtidig som jeg får studert dagtilbudene utenifra. Mine holdninger og verdier er bygget på at alle mennesker har rett til å bli sett og hørt, uavhengig av situasjon. Som det tidligere ble nevnt har den hermeneutiske sirkel stått sentralt i fortolkning av funn og teori i denne studien. Det er viktig at jeg som forsker er bevisst egen forforståelse og på forhånd har reflektert over den, da det har vært viktig for utvikling av forståelse av informantenes uttalelser og fortolkning av datamaterialet.

3.3 Studiens kvalitet

Forskning er både en prosess og et resultat. Kvaliteten til forskningen bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert, og er ikke utelukkende knyttet til det resultatet forskeren kommer frem til. Et resultat som er sant og riktig i dag, kan i fremtiden bli utfordret av ny kunnskap og forskning. (Postholm & Jacobsen, 2018). Kunnskapen som presenteres kalles ofte for *funn* eller *resultater*, og er forskerens forståelse som er utviklet i settinger og

situasjoner som er studert, og er begrenset til en problemstilling og eventuelle forskningsspørsmål. Forskeren må på en kritisk måte kunne beskrive hvordan denne kunnskapen er konstruert for å kunne bedømme kvalitet. (Postholm & Jacobsen, 2018).

Som tidligere nevnt blir kunnskap konstruert i møte mellom mennesker, og er dermed i stadig endring og utvikling. Min rolle som forsker står sentralt i denne studien da min rolle har betydning for planlegging, gjennomføring og tolkning av intervjuene. Som forsker kan jeg aldri bli helt objektiv når det gjelder min egen subjektivitet, (Heshusius, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220) og jeg må derfor være bevisst dette slik at jeg kan legge det frem som en del av konteksten som funnene kan forstås innenfor. Jeg som forsker må diskutere kritisk hvordan min innsamling av data kan ha formet de resultatene jeg sitter igjen med.

Når en skal drøfte kvalitetssikring av forskning bruker forskere ulike begrep. Kvale og Brinkmann (2018) bruker begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, mens Johannessen et al. (2016) bruker pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Videre bruker Postholm og Jacobsen (2018) gyldighet, pålitelighet, indre gyldighet og overførbarhet. Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2018) vil jeg benytte begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet for å drøfte kvalitetssikringen i forskningsprosjektet.

3.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet, og i all forskning er det et grunnleggende spørsmål om datamaterialet er pålitelig. (Johannessen et al., 2016). Reliabilitet forteller noe om hvor troverdig undersøkelsene er gjennomført basert på hvilke datamaterialer som brukes, hvordan datamaterialet samles inn og hvordan de bearbeides. Forutsetningen for reliabilitet er at andre forskere skal kunne gjøre nøyaktig samme undersøkelse og få samme funn. Dette gjør ifølge Dalen (2011) at mange oppfatter reliabilitet som et lite egnet begrep innen kvalitativ forskning, da mennesker og omstendigheter endrer seg og gjør det vanskelig å etterprøve resultatene. Postholm og Jacobsen (2018) sier seg enig i at det i kvalitative studier vil være svært vanskelig å kunne gjøre nøyaktig samme undersøkelse og få samme funn, da møtet mellom forsker og forskningsfeltet, og deltakerne vil fortone seg forskjellig. Dette på grunn av epistemologien og ontologien i samfunnsvitenskapen om at mennesker hele tiden er i utvikling, og at kunnskap konstrueres i samspill med mennesker. Samtidig er pålitelighet svært viktig i all forskning, og man bør dermed innen kvalitativ forskning prøve å tilnærme

seg reliabilitet på andre måter. Dalen (2011) viser til eksempler ved å være veldig nøyaktig i beskrivelsene i prosjektet.

For å øke reliabiliteten i mitt masterprosjekt har jeg etterstrebet å gjøre forskningen transparent ved å være nøyaktig, detaljert og grundig under beskrivelsen av fremgangsmåten. Egne refleksjoner er synliggjort underveis i undersøkelsen, og jeg har beskrevet ulike overveielser og begrunnet valg som ble tatt. På denne måten vil det ifølge Kvale og Brinkmann (2018) og Dalen (2011) i prinsippet være mulig for andre forskere å reprodusere resultatene på et annet tidspunkt. Ifølge Johannessen et al. (2016) vil det være umulig for en forsker å duplisere en annen forskers kvalitative studie. Dette er på grunn av at ingen forskere tolker på samme måte, da ingen forskere har lik erfaringsbakgrunn. Samtidig sier Johannessen et al. (2016) seg enig i at nøyaktige beskrivelser og begrunnelser under hele forskningsprosessen vil styrke reliabiliteten. Reliabilitet står dermed sentralt også under intervjuet, i transkriberingen og i analysen. Jeg som forsker har på forhånd utformet spørsmål som jeg har forsøkt å gjøre klare, tydelige og forståelige for å heve reliabiliteten. Jeg har prøvd å være bevisst på formuleringen av spørsmålene slik at jeg ikke former svarene fra deltakerne. Under transkripsjon har jeg sørget for å finne en plass hvor jeg ikke blir forstyrret på, sikret god lyd kvalitet og brukt spoling ved behov for å transkribere så nøyaktig som mulig. I arbeidet med analysen er gjennomføringen av intervjuene og funnene systematisk blitt gjort rede for.

3.3.2 Validitet

Validitet betyr gyldighet, og handler om hvilken grad en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Validitet viser til hvorvidt den kvalitative forskningen gir gyldig, vitenskapelig kunnskap. (Kvale & Brinkmann, 2018). Ifølge Johannessen et al. (2016) finnes det flere former for validitet som er med på å kvalitetssikre forskningen, og man skiller gjerne mellom intern validitet og ekstern validitet. Innen kvalitativ forskning handler intern validitet om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. (Johannessen et al., 2016). Ekstern validitet handler om hvorvidt forskningens funn er generaliserbare, som jeg vil komme nærmere inn på under kapittel 3.3.3 om generalisering.

3.3.2.1 Intern validitet

«Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten». (Johannessen et al., 2016, s. 230). Forskerrollen, forskningsprosjektet, datamaterialet, tolkninger og analytiske tilnærminger er forhold jeg vil validitetsdrøfte underveis i mitt forskningsprosjekt. Det innebærer blant annet å fremlegge min forforståelse, og å drøfte utvalg og metodevalg, bearbeidelse av datamaterialet, og tolkninger og analyse.

En måte å styrke reliabilitet og validitet på er å bruke en kombinasjon av flere ulike forskere, forskningsdesign, datainnsamlingsmetoder og datakilder. (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette kalles også for metodetriangulering. (Johannessen et al., 2016; Postholm, 2010). I mitt prosjekt har jeg benyttet meg av triangulering ved å bruke ulike teorier, datakilder og tidligere forskning for å belyse tema og problemstilling fra forskjellige sider.

Ettersom jeg ikke hadde så mye erfaring med intervju på forhånd, ønsket jeg å få til et prøveintervju. Prøveintervjuet ble først gjennomført med meg selv på lydopptak, og ved å gå gjennom og diskutere spørsmålene med andre jeg kjenner i mitt nettverk. På denne måten fikk jeg mulighet til å øve på å intervju ved å forsøke å forholde meg til kvalifikasjonskriteriene til Kvale & Brinkmann (2018), samtidig som jeg fikk innspill fra bekjente i forhold til meg som intervjuer og de spørsmålene som ble stilt. Jeg fikk også testet lydopptaket og hørt hvordan jeg selv er som intervjuer. På denne måten følte jeg meg godt forberedt til intervjuene. En annen metode jeg har brukt for å styrke troverdigheten er gjennom *member checking*, som handler om å få bekreftet resultatene av informantene. Dette gjorde jeg underveis i intervjuene i arbeidet med å skape en troverdig studie. For å frambringe troverdige resultater har jeg i mitt prosjekt på forhånd av prosjektet jobbet med å bli kjent med konteksten ved å opparbeide arbeidserfaring, og å sette meg inn i forskning og relevant teori. Uten å kjenne til konteksten kan det være vanskelig å forstå et fenomen. (Kvale & Brinkmann, 2018).

Jeg har etterstrebet med å bearbeide, tolke og analysere datamaterialet på egnet måte ved å forsøke å forklare prosessen, samt å beskrive begrepene og redskapene som er anvendt i dette forskningsprosjektet. Dette er i tråd med Dalen (2011), som hevder at dette er med på å heve validiteten i studiet.

3.3.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet, også omtalt som ytre validitet eller overførbarhet, dreier seg om forskningsprosjektets resultater kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner, dersom resultatene vurderes som pålitelige og gyldige. I kvalitativ intervjuforskning er det ifølge Kvale og Brinkmann (2018) ofte for få informanter til å generalisere resultatene. Dette har vært noe av grunnlaget til at jeg tidligere i prosessen har vurdert en mer kvantitativ tilnærming ved bruk av spørreskjema, for å samle inn datamaterialet fra enda flere informanter. Etter grundig vurdering har jeg kommet frem til at målet for mitt prosjekt ikke er å generalisere funn, men å undersøke nærmere hvordan overgangen fra skole til arbeid *kan* oppleves for enkelte. På en annen side kan det hende at noen lesere kjenner seg igjen i de erfaringene og funnene som er gjort, og at forskningen på den måten kan oppleves som nyttig for andre. Ved å bruke eksisterende forskning og teori kan jeg undersøke nærmere om funnene i mitt prosjekt har overføringsverdi til andre situasjoner. (Skilbrei, 2019).

3.4 Etikk

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) er et rådgivende organ som gir retningslinjer som er førende for å fremme god og ansvarlig forskning. (NESH, 2016). Dette ligger til grunn for de etiske betraktningene i mitt prosjekt.

Menneskeverdet står sentralt i de nasjonale retningslinjene, og det er viktig at jeg som forsker viser respekt for menneskeverdet under arbeidet av denne studien. (NESH, 2016). Jeg har ansvar for å informere deltakerne om mitt prosjekt, formål med prosjektet, personvern, konfidensialitet og hva det innebærer å delta. Dette ble gjort gjennom å utarbeide et informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 3) som inneholdt informasjon om min studie, hva deltakelse vil innebære og hvilke rettigheter deltakerne har. Dette skrevet ble sendt inn sammen med intervjuguiden (vedlegg 1) og en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD), da prosjekter som omhandler personopplysninger og/eller sporbarhet må meldes og søkes om på forhånd. Etter å ha fått godkjenning av prosjektet fra NSD (vedlegg 2), fikk de potensielle deltakerne dette informasjonsskrivet ved kontaktetablering. Deltakerne fikk dermed mulighet til å lese om studien og stille spørsmål rundt min studie og deltakelse, før de tok stilling til om de ønsket å delta eller ikke. Informasjonsskrivet var i hensyn til punkt 7 og

8 i NESH (2016), som tar for seg kravene om forskerens ansvar til å informere og kravet om samtykke.

Materialet som kunne identifisere informantene, slik som personopplysninger, lydfiler og mailadresser, ble lagret forsvarlig på universitetet sin skylagringsside og utilgjengelig for uvedkommende. Da intervjuene var transkribert ble alt identifiserbart materiale slettet, og datamaterialet ble anonymisert. Dette var i henhold til NESH (2016) sine retningslinjer om lagring av personopplysninger. Punkt 46 i NESH (2016) omhandler kravet om å tilbakeføre forskningsresultater. Det viser til at forskere har en spesiell forpliktelse til å tilbakeføre resultatene til deltakerne, ved å informere deltakerne om resultatene. I min studie kan det innebære at de får et eksemplar av masteroppgaven.

God henvisningsskikk er også vektlagt i de nasjonale retningslinjene for forskningsetikk (NESH, 2016). Som forker er jeg pliktet til å gi nøyaktige henvisninger til litteraturen som er brukt, noe jeg har tatt hensyn til i denne studien.

3.5 Analyse

Å analysere betyr å dele noe opp i biter, og er en prosess som starter med en gang og er med under hele forskningsprosessen. (Kvale & Brinkmann, 2018; Nilssen, 2012).

Analyseprosessen i denne studien har bestått av ulike stadier som jeg vil redegjøre for i dette kapittelet. Jeg vil starte med å redegjøre for transkribering av intervjuene før jeg vil ta for meg koding og kategorisering av datamaterialet, som ifølge Nilssen (2012) er kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen.

Jeg har tatt utgangspunkt i Strauss og Corbin (1998) sin grounded theory, også referert til som konstant komparative analysemetode, som består av åpen koding, aksial koding og selektiv koding. (Nilssen, 2012; Postholm & Jacobsen, 2018).

3.5.1 Transkripsjon av intervjuene

Transkripsjon er transformasjonen fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst, og er en prosedyre som gjør intervjusamtalen bedre egnet for analyse. (Kvale & Brinkmann, 2018).

Transkribering er tidkrevende, men det er også en viktig del av analyseprosessen. Ved å transkribere intervjuene selv hadde jeg mulighet til å supplere egne notater og tanker som jeg

gjorde meg etter gjennomføringen. Ideer til koding dukket også opp under transkripsjonen. Ved å høre, lese og skrive ned intervjuene ble jeg godt kjent med datamaterialet, noe jeg synes har vært en viktig del i analysen. Ved å transkribere fortløpende mellom intervjuene lærte jeg mye om hvordan jeg er som intervjuer. Dette er i tråd med det Kvale og Brinkmann (2018) skriver, at forskere vil lære mye om sin egen intervjustil gjennom å transkribere intervjuene selv. De skriver videre at forskere vil gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt.

Det finnes ifølge Kvale og Brinkmann (2018) ingen universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer, noe som medfører at forskeren må ta noen valg på hvordan en skal transkribere. Ettersom jeg benytter fenomenologisk tilnærming har jeg valgt å transkribere ordrett for å holde transkripsjonen så virkelighetsnært som mulig. Derfor valgte jeg også å ha med noen pauser og småord som «eh». For å bevare informantenes anonymitet har jeg valgt å transkribere på bokmål.

3.5.2 Koding og kategorisering

Etter å ha gjennomført transkribering begynte jeg prosessen med å kode datamaterialet gjennom åpen-, aksial- og selektiv koding. Jeg begynte med åpen koding, hvor målet er å sette forforståelsen til side og la datamaterialet snakke for seg. Åpen koding handler med andre ord om å møte datamaterialet med en åpen holdning og med et åpent sinn. (Nilssen, 2012). Ved åpen koding tar forskeren en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet, og setter navn på fenomener og ytringer. Dette gjorde jeg ved å lese gjennom transkripsjonene flere ganger, markere ord og uttrykk i ulike farger, og notere på blanke A4-ark. Dette gjorde jeg med hvert enkelt intervju.

Videre må kodene grupperes i temaer eller kategorier for at datamengden skal bli mer håndterlig, noe som kalles for aksial koding. (Nilssen, 2012). Under aksial koding prøvde jeg å finne sammenheng mellom de ulike kodene jeg hadde skrevet ned på ark. Jeg tok frem nye blanke A4-ark som jeg noterte på, og begynte å samle og se etter fellestrekk. Etter hvert kom jeg frem til følgende tema, som viste seg å gå igjen i intervjuene: kunnskap, opplæring, samarbeid, kommunikasjon, ASK, brukermedvirkning, tid og overgang.

Neste fase var selektiv koding. I denne fasen settes bitene sammen til en helhet ved at alle kategorier relateres til hverandre. På denne måten kan forskeren gi et svar på forskningens

problemstilling. Hva er kjernen i studien, hva handler den om? (Postholm & Jacobsen, 2018). For å finne ut av dette arbeidet jeg i denne fasen med å finne få hovedkategorier som ville representere essensen i datamaterialet. Etter å ha satt bitene sammen til en helhet, og relatert kategoriene til hverandre kom jeg frem til hovedkategorier som viste seg å representere essensen i datamaterialet mitt. Hovedkategoriene jeg kom frem til:

Hovedkategori	Underkategori
Overgang	Gode overganger
	Savn i overganger
Samarbeid	Samarbeidspartnere
	Samarbeid med skole
	Samarbeid med voksenopplæringen
Kompetanse	Kunnskap
	Holdninger
Bruk av hjelpemidler	Tid
	Begrenset brukermedvirkning
	Kommunikasjonshjelpemidler legges bort

Problemstillingen min handler om hvordan ansatte ved dagtilbud opplever overgangen fra skole til arbeid for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. Det var flere faktorer som viste seg å være viktige for overgangen, og jeg har valgt å dele de inn i hovedkategorier med underkategorier. Alle hovedkategoriene viste seg å være essensielle i forbindelse med overgangen for elever med behov for ASK.

4. Resultater

4.1 Overgang

4.1.1 Gode overganger

Informantene har snakket om hva de synes er viktig i overgangen, hva de synes har fungert bra og hva de savner i overgangen. En av informantene synes følgende er viktig i overgangen:

Det er jo at det blir nøyaktig overført, altså hva som er prøvd før, hvordan det er nå, og status, sørg for **opplæringer**. Og kontinuitet. Og at en person har ansvar for hjelpemiddelet, ikke mange som driver og legger inn. Så da er det gjerne **primærkontakt**, men så kan de bytte primærkontakt og, sant. Derfor er det viktig at det er skrevet ned.

Mye går på muntlige overføringer.

God opplæring er det flere av informantene som nevner når de forteller hva de synes er viktig i overgangen:

Dyktig opplæring og **god nok opplæring** på kommunikasjonssystemet deres. Det er jo det viktigste, sånn at vi kan videreformidle det, deres språk.

Hvis de er avhengige av et kommunikasjonshjelpemiddel så vil jeg si at det er viktig at man får opplæring fra skolen da, i forbindelse med overflyttingen. (...). Både en **god opplæring** og det å finne en **primærkontakt** eller personalet da som er litt yngre eller har gode dataferdigheter. Det krever gjerne det for å forstå og lage eller programmere, ja, avhengig av hva de bruker da.

Primærkontakt, eller kontaktperson, er også noe som går igjen som informantene synes er viktig i overgangen. Resultater fra datamaterialet viser at det ofte er en primærkontakt som har ansvar for å oppdatere kommunikasjonshjelpemidlene, og at brukerne ofte blir kjent med primærkontakten i tilvenningen på dagtilbudet. En av informantene forteller:

Jeg tenker det er jo på en måte et steg mot voksenlivet for de da. (...). Ja, at man må finne ut litt hva brukeren selv ønsker da. (...). Jeg synes det er viktig at den brukeren da får mulighet til å bli godt kjent og trygg på spesielt en person, en **primærkontakt**, sannsynligvis. Og at brukeren blir godt kjent, og så fort som mulig blir kjent med litt flere sånn at de kan bli trygge på gruppa og blir vant til miljøet, kjent i miljøet, kjent i bygget, vite hva mulighetene er, altså hvilke aktivitetsmuligheter dem har her.

Datamaterialet viser at god opplæring og det å finne en primærkontakt som har ansvar for å følge opp og oppdatere hjelpemidlene, er viktig i overgangen fra videregående skole til arbeid. Andre faktorer som kommer frem i intervjuene er trygghet, tilrettelegging, å få viktig informasjon fra skole eller familie før personen begynner, og å møte brukeren med samme kommunikasjonssystem som de er vant med.

Ved spørsmål om de kan fortelle hva som har fungert bra i overganger, forteller informantene

at det fungerer bra dersom skolen har gitt nok informasjon, at brukeren har ASK godt innarbeida fra skolen, og at det har fungert bra når personalet føler seg trygge i hvordan de kommuniserer med ny bruker. En av informantene forteller at det har fungert bra i de overgangene hvor de har samarbeidet med skolene.

4.1.2 Savn i overganger

Informantene deler erfaringer i forhold til hva de føler de savner i overgangen fra skole til arbeid. En av informantene forteller følgende:

Det må skriftliggjøres, skrives ned, altså en kommunikasjonsplan. Hva er det den her eleven har vært igjennom, hva er prøvd ut, sånn at hvis han flytter at man ikke begynner å prøve ut ting man tror passer, for da har man jo et språk. Man kan ikke bare bytte språk plutselig. Jeg har hørt det og. Skriftliggjør det gjennom en kommunikasjonsplan, et ASK-team så der alle involverte parter rundt brukeren er med, kommunikasjon inn i vedtak. For da kan man klage på det siden det er lovfesta. Ja. Hvis det ikke står noe der om kommunikasjon så kan man ikke klage på at man ikke får den hjelpe man skal ha. At det ikke blir fulgt opp.

Flere av informantene forteller at *tid* og *informasjon* er noe de savner. Tre av informantene uttrykker:

Det er jo mye man savner i overgangen. Mere tid, mere info. Altså opplæringen er jo der den, men det skulle, altså det går jo på tiden. At vi ikke har god nok tid til å bli godt nok kjent.

Det kan jo aldri bli for mye informasjon, tenker jeg.

Det må bli opplæring til personal da. Sånn at vi kan fornye og oppdatere. (...). Så om det kunne vært et samarbeid med skolen.

Resultater viser at tid, kunnskap, opplæring og samarbeid faktorer som viser seg å være viktige i overgangen. Ved spørsmål om hva informantene savner i overgangen svarer informantene at de savner mer av: tid, informasjon og opplæring. Videre fortalte to av informantene at de savner samarbeid og oppfølging fra videregående skole.

4.2 Samarbeid

4.2.1 Samarbeidspartnere

Det er flere ulike instanser som er aktuelle for dagtilbudet å samarbeide med, og det varierer fra bruker til bruker. Pårørende eller boligpersonell viser seg å være blant de mest sentrale samarbeidspersonene dagtilbudene jobber med. Andre eksterne kontakter er blant annet bydelen, kommunen, Statped, skole, voksenopplæringen og andre eksterne hjelpeinstanser.

4.2.2 Samarbeid med skole

Dette prosjektet tar for seg overgangen fra skole til arbeid, og jeg syns dermed at samarbeidet mellom skole og dagtilbud var viktig å ha med når jeg lagde intervjuguiden. Datamaterialet viser at ikke alle dagtilbudene har et samarbeid med skolene. Videre i dette underkapittelet har jeg valgt å nummerere informantene fra 1 til 6, da det vil være lettere å holde tråden.

Informant 1 forteller at hun ikke har opplevd at dagtilbud har vært med på samarbeidet med skolene, men at det kun har vært bolig og at det er de som videreformidler til dagtilbudet. Litt senere kommer hun på et tilfelle hvor dagtilbudet var med, og at de i den saken fikk til en bra overgang. Informanten forteller om viktigheten med at dagtilbudene er med på samarbeidet:

Dagtilbud har ikke vært inne på de sakene jeg har vært med i, men bolig må overføre til dem. Jo, det var en. Der var nye lederen med, tok kontakt ganske tidlig. Så der fikk vi til en god overgang. Det er veldig viktig at dagtilbudene også er med. De blir litt glemt, tror jeg.

Informant 2 forteller at de samarbeider med skolene, men at samarbeidet starter altfor sent. Informanten forteller også at samarbeidet med skolen fungerer veldig bra, men at det er for lite tid:

Vi er jo inne i skolen, på møte, men som sagt det er jo for lite tid.

Sånn som jeg har opplevd det, så fungerer det (samarbeidet) veldig bra. Som sagt, skolen skal ha all skryt. De er kjempeflinke. For de er veldig dyktig på alt som vi ikke er god på.

Informant 1 og 2 arbeider i samme kommune, og har begge hatt mye samarbeid med skoler. De har forskjellig erfaring i forhold til om dagtilbud er med på samarbeidet med skolene, men de forteller begge at samarbeidet burde starte tidligere enn det de selv har opplevd:

Man burde starte et halvår i forveien. Ja. (...). Man bør begynne et halvår før, i hvert fall. Så lenge man vet hvordan dagtilbud det er snakk om, men det er gjerne der det stopper. At det blir kort tid pga. det. (Informant 1)

Som jeg sier, du lærer jo ikke et språk på en dag. Og du lærer jo ikke å bli kjent med noen på en dag heller. Så.. I mitt hode så skulle overføringa begynt å skje allerede i februar, jevnlig. (Informant 2).

Informant 3-6 arbeider i en annen kommune. Der blir de ikke tildelt dagtilbud slik som i den første kommunen, men må selv søke på det dagtilbudet de ønsker å være på.

Informant 3 nevner ikke skole ved spørsmål om hvem de samarbeider med i forbindelse med overgangen. Videre i intervjuet forteller informanten om en mottakssamtale hvor pårørende er med, og forklarer at dersom det er relevant så kan tidligere lærere fra skole være med.

Informant 4 forteller at hun selv ikke har vært med på noen overgang. Om samarbeid med skole forteller informanten:

Siste brukeren som begynte her, da har vi hatt besøk fra lærerne på en planleggingsdag, og de har hatt en kort forklaring på hvordan de har jobbet på skolen. Men jeg tenker det varierer sikkert, men den ene gangen her da en bruker kom fra en skole og hit. Da hadde vi det.

Informant 5 tror ikke det er noe samarbeid med skolene, og forteller videre at han ikke vet om det er noe overføring av hjelpemiddelet eller om de får opplæring i overgangen fra skole. Informanten uttrykker et ønske om et samarbeid mellom skole og dagtilbud, da skolen gjerne kjenner kommunikasjonshjelpemidlene bedre enn dem. Videre forteller informanten at mangel på tid er en av faktorene til at han tenker at det ikke er noe samarbeid mellom skole og dagtilbud. Informant 6 arbeider på samme arbeidsplass og forteller at de ikke har noen samarbeid med skolene:

Samarbeid med skole, nei, det kunne helt sikkert vært en fordel det. Absolutt. Jeg tror det kunne, vi kunne sannsynligvis hatt litt nytte av det. Jeg vet ikke helt hvor tilgjengelig de er for samarbeid videre, etter at elevene går ut. Men hadde jeg hatt behov for det, så tror jeg det kunne vært en god støtte.

Videre trekker informanten frem at oppfølging fra videregående skole er noe han kanskje

savner litt i overgangen. Samtidig forteller han at det kanskje er hans ansvar, og at han kan ta en telefon dersom det er noe informasjon han ønsker.

4.2.3 Samarbeid med voksenopplæring

Når det gjelder samarbeid med voksenopplæringen snakker fire av de seks informantene om samarbeid med dem. En av informantene har tidligere søkt voksenopplæring i forbindelse med oppstart av ASK til en som ikke har brukt det før. Informanten opplever imidlertid utfordringer med at ikke alle som jobber ved voksenopplæringen kan ASK. En av de andre informantene har en annen erfaring. Informanten forteller at han har tatt kurs gjennom voksenopplæringen, og har et jevnlig samarbeid med møter flere ganger i måneden. Informanten forteller:

Jeg synes det (samarbeidet) går veldig bra. Jeg synes de er veldig flinke. De er på, og de er flinke til å følge opp. Hvert fall i dette området her så synes jeg de er veldig flinke. Tydelig, lett å kommunisere med og lette å få tak i.

To av de andre informantene forteller også at voksenopplæringen er noen de samarbeider med ved behov. Den ene informanten forteller videre at de kan få veiledning og opplæring av de:

Det er veiledning fra de (voksenopplæringen). Hvis man trenger opplæring så skal de kunne det. Og noen samarbeidsmøter for å evaluere hvordan det har gått, for å snakke om man da er komfortable nok på dagtilbudet til å ta over hovedansvaret eller om voksenopplæringen skal fortsette.

Datamaterialet viser her at det lite samarbeid mellom skole og dagtilbud. Dersom det er et samarbeid opplever informantene at samarbeidet er bra, men starter ofte sent, noe som fører til at det er lite tid til samarbeidet. Videre viser det seg at fire av seks informanter nevner voksenopplæringen i løpet av intervjuet, og de har ulik erfaring med å samarbeide med voksenopplæringen.

4.3 Kompetanse

Kompetanse blir av Kunnskapsdepartementet (2015, s. 3) definert som «Evnene til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Kompetanse inkluderer en persons kunnskap, ferdigheter og holdninger og hvordan disse brukes i samspill».

Som tidligere nevnt er ASK et sammensatt og tverrfaglig fagfelt, som er fylt av kunnskap om hva som skal til for at personer med behov for ASK kan kommunisere best mulig. (Statped, 2020b). Tilrettelegging for ASK krever ifølge Statped (2020b) spesiell kompetanse, og datamaterialet fra min studie viser at kunnskap, holdninger og ferdigheter er faktorer som er med på å påvirke bruken av ASK. Derfor har jeg valgt å ha med underkategoriene *kunnskap* og *holdninger*, som viser seg å være med på å påvirke *ferdighetene* (bruken av hjelpemidlene).

4.3.1 Kunnskap

Kunnskap har vært et punkt som har gått igjen i intervjuene, og informantene forteller om sine erfaringer om hvordan de har tilegnet seg kunnskap om ASK og de ulike hjelpemidlene. Det viser seg å være svært varierende da noen har fått opplæring, noen har deltatt på kurs, noen har lært gjennom utdanning, gjennom samarbeid med Statped, av ASK-bruker og noen har søkt og innhentet informasjon selv. Fire av informantene opplever imidlertid at de ansatte ikke har nok kunnskap om kommunikasjonshjelpemidlene. Informantene sier dette om kunnskap:

Vi kan for lite. Største utfordringa er at vi kan for lite.

Ansatte og ledere har ikke den kunnskapen om ASK som skal til. De har ikke kunnskap om konsekvensene av å ikke få uttrykt seg.

Det er ledere og ansatte som trenger mere kunnskap.

En måte å skaffe kunnskap på er gjennom opplæring, som flere av informantene har fått. Resultater fra datamaterialet viser derimot at flere av informantene opplever at opplæringen ikke er god nok.

Vi har ikke god nok opplæring i det. Fordi det er ikke nok tid til å lære det. Det er litt sånn at du lærer ikke et språk på to dager. Det tar lenger tid.

Dette er et av utsagnene til en av informantene, som mener at de ansatte ikke har dyktig og god nok opplæring på kommunikasjonssystemet deres. En annen informant forteller:

Altså mangel på opplæring er jo på en måte med å gjøre at det ikke er, at kommunikasjonshjelpemiddelet ikke er like funksjonell da selvfølgelig. Og da ser man jo at det egentlig ikke har noe særlig hensikt da.

En tredje informant uttrykker at han savner mer opplæring til personalet for å fornye og oppdatere hjelpemidlene ved spørsmål om det er noe han savner i overgangen:

Ja, det må bli opplæring til personal, sånn at vi kan fornye og oppdatere.

Datamaterialet viser at flere av informantene mener at god opplæring er viktig for å kunne bruke kommunikasjonshjelpemidlene for å kommunisere, men også for å utvide og vedlikeholde kommunikasjonen. Resultater viser også at flere av de ansatte savner mer kunnskap og mer opplæring. En av informantene forteller at ikke alle ansatte får opplæring i kommunikasjonshjelpemidlene som blir brukt, og at de selv må søke og innhente informasjon. Videre forteller hun at *«det er ønskelig med det, men det er dessverre ikke helt gjennomførbart sånn som vi ønsker det»*. En annen informant uttrykker at de ansatte har fått opplæring *til en viss grad*. To av informantene trekker frem at alle ansatte får opplæring, men at det kan ta lang tid før de får opplæringen. En femte informant sier at alle ansatte får opplæring, men at det kun er en gjennomgang og uttrykker ønske om mer opplæring for å kunne fornye og oppdatere hjelpemidlene.

Utfordringene med tidsklemma er noe også går igjen i forhold til å få god nok opplæring. Informantene forteller:

Altså opplæringen er jo der den, men det skulle, altså det går jo på tida. At vi ikke har god nok tid til å bli kjent godt nok.

Altså den eneste utfordringer er det å finne tid, egentlig. (...). Siden vi har såppas mange beboere som er avhengige av alle de ansatte til enhver tid. Det er vanskelig å avsette noen. (...). Det er en stor kabal å legge da. Så det går rett og slett på ressurser, og bruk av personalressurser.

Det kan jo være vanskelig på et dagtilbud hvor det er mange brukere og en stor personalgruppe og tilrettelegge sånn at man kan få opplæring, men man kan alltid ta kontakt med kontaktperson for å få en forklaring eller litt hjelp.

Datamaterialet viser at flertallet av informantene opplever at ansatte ikke har nok kunnskap om ASK og hjelpemidlene, og at opplæringen ikke er god nok på bakgrunn av at de opplever utfordringer med å finne tid til opplæringen.

4.3.2 Holdninger

Den største bekymringa mi er jo at hjelpemidlene forsvinner når de blir borte. Holdningene til de ansatte med at 'nei, dem trenger ikke det. Går bra uten. Vi forstår dem'. Det er ikke nok, vi har ikke nok kunnskap til å forstå at dem ikke kan prate som oss.

Dette er en av beskrivelsene som en av informantene gir. En annen informant forteller at familien ikke ønsker at brukeren skal bruke hjelpemiddelet fordi «*de mener de forstår alt av tegn og symbolikk*». En tredje informant uttrykker:

Det jeg har opplevd da, er at kommunikasjonshjelpemiddelet blir lagt bort fordi de tror de forstår personen.

Utsagnene tyder på at holdninger er noen av årsakene til at hjelpemidlene ikke blir brukt, da de tror de forstår brukerne. Holdningene til de ansatte viser seg også å være viktig i forbindelse med opplæring og kursdeltakelse. En av informantene har opplevd at ansatte har takket nei til gratis opplæring, mens en annen forteller at de ansatte må være motivert for å lære seg ASK. En tredje informant forteller «*også har det med interessen til de som jobber her å gjøre og. Hvor interesserte er dem i det*» i forbindelse med kursdeltakelse og det å tilegne seg kunnskap.

4.4 Bruk av hjelpemidler

Denne hovedkategorien vil ta for seg resultater som omhandler bruken av kommunikasjonshjelpemidlene. Hovedkategorien er delt inn i tre underkategorier hvor alle handler om faktorer som er med på å påvirke bruken av hjelpemidlene. Jeg vil ta for meg underkategoriene «tid», «begrenset brukermedvirkning» og «kommunikasjonshjelpemidler legges bort». Kategoriene er basert på informantenes tanker, meninger og erfaringer som de deler under intervjuene.

4.4.1 Tid

Ved spørsmål om hva som er viktig å vektlegge når en snakker med en person med kommunikasjonsvansker, svarer flere av informantene at det er viktig å gi dem god nok tid til å formulere et svar. Noen av informantene sier dette om tid:

Gi dem tid til å svare.

Svært viktig å la personen få tid til å kunne besvare spørsmålet. Stille et spørsmål av gangen. Stille forståelige spørsmål.

Være tålmodig. Prøve å forstå. Si fra hvis man ikke forstår.

Sitatene ovenfor tyder på at informantene opplever at det er viktig å være tålmodig og gi ASK-brukerne tid til å svare. Ved å ikke være tålmodige nok til å vente på svar, eller stiller flere spørsmål om gangen kan det medføre at man får svar på et spørsmål man stilte tidligere. En fjerde informant forteller:

Det kan ta littegranne tid å respondere. Hvis vi stiller et spørsmål, så kan det ta lang tid å besvare et spørsmål, og hvis ikke vi da er tålmodige nok, så kan hun svare på det forrige spørsmålet som da kanskje hun svarer nei til noe hun skulle svart ja på for eksempel.

En av de andre informantene snakker om viktigheten ved å gjenta det brukeren sier for å få bekreftelse. På denne måten vil man kunne unngå misforståelser dersom personen svarer på et tidligere spørsmål, og man vil erkjenne det som blir sagt.

4.4.2 Begrenset brukervedvirkning

Datamaterialet viser en enighet i at bruk av kommunikasjonshjelpemidler gir stor grad av brukervedvirkning og selvbestemmelse ved at de kan få ytret seg, og få sagt hvilke behov de har og hva de ønsker. Informantene forteller:

Dem kan si akkurat hva dem vil.

Det at folk får yttra seg, og sagt hvordan behov de har og hva de ønsker.

Selvbestemmelse. Og brukervedvirkning. Det å kunne gi de en utøvet stemme. Og være med på å påvirke sin egen hverdag.

Sterk brukervedvirkning, altså den har økt.

Informantene forteller videre at det gir brukerne muligheter til å bruke hele setninger fremfor ord, og på den måten får et mye større vokabular. Det gjør at de, ifølge en av informantene, kommer et steg opp når det kommer til samspill. En annen informant bekrefter dette og forteller at brukerne får mulighet til å ytre sine meninger i mange og flere situasjoner i løpet av hverdagen, enn det de kunne før de fikk kommunikasjonshjelpemidler. En av informantene

kommer med et eksempel hvor brukeren kan fortelle om de ønsker rød eller gul saft fremfor å bare si ordet «saft». Ifølge informantene gir det økt brukermedvirkning. På en annen side forteller informantene om ulempene ved kommunikasjonshjelpemidlene som blant annet handler om at det er de ansatte som programmerer og at det på den måten begrenser kommunikasjonen. Dette sier en av informantene om ulempene ved kommunikasjonshjelpemidlene:

Bakdelen med det, hvis jeg skal si det og, er jo at hvis vi for eksempel snakker om rolltalk (en type kommunikasjonshjelpemiddel) så er det vi som programmerer. Så vi begrenser jo, automatisk.

En annen informant bekrefter dette ved å fortelle at brukerne har mulighet til å skrive ord fra ordlister som allerede er lagt inn, og at brukerne kan lage setninger innenfor *begrensede* temaer. En tredje informant mener det er viktig at primærkontakten har gode dataferdigheter da det krever det for å forstå, lage eller programmere hjelpemidlene.

Videre forteller en av informantene at hjelpemidlene må oppdateres og fornyes jevnlig. Dersom det ikke blir gjort vil kommunikasjonen begrenses ved at brukerne ikke kan uttrykke seg om akkurat det de ønsker:

Det må fornyes jevnlig. Blir fort utdatert. Mange brukere, personalet, som begynner/slutter/bytter avdeling kanskje.

En annen informant bekrefter viktigheten ved å videreutvikle kommunikasjonshjelpemidlene:

Også skal det jo videreutvikles også. Kommunikasjonen stopper jo liksom ikke når de blir 18. Det er jo som oss andre at vi utvikler oss og trenger nye ord, nye bilder eller hva det er man bruker.

Andre ulemper som begrenser bruken av kommunikasjonshjelpemiddelet er dersom hjelpemidlene henger seg opp, går tom for strøm eller må på reparasjon. En av informantene opplever at noen av hjelpemidlene ofte må på reparasjon, og at årsaker som økonomi og avtaler gjør det vanskelig når det gjelder å låne kommunikasjonshjelpemidler. Videre forteller informanten:

Når kommunikasjonshjelpemiddelet blir levert på reparasjon, så tar man jo språket i fra personen.

Resultater fra datamaterialet viser at bruk av kommunikasjonshjelpemidler gir økt brukermedvirkning og selvbestemmelse. Samtidig viser det seg at kommunikasjonen ofte blir begrenset ved at ansatte eller pårørende begrenser gjennom å programmere og legge inn ord, og ved at hjelpemiddelet blir utdatert eller må på reparasjon.

4.4.3 Kommunikasjonshjelpemidler legges bort

Fem av informantene forteller at de har opplevd at kommunikasjonshjelpemiddelet har blitt lagt bort eller kun blir brukt på en arena. En av informantene forteller at hjelpemiddelet blir lagt bort under stell, hvis de skal på forestilling eller skal på tur. Tre av informantene forteller om hjelpemidler som kun blir brukt på en arena; enten kun på dagtilbudet eller kun hjemme:

Personen som bruker det hjelpemiddelet her har det kun på arbeidsplassen, eller dagsenteret her da. Hun har det ikke med hjem, og heller ikke med på avlastningen hun har.

Jeg mener å ha hørt at det er ikke alltid at hjelpemiddelet er med på dagtilbudet. Det er jo sånn misforstått oppfatning om at ASK er opplæringen, men ASK er jo kommunikasjon som man skal få bruke når man har behov for det.

Jeg tror ikke dem vi bruker kommunikasjonssystem på her, bruker det ikke i boligen. Dem bruker det bare her.

En av de andre informantene kommer ikke med det første på situasjoner hvor hjelpemidlene har blitt lagt bort eller ikke blitt brukt, men forteller senere i intervjuet om brukere som benytter seg av kommunikasjonshjelpemidler i hjemmesituasjon og ikke på dagtilbudet.

Datamaterialet viser her at kommunikasjonshjelpemidlene blir lagt bort i ulike situasjoner, og informantene forteller om forskjellige årsaker som at brukeren selv ikke vil bruke det, at ansatte ikke kan bruke hjelpemidlene eller holdninger til personalet og pårørende. Videre fikk de spørsmål om de kunne fortelle hvordan det påvirket brukerne, og de svarer med ord som: deprimerte, resignerte, utagering, nedfor, og frustrerende.

5. Diskusjon av hovedfunn

Dette kapittelet vil ta for seg diskusjon av studiens hovedfunn, som sammen med teorier og tidligere forskning vil belyse studiens problemstilling og overordnede formål. Jeg vil diskutere kategoriene i følgende rekkefølge: samarbeid, kompetanse og bruk av hjelpemidler. Dette er kategorier som viser seg å være essensielle når det gjelder overgangen. Til slutt vil jeg gi en sammenfatning av hovedfunnene ved å svare på problemstillingen, som er følgende: «Hvordan opplever ansatte ved dagtilbud overgangen fra skole til arbeid for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon?».

5.1 Samarbeid

Informantene forteller at dagtilbudene samarbeider med ulike instanser, og det varierer fra bruker til bruker og fra dagtilbud til dagtilbud om hvem de samarbeider med. Pårørende eller boligpersonell viser seg å være blant de mest sentrale samarbeidspartnerne. Ettersom prosjektet handler om overgangen fra skole til arbeid, synes jeg at samarbeidet mellom skole og dagtilbud er relevant å ta med.

Informantene i denne studien har ulike erfaringer knyttet til samarbeid med skolene. En av fem ansatte som jobbet på dagtilbud hadde mye samarbeid med skolene, to av de ansatte hadde litt samarbeid, mens de to siste ikke hadde noe samarbeid. Noen av informantene ga uttrykk for at samarbeidet var bra, men at de ønsket at samarbeidet startet tidligere slik at de ble bedre kjent med både bruker og kommunikasjonshjelpemidlene. Flere av informantene etterlyste mer tid til samarbeid og mer informasjon. De som ikke hadde samarbeid med skolene ga uttrykk for at de ønsket samarbeid, og mente det kunne være en fordel. Tidligere forskning forteller at effektiv og tidlig planlegging av overgangen kan bidra til å redusere de vanlige barrierene, som for eksempel utfordringer med kommunikasjon, negative holdninger, problemer med hjelpemidlene, og å forbedre resultatene etter skoleslutt. (Cimera et al., 2014) Dette viser seg å være barrierer som informantene i min studie også opplever. Forskingen sier videre at det viser seg å være mer sannsynlig å bli ansatt dersom man starter tidlig med overgangsarbeidet. (Cimera et al., 2014). Dette samsvarer med det Francis et al. (2018) har undersøkt, som anbefaler å starte overgangsplanleggingen så tidlig som på barneskolen. Ved å starte overgangsarbeidet på et tidligere tidspunkt vil det også kunne gi mer tid for de ansatte på dagtilbudene til å bli bedre kjent med bruker og med kommunikasjonshjelpemidlene, noe informantene i min studie uttrykker. På en annen side krever det at både skole og dagtilbud

må sette av mer tid for å få til mer samarbeid, noe som viser seg å kunne være utfordrende ifølge mine funn. Samtidig har jeg kun sett på den ene siden av saken, og jeg har ikke undersøkt hvordan overgangsplanleggingen foregår fra skolen sin side, noe som også hadde vært interessant å undersøke.

Flere av informantene uttrykker derimot at skolene er flinke, og de opplever ofte at brukerne har ASK godt innlært fra skolen. Noe av grunnlaget til dette kan være at det er mye fokus på ASK både i barnehage og skole, og at det er nedfelt i Norges lover. Samtidig har det kommet forslag om lovendring som foreslår å fjerne paragrafene i opplæringsloven som handler om ASK. Utvalget vil dermed ikke videreføre dagens lovbestemmelser om opplæring av elever og voksne med behov for ASK, da de ønsker å unngå dobbeltreguleringer. (NOU 2019:23). Det vil si at elevene fortsatt vil ha rett på opplæring i og bruk av ASK, men dette vil ikke presiseres i opplæringsloven da det vil følge av reglene om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Denne lovendringen kan føre til forandringer rundt arbeidet med ASK i skolen. Kanskje kan dette føre til at personer med behov for ASK blir mindre synlig, ved at det ikke lenger er lovbestemmelser som viser rettighetene til opplæring i ASK på skolen. Som det tidligere har blitt diskutert, er kompetanse rundt ASK viktig for at mennesker med kommunikasjonsvansker skal få uttrykke seg, og kanskje er denne lovbestemmelsen med på å øke kompetansen ved at flere opplæringsansvarlige setter seg inn i ASK. Jeg har kontaktet Kunnskapsdepartementet for å undersøke saksgangen, men har per januar 2021 ikke mottatt svar.

Datamaterialet viser at fire av seks nevner voksenopplæringen som en samarbeidspartner. En av informantene forteller at de har jevnlig møter med voksenopplæringen, og syns at samarbeidet fungerer veldig bra, mens en annen opplever utfordringer med at ikke alle som jobber ved voksenopplæringen kan ASK. En tredje informant forteller at de samarbeider med voksenopplæringen ved behov, og at de kan få veiledning og opplæring av dem. Den fjerde informanten nevner at de samarbeider med voksenopplæringen ved behov. Utover det har det vært lite fokus på samarbeidet mellom dagtilbud og voksenopplæringen, da samarbeidet mellom dagtilbud og skole har vist seg å være mest sentral. Samtidig viser Voksenopplæringsloven (2009) og rundskrivet (UDIR, 2012) at dette er noe ASK-brukere kan ha rett på ved at de kan få opplæring i de fem grunnleggende ferdighetene; lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og bruke digitale verktøy. Dette inkluderer bruk av ASK, og voksne kan få voksenopplæring for å blant annet utvikle eller vedlikeholde grunnleggende ferdigheter,

som i dette tilfelle er kommunikasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her presiseres retten til å utvikle og vedlikeholde kommunikasjonen, som tidligere i diskusjonskapittelet har vist seg å være viktig, men som noen av informantene mangler kunnskap om.

Informantene i min studie erfarer at det å bli godt kjent med brukerne er viktig, noe som handler om relasjon og samhandling. Bronfenbrenner (1979) var opptatt av samspill mellom individ og miljøer rundt individet, og utviklet den bioøkologiske modell for å forstå individets utvikling i en helhetlig sammenheng. Med dette menes at man må se det dynamiske vekselspillet mellom individ, i dette tilfelle ASK-brukeren, og miljø. For å forstå overgangen mellom skole og arbeid må vi se hvordan de fungerer separat, og hvordan de påvirker hverandre. I mikrosystemet finner vi blant annet skole og arbeidsplass, og disse må analyseres hver for seg. Bronfenbrenner (1979) forteller at aktivitet, roller og relasjoner er byggesteinene i mikrosystemet. Gjennom ASK-brukerens aktivitet, roller og møte med andre i nærmiljøet skapes virkeligheten og individet gjør sine erfaringer. Videre snakker Bronfenbrenner (1979) om samspill, og forteller at det er betydningsfullt for personene i nærmiljøene å ha tett og positiv relasjon gjennom samhandlingen. Informantene i min studie forteller om viktigheten av å kjenne brukeren godt, og forteller videre at det er viktig å finne en primærkontakt på arbeidsplassen som skal fungere som en kontaktperson for brukeren. Dette gir muligheter for at brukeren kan bli godt kjent og trygg på en person. Ofte kommer brukerne fra skole hvor det er tett oppfølging, og til arbeid hvor det ofte er et helt annet miljø og ofte mange personer å forholde seg til. Det å ha primærkontakt kan dermed være betydningsfullt for ASK-brukeren i overgangen, dersom det gjennom samhandlingen oppstår en positiv relasjon. Noe som blir støttet av Bronfenbrenner (1979) sin teori.

Noen av informantene forteller i min studie om lærere fra skolen som har vært på besøk på dagtilbudet. Dette viser et samspill i mesosystemet, en samhandling mellom skole og dagtilbud. Sekundærlenker, for eksempel foreldre eller lærere, viser seg ifølge Bronfenbrenner (1979) å være viktige i overganger da de kan være til støtte for brukeren når de skal over til et nytt system. Tidligere forskning viser at støtte fra sosiale nettverk spiller en kritisk rolle i å hjelpe voksne med å finne arbeid. (Bryen, 2006; McNaughton et al., 2002; McNaughton et al., 2001). Samtidig viser forskning at personer som benytter seg av ASK ofte har små nettverk rundt seg. (Light et al., 1996). Derfor er det kanskje ekstra viktig for ASK-brukere å få støtte fra de rundt seg, da det ofte er få personer å lene seg på. Nettopp fordi disse personene har så små nettverk rundt seg, desto viktigere er det at disse nettverkene har godt

samarbeid. En del av støtten de skal gi kan være i form av å bruke samme hjelpemiddel. Det kan være nyttig at nettverkene kjenner til det hjelpemiddelet som brukeren foretrekker, fremfor om alle skulle brukt forskjellige kommunikasjonssystemer som fører til at ASK-brukeren må lære seg flere ulike hjelpemidler. Dette samsvarer med det noen av informantene i min studie nevner; viktigheten med at dagtilbudet møter brukeren med det kommunikasjonssystemet han eller hun er vant med.

Ettersom ASK-brukere viser seg å ofte være mer sårbare i overgangssituasjoner, (Buli-Holmberg, 2012) er det viktig med trygghet og forutsigbarhet, noe flere av informantene i denne studien nevner. Dermed er det viktig at det mellom de ulike nærmiljøene i mikrosystemet har god og gjensidig forståelse gjennom samhandling. Dette vil også kunne være nyttig for å forstå bestemmelsene i makrosystemet, som berører alle systemer og samspillet som skjer. Skole og arbeid er to forskjellige systemer med ulike lovverk, retningslinjer og praksis, og overgangen vil dermed skape store endringer. Forventningene, reglene og normene er annerledes i skolen og i arbeidslivet, og samarbeid på et tidlig stadium vil ifølge forskning kunne forberede individene på overgangen til arbeid og redusere de vanlige barrierene som for eksempel kommunikasjon, negative holdninger og problemer med hjelpemidler. (Cimera et al., 2014; Francis et al., 2018). Dette er hindringer som noen av informantene i min studie også opplever da de forteller om negative holdninger, utfordringer med hjelpemidlene og utfordringer knyttet til kommunikasjon.

5.2 Kompetanse

Funn fra datamaterialet mitt viser at kunnskap, holdninger og ferdigheter er faktorer som er med på å påvirke bruken av ASK. Ifølge Statped (2020a) og Tetzchner og Martinsen (2002) er ASK et sammensatt og tverrfaglig fagfelt som er fylt av kunnskap om hva som skal til for at personer med behov for ASK kan kommunisere best mulig. Videre forteller de at tilrettelegging for ASK krever spesiell kompetanse.

Ordet kunnskap gikk igjen i intervjuene, og flere av informantene opplevde at ansatte ikke har nok kunnskap om kommunikasjonshjelpemidlene. Ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) er det mange som benytter seg av avhengig kommunikasjon, som betyr at ASK-brukeren er avhengig av at samtalepartneren tolker eller setter sammen det som blir kommunisert. Det vil si at ASK-brukeren ikke kan uttrykke seg uten andre personers hjelp, noe som ofte er tilfellet i

uttrykksmiddelgruppen. Det vil på den måten være viktig at samtalepartneren, som i denne studien er de ansatte på dagtilbudene, har kunnskap om kommunikasjonshjelpemidlene. Dersom en person bruker tegn, må samtalepartneren vite hva tegnene betyr. Dersom en person bruker kommunikasjonsbok eller teknisk hjelpemiddel, er de avhengige av at partneren kan tolke det som blir sagt. En av informantene fortalte om hjelpemidler som ikke blir brukt på grunn av at *de ansatte kan ikke bruke hjelpemidlene*. Dette er i tråd med det Tetzchner og Martinsen (2002) og Utdanningsdirektoratet (2016a) sier om at kommunikasjonspartneren må kunne betjene hjelpemiddelet. Flere av informantene forteller videre om viktigheten med å oppdatere hjelpemidlene underveis, og en av informantene uttrykte ønske om kunnskap for å kunne oppdatere og programmere hjelpemidlene. En annen informant forteller at hjelpemidlene skal videreutvikles, og at kommunikasjonen ikke stopper når de blir voksne. Det kan tyde på at det å betjene hjelpemidlene også kan innebære kunnskaper om oppdatering og programmering, da dette viser seg å være viktig for å kunne bruke hjelpemidlene.

Informantene snakker om opplæring, som er en måte å skaffe seg kunnskaper på. Datamaterialet forteller at god opplæring viser seg å være viktig for å kunne betjene kommunikasjonshjelpemidlene for å kommunisere, men også for å utvide og programmere dem. Samtidig opplever flere av informantene at opplæringen ikke er god nok. Dette virker som å være en av årsakene til at ansatte opplever mangel på kunnskap, noe som igjen påvirker bruken av hjelpemidlene. Mine funn samsvarer med Tetzchner og Martinsen (2002), som skriver at opplæring av personalet ofte er mangelfull, og skriver videre om viktigheten med opplæring av personalet i skole, arbeid og i bolig. De forteller videre at alle som arbeider med personen må få tilstrekkelig informasjon og hjelp til å tilegne seg de nødvendige ferdighetene. Som funnene i min studie viser, er det ulike måter informantene har tilegnet seg kunnskap på. Noen har lært gjennom utdanning, mens andre har vært på kurs, fått opplæring eller lært gjennom samarbeidspartnere. Flere av informantene poengterer viktigheten med å møte brukeren med samme kommunikasjonssystem som de er vant med, og at det er viktig at den som er ansatt på dagtilbudet kan hjelpemiddelet. For å få dette til kreves det dermed at de har fått opplæring og tilegnet seg kunnskap.

Holdninger viser seg også å være en faktor som er med på å påvirke bruken av hjelpemidlene, og om ansatte ønsker å delta på opplæring eller kurs. Flere av informantene har opplevd at ansatte eller pårørende mener de forstår alt av tegn og symbolikk, og at kommunikasjonshjelpemidlene dermed blir mindre brukt. Å kjenne brukeren må ikke

forveksles med kompetanse. Brukerne har rett til å uttrykke seg på valgfri måte, og når man gir en rett til noen må det stilles krav fra andre for å kunne oppfylle denne rettigheten, noe som blant annet inkluderer kunnskap. Man kan undre seg over hvor mye brukeren selv er med i avgjørelsene som blir tatt da hjelpemidlene blir lagt bort. I studien til Cooper et al. (2009) forteller ASK-brukere om andre personer som svarer for dem, fordi de tror de kjenner dem godt nok. Videre forteller en av deltakerne at det er frustrerende fordi uansett hvor godt den andre parten kjenner dem, vil de aldri være dem. De kan dermed aldri vite helt sikkert hva brukeren tenker eller mener, uten å høre med personen selv. Dette samsvarer med opplevelser mine informanter hadde, da de opplevde at brukerne ble frustrerte, utagerende, resignerte og nedfor dersom de ikke ble forstått. McNaughton et al. (2003) sin studie forteller at barrierer knyttet til holdninger viser seg å være en utfordring i forbindelse med ansettelse av personer som bruker ASK-hjelpemidler. Tidligere forskning viser også at holdningene til arbeidsgivere og medarbeidere blir sett på som en nøkkelvariabel i en vellykket ansettelse av personer med funksjonshemninger. (Light et al., 1996; McNaughton et al., 2002; McNaughton et al., 2001; McNaughton et al., 2003).

Studien til Wendelborg et al. (2017) viser til at personer med utviklingshemming er så godt som utenfor det ordinære arbeidsmarkedet. Tetzchner og Martinsen (2002) skriver at ASK-brukere ofte blir møtt med avvisning, likegyldighet eller redsel. Videre skriver de at personalet signaliserer en positiv holdning og respekt ved å vise interesse for og kunnskap om ASK-systemet til personen. For personer som hører til uttrykksmiddelsgruppen er dette særlig viktig for deres selvoppfattelse. (Tetzchner & Martinsen, 2002). Funn i min studie forteller at noen av informantene har opplevd at ansatte har takket nei til gratis opplæring. Videre forteller noen av informantene om viktigheten av å være motivert og interessert for å lære. Dette blir støttet av Tetzchner og Martinsen (2002), som skriver at det vil signalisere en positiv holdning, og viser dermed at kunnskap, holdning og ferdigheter hører sammen.

Kunnskapsdepartementet (2015) definerer kompetanse som en persons kunnskap, ferdigheter og holdninger, og hvordan disse blir brukt sammen. Som vi ser fra resultatene ser vi at både kunnskap, holdninger og ferdigheter hører sammen. Å vise interesse for og ha kunnskap om ASK-systemet, vil ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) signalisere en positiv holdning hos personalet. Holdningene kan påvirke hvorvidt man er interessert til å tilegne seg kunnskap gjennom deltakelse på opplæring eller kurs, noe som kan føre til mangel på kunnskap om hjelpemidlene. Holdninger kan også påvirke bruken av kommunikasjonshjelpemidlene

(ferdigheter); dersom man tror man forstår alt av brukerens tegn og symbolikk, forteller informantene at hjelpemiddelet blir lagt bort og blir dermed ikke brukt. Kunnskap, holdninger og ferdigheter hører sammen, og er dermed faktorer som er avgjørende for hvor mye om kommunikasjons hjelpemidlene blir brukt.

5.3 Bruk av hjelpemidler

Jeg ønsket å finne ut av hvilke tanker, oppfatninger og erfaringer de ansatte på dagtilbudene hadde om ASK og kommunikasjons hjelpemidler. Funn fra datamaterialet viser at alle deltakerne var enige i at bruk av kommunikasjons hjelpemidler gir økt brukervedvirkning og selvbestemmelse ved at de kan få ytret seg, og får sagt hvordan behov de har og hva de ønsker. Dette viser seg å være viktig da det er et eget punkt i verdenserklæringen om menneskerettigheter, (FN, 1948, artikkel 19) som handler om retten til menings- og ytringsfrihet. Det er også et eget mål i FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne, som også presiserer rettighetene til å selv velge kommunikasjonsform. (CRPD, 2008, artikkel 21). Tetzchner og Martinsen (2002) skriver at målet med ASK er å støtte utydelig, forsinket eller svak tale gjennom bruk av kommunikasjons hjelpemidler, og er på denne måten med på å øke mulighetene for at personer med kommunikasjonsvansker skal få oppnå målene som står oppført i FN konvensjonene. På en annen side forteller informantene at bruken av hjelpemidler også gir begrensninger i forbindelse med kommunikasjon. Det er ofte de ansatte eller pårørende som programmerer hjelpemidlene. Gjennom programmering av hjelpemidlene legger man inn ordlister, som gir en begrenset tilgang på ord og temaer. Tidligere forskning har gjort liknende funn, og forteller at ASK har begrensede muligheter sammenliknet med naturlig tale (Bryen et al., 2007). Dette stemmer overens med Tetzchner og Martinsen (2002) som skriver at det er store forskjeller mellom en samtale hvor begge deltakerne snakker naturlig, og en samtale hvor en av deltakerne bruker kommunikasjons hjelpemidler. De skriver videre at det er typisk at den talende personen styrer samtalen, og tar initiativ til temaendringer og det som ASK-brukeren kan si. Gjennom å programmere hjelpemidlene ved legge inn ord og tema er det de ansatte på dagtilbudene som har bestemt hva som skal legges inn. På den måten kan de være styrende for samtalene da det gir begrensninger for hva brukeren kan formidle. Dette er noe de ansatte bør være bevisst på. Dersom de ikke er bevisst på dette kan det være at noen ansatte tror det gir full brukervedvirkning, men er det brukervedvirkning dersom brukeren ikke kan uttrykke seg innenfor sitt ordforråd og sine interesseområder? Ved å programmere hjelpemidlene for

brukeren må han eller hun uttrykke seg gjennom de temaene de ansatte har valgt å legge inn, som ifølge Isaac (u.å) bør være nøye kartlagt.

I min studie kommer det frem at informantene opplever at ASK-brukerne blir frustrerte, deprimerte, resignerte, utagerende eller nedfor dersom de ikke får uttrykt seg. Dette er i tråd med tidligere forskning gjort av Hamm og Mirenda (2006), som viser til at dersom ASK-brukere ikke følte seg forstått eller ikke fikk uttrykt sine følelser, kan det føre til *problematferd*. Wendelborg et al. (2017) kom i sin studie frem til at en av de største utfordringene i overgang fra skole til arbeid var å sikre at kommunikasjonen blir ivaretatt. Videre forteller de at det må være frustrerende å ikke bli forstått etter endt skolegang, noe som kan føre til fortvilelse og sinne. Tetzchner og Martinsen (2002) forteller at for personer i uttrykksmiddelgruppen, som denne oppgaven tar utgangspunkt i, er problemene med å få sagt det de vil si, en daglig kilde til frustrasjon. Næss (2015) skriver at personlig frustrasjon, misforståelser eller følelsen av å mislykkes i kommunikasjonen kan forebygges dersom en kan kommunisere funksjonelt i et gjensidig kommunikativt fellesskap. Med det menes at en kan formidle behov og ønsker, påvirke og ta initiativ, og oppfatte hva andre formidler. Noe som også er formålet med ASK. (Tetzchner & Martinsen, 2002). For å ikke begrense kommunikasjonen ytterligere forteller informantene fra min studie at hjelpemidlene jevnlig må oppdateres og fornyes. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2016a) som sier at kommunikasjonshjelpemiddelet må tilpasses hver enkelt ut ifra personens forutsetninger, og evalueres underveis slik at en kan justere ved behov. Dette samsvarer med målet om å gi tilpasset opplæring til hver enkelt. (Opplæringslova, 1998; UDIR, 2012).

Informantene erfarer at *tid* er en viktig faktor man må vektlegge når en snakker med personer med kommunikasjonsvansker; å gi dem tid til å svare. Videre funn fra min studie viser at bruk av kommunikasjonshjelpemidler ofte kan medføre lengre responstid, noe som samsvarer med McNaughton et al. (2003) sin undersøkelse hvor arbeidsgivere opplevde utfordringer, blant annet på grunn av teknologi-relaterte begrensninger som langsom kommunikasjonshastighet via ASK hjelpemidler. Dette er i tråd med det Tetzchner og Martinsen (2002) skriver, om at den viktigste forskjellen mellom naturlig kommunikasjon og ASK sannsynligvis er *tiden* kommunikasjonen tar. Ofte fører dette til at samtalepartneren gjetter seg frem før personen er ferdig med å formulere det han eller hun ønsker å si. Hjelpemidlene kan betjenes raskt, men antall ord per minutt er lavere, og det vil ta lengre tid å finne frem bilder eller ord enn det tar å snakke. Langsom kommunikasjonshastighet kan ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) føre til

at samtalepartneren ikke husker alle bokstaver, ord eller bilder som er presentert tidligere og dermed ikke får med seg alt brukeren sier. En av informantene i min studie fortalte at dersom man ikke ga brukerne nok tid til å svare, kunne brukeren svare på et tidligere spørsmål og dermed svare ja på noe han egentlig skulle svare nei på. Dette er et eksempel på at det ikke blir gitt god nok tid til at brukeren får svart, og det oppfyller ikke kravene til å høre på hva brukeren sier. Enten så har man ikke tid til å vente på svar, eller så kan det være at den ansatte ikke er bevisst dette grunnet mangel på kunnskap. På denne måten kan det oppstå misforståelser og frustrasjon.

Fem av informantene har imidlertid opplevd at kommunikasjonshjelpemiddelet har blitt lagt bort, eller kun blir brukt på en arena; enten kun på dagtilbudet eller kun hjemme. Datamaterialet viser at kommunikasjonshjelpemidlene blir lagt bort i ulike situasjoner, av forskjellige årsaker som at brukeren selv ikke vil bruke det, mangel på kunnskap som fører til at ansatte ikke kan bruke hjelpemidlene, eller holdninger til personalet og pårørende. Noe som også har blitt diskutert tidligere i denne oppgaven.

5.4 Sammenfatning av hovedfunn

Ovenfor har jeg i lys av teori og tidligere forskning diskutert mine funn i underkapitlene: samarbeid, kompetanse og bruk av hjelpemidler. Dette er faktorer som viser seg å være viktige i overgangen fra skole til arbeid for personer med behov for ASK. Studiens funn svarer på oppgavens problemstilling, og jeg vil i dette kapittelet gi en sammenfatning av hovedfunnene ved å svare på hvordan ansatte ved dagtilbud opplever overgangen fra skole til arbeid for elever med behov for ASK.

En faktor som viser seg å være sentral i overgangen fra skole til arbeid er samarbeid. Studien viser at det er lite samarbeid mellom skole og dagtilbud. De som hadde samarbeid opplevde at samarbeidet var bra, men at det ofte startet for sent. Dette førte til at det ble mindre tid til samarbeidet. Tid var dermed en viktig faktor, både i forbindelse med å finne tid til samarbeidet mellom skole og dagtilbud, og i forbindelse med å finne tid til opplæring til de ansatte.

Når det gjelder bruk av kommunikasjonshjelpemidler var alle informantene enige i at det gir sterk brukermedvirkning og selvbestemmelse. Samtidig viser det seg at kommunikasjonen

ved bruk av ASK blir begrenset da det ofte er de ansatte eller pårørende som programmerer og oppdaterer hjelpemidlene, og det ofte er den talende samtalepartneren som styrer samtalen. Det er også noen utfordringer knyttet til bruk av hjelpemidlene, som for eksempel lang responstid, reparasjoner og at de fort blir utdatert. Flere av informantene opplever at de ansatte ikke har nok kunnskap om bruk og vedlikehold av kommunikasjonshjelpemidlene. Holdninger til de ansatte er også svært viktig da det er en faktor som viser seg å være avgjørende for hvor mye kommunikasjonshjelpemidlene blir brukt. Fem av seks informanter har opplevd at noen av kommunikasjonshjelpemidlene ikke blir brukt, eller kun blir brukt på en arena. Dette viser seg ofte å skape frustrasjon hos ASK-brukerne da de ikke får uttrykt seg.

Som denne studien viser, er det i dag er noen utfordringer for å ivareta ASK i overgangen fra skole til arbeidslivet. I diskusjonskapittelet ser vi at flere av funnene viser seg å være i tråd med tidligere forskning og teori. Kunnskap, opplæring, gode holdninger og det å finne tid til et godt samarbeid med skole viser seg å være viktig. Å arbeide med disse faktorene fremover vil kreve en del ressurser, men vil på den andre siden gi gevinster som til syvende og sist gir større brukervedvirkning ved at det kan være lettere for ASK-brukere å uttale seg i saker som angår dem. Arbeidet med å skape et kompetent og støttende nettverk rundt brukeren viser seg å være viktig i overgangen til voksenlivet.

6. Avsluttende betraktninger

I denne studien har jeg forsøkt å belyse følgende problemstilling: «Hvordan opplever ansatte ved dagtilbud overgangen fra skole til arbeid for elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon?». Dette har jeg gjort gjennom å foreta en kvalitativ intervjuundersøkelse hvor jeg har intervjuet fem ansatte fordelt på tre ulike dagtilbud, samt en som jobber i et fagnettverk knyttet til ASK.

Overgangen fra skole til arbeid for personer som bruker ASK viser seg å være lite forsket på. Dette har ført til noen utfordringer på veien, både i forbindelse med å finne informanter, men også i søk etter tidligere forskning. Det hadde vært interessant med videre forskning på dette temaet, både med å inkludere ASK-brukeren selv, men også å undersøke hvordan overgangsplanleggingen foregår på skolene og ved andre arbeidstiltak. Et annet interessant

område er å forske for å få frem mer statistikk og se hvor utbredt ASK er i Norge, og spesielt innen arbeidslivet.

Målet med masteroppgaven var å bidra til mer kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge overgangen fra skole til arbeid for ASK-brukere, gjennom å analysere ansatte på dagtilbud sine fortellinger og erfaringer fra praksis. Jeg håper denne masteroppgaven kan brukes som et utgangspunkt for videre refleksjon over egen praksis, noe som igjen kan ha betydning for tilretteleggingen i overgangen mellom skole og arbeid for personer som bruker ASK.

Litteraturliste

- ASK-loftet. (u.å). Forekomst. Hentet fra https://www.tks2.no/ask/?page_id=70
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *Frihet og likeverd - om mennesker med utviklingshemming* (Meld. St. nr. 45 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/41a94b47679f477086d3f537d401d50a/no/pdfs/stm201220130045000dddpdfs.pdf>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2019). *Spesialpedagogikken - mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer*. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 51-73). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bryen, D. N. (2006). Job-Related Social Networks and Communication Technology. *AAC - Augmentative and Alternative Communication*, 22 (1), 1-9.
- Bryen, D. N., Potts, B. B. & Carey, A. C. (2007). So You Want to Work? What Employers Say about Job Skills, Recruitment and Hiring Employees Who Rely on AAC. *AAC - Augmentative and Alternative Communication*, 23 (2), 126-139.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Inkludering i arbeidslivet - overgang fra skole til arbeid for ungdom med særlige opplæringsbehov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 665-689). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Cimera, R. E., Bedesem, P. & Burgess, S. (2014). Does Providing Transition Services by Age 14 Produce Better Vocational Outcomes for Students With Intellectual Disability? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(1), 47-54.
- Cooper, L., Balandin, S. & Trembath, D. (2009). The Loneliness Experiences of Young Adults with Cerebral Palsy who use Alternative and Augmentative Communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(3), 154-164.
- CRPD. (2008). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engeland, J. & Langballe, E. M. (2017). *Voksne og eldre med utviklingshemming og dagens bruk av samarbeidsfora i kommunene - Hvor mange er i jobb, hvor mange mangler tilbud og hva er alternativene?* Hentet fra https://naku.no/sites/default/files/kba_uploads/nav_-_utviklingshemning_og_bruk_av_samarbeidsfora.pdf

- FN. (1948). *Verdenserklæringen for Menneskerettigheter*. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>
- Francis, G. L., Stride, A. & Reed, S. (2018). Transition strategies and recommendations: perspectives of parents of young adults with disabilities. *British Journal of Special Education*, 45(3), 277-301.
- Friskolelova. (2003). *Lov om frittstående skolar* (LOV-2003-07-04-84). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamm, B. & Mirenda, P. (2006). Post-school quality of life for individuals with developmental disabilities who use AAC. *AAC - Augmentative and Alternative Communication*, 22(2), 134-147.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Isaac. (u.å). Kartlegging. Hentet fra <https://www.isaac.no/fagstoff/kartlegging/>
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fra utenforskap til ny sjanse - Samordnet innsats for voksnes læring* (Meld. St. nr. 16). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Voksnes rett til opplæring. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes_laering_og_kompetanse/artikler/rett-til-opplaring/id213311/
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Light, J., Stoltz, B. & McNaughton, D. (1996). Community-based employment: experiences of adults who use AAC. *AAC - Augmentative and Alternative Communication*, 12 (4), 215-229.
- McNaughton, D., Light, J. & Arnold, K. B. (2002). "Getting Your Wheel in the Door": Successful Full-Time Employment Experiences of Individuals with Cerebral Palsy Who Use Augmentative and Alternative Communication. *AAC - Augmentative and Alternative Communication*, 18, 59 - 76.
- McNaughton, D., Light, J. & Groszyk, L. (2001). "Don't Give Up": Employment Experiences of Individuals with Amyotrophic Lateral Sclerosis Who Use Augmentative and Alternative Communication. *AAC - Augmentative and Alternative Communication*, 17(3), 179-195.

- McNaughton, D., Light, J. & Gulla, S. (2003). Opening Up a 'Whole New World': Employer and Co-Worker Perspectives on Working with Individuals who use Augmentative and Alternative Communication. *AAC - Augmentative and Alternative Communication*, 19 (4), 235-253.
- NAKU. (2020). Dagsenter. Hentet fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/dagsenter>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/nou/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Næss, K.-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Næss, K.-A. B. & Zambrana, I. M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 279-300). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Pugh, B. B. & Capilouto, G. J. (2007). Augmentative and Alternative Communication and Employment. *Communicative Disorders Review*, 1, 95-106.
- Regjeringen. (2020). Høringssvar. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/?expand=horings svar>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statped. (2018). Kommunikasjonsformer med ASK. *StatpedMagasinet*, 2, 26-27. Hentet fra <https://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet-02.2018.pdf>
- Statped. (2020a). Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)? Hentet fra <https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon/>

- Statped. (2020b). Kompetanse om alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Hentet fra <https://www.statped.no/ask/kompetanse-om-ask/>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2. utg.). Thousands Oaks, CA: Sage Publications.
- Tetzchner, S. v. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tiltaksforskriften. (2015). *Forskrift om arbeidsmarkedstiltak* (FOR-2015-12-11-1598). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2015-12-11-1598#KAPITTEL_14
- Universitetet i Bergen & Språkrådet. (u.å). Overgang. I. Hentet 21.08.2020 fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=overgang&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Voksnes rett til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven kapittel 4A* (Udir-3-2012). Hentet fra [https://naku.no/sites/default/files/files/Udir-3-2012-Voksnes_rett_til_grunnskoleopplæring_opl_4A\[1\].pdf](https://naku.no/sites/default/files/files/Udir-3-2012-Voksnes_rett_til_grunnskoleopplæring_opl_4A[1].pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Kommunikasjonsmidler for elever med behov for ASK. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/kommunikasjonsmidler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Kompetanse på undervisning av elever med behov for ASK. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/kompetanse-ask/>
- Voksenopplæringsloven. (2009). *Lov om voksenopplæring* (LOV-2009-06-19-95). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-95/KAPITTEL_3#%C2%A714
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. M. & Wik, S. E. (2017). *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. NTNU Samfunnsforskning. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Overgang%20skole%20arbeidsliv%20WEB.pdf>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning: Fortelle om hensikten med intervjuet. Gjennomgang av samtykkeerklæring. Informasjon om lydopptak, taushetsplikt og anonymisering. Fortelle hva som skjer i etterkant av intervjuet: transkribering, oppbevaring av intervju og oppgaveskriving. Gjennomgå intervjugangen og tidsbruk. Spørre om informanten har spørsmål før lydopptaket starter og intervjuet begynner.

Bakgrunnsinformasjon

- Utdanningsbakgrunn, hvor lenge har du jobbet her, antall brukere

ASK

- Hva er det første du tenker på når du hører ordet ASK?
- erfaring, kommunikasjons hjelpemidler
- Kan du fortelle hvordan opplæring du har fått i forbindelse med de ulike kommunikasjons hjelpemidlene?
- får alle ansatte opplæring, kurs, tilegne kunnskap
- Hva tenker du er viktig å legge vekt på når en snakker med en person med kommunikasjonsvansker?
- Kommunikasjons hjelpemidler
- fordeler, ulemper
- utfordringer, muligheter
- Kjenner du til situasjoner hvor kommunikasjons hjelpemiddelet har blitt lagt bort eller ikke blitt brukt?
- kan du fortelle mer om det, hvilke faktorer i miljøet, hvordan oppleves det for brukeren, hvem har ansvar for å følge opp

Overgang

Når dere tar imot nye arbeidstakere, er det noen av de som kommer rett fra skole?

- Hva er det første du tenker på når du hører overgang fra skole til arbeid?
- Hva er viktig i overgangen for brukeren, dere ansatte
- Hvem samarbeider dere med i forbindelse med overgangen?
- fortelle om samarbeidet, samarbeidspartnere, skole, kontaktetablering,

møter/overføringssamtaler, hvem som er med, fokusområder, informasjon, første møte med bruker

ASK i overgangen

- Med fokus på ASK, hva syns du har fungert bra i overgangen?
 - Er det noe du har savna?
 - Hva tenker du er viktig for en elev med behov for ASK når eleven går fra skole til arbeid?

Er det noe du ønsker å legge til?

Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD

15.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ”ASK i overgang fra skole til arbeid”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på overgangen fra skole til arbeid for personer med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på hvordan overgangen fra skole til arbeid tilrettelegges for personer med behov for ASK. Dine svar vil kunne hjelpe oss med å se på hvordan overgangen tilrettelegges, slik at man kan forbedre overgangen fra skole til arbeid for personer med behov for ASK. Resultatene fra intervjuet vil bli anonymisert og brukt i forbindelse med min masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta da du er ansatt ved et aktivitetstilbud hvor det blir brukt kommunikasjonshjelpemidler (ASK). Det er totalt seks (6) personer som vil bli spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om bruk av kommunikasjonshjelpemidler (ASK) på arbeidsplassen, og om hvordan overgangen fra skole til arbeid har vært ved oppstart av ny bruker. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Etter intervjuet vil lydopptaket transkriberes, og lydopptaket slettes. Lydopptaket skal kun høres av meg (Christina Elena Stabben), og du og dine svar vil bli anonymisert i masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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.

- Det er kun jeg (Christina Elena Stabben) som vil ha tilgang til lydopptakene. Lydopptak og transkriberte intervju lagres sikkert i universitetets system.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra svarene fra intervjuet.
- All bruk av dine resultater vil bli anonymisert i masteroppgaven og i en eventuell publisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Da vil personopplysninger være anonymisert og lydopptak vil være slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved Christina Elena Stabben (masterstudent) på e-post christina.e.stabben@student.nord.no eller telefon 91 52 51 46, eller Karianne Berg (veileder) på e-post karianne.berg@nord.no eller telefon 75 51 77 51.
- Personvernombud Nord universitet: Toril Kringen personvernombud@nord.no eller Telefon 74 02 27 50
- NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Christina Elena Stabben
(masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *ASK i overgang fra skole til arbeid*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)