

Linda Øveraas

Anerkjennelse og inkludering av barn som er avhengig av ASK i barnehagen

Spesialpedagogers tanker og erfaringer



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Linda Øveraas

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke spesialpedagogers tanker og erfaringer, omkring anerkjennelse og inkludering av barn som er avhengig av alternativ og supplerende kommunikasjon i barnehagen. Det er benyttet semistrukturert intervju som metode, som innebærer at det legges vekt på å forstå fenomener ut fra intervjupersonenes eget perspektiv, gjennom deres beskrivelser og fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det innebærer også at det er utarbeidet en intervjuguide på forhånd. Utvalget av intervjupersoner er strategisk, og det er intervjuet fire spesialpedagoger som arbeider i barnehage. Det er benyttet en hermeneutisk analysemetode. Følgelig vil funnene i studien fortolkes, forklares og drøftes i relasjon til den teoretiske fremstillingen av begrepene anerkjennelse og inkludering. Meningen med denne intervjustudien er ikke å generalisere eller sammenligne på tvers av kontekster. Hensikten er å få innblikk i et utvalg spesialpedagogers tanker og erfaringer, omkring inkludering og anerkjennelse av barn som har vedtak knyttet ASK i barnehagen. Under følger en oppsummering av funnene:

- Fire av fire intervjupersoner beskriver ASK som «en naturlig del av hverdagen» for spesialpedagoger som arbeider i barnehage.
- Fire av fire spesialpedagoger viser til at ASK «gagner alle» barna i barnehagen.
- Fire av fire intervjupersoner beskriver «tverrfaglig samarbeid» som en betydningsfull del av arbeidet omkring inkludering og anerkjennelse av barn som har vedtak knyttet til ASK.
- Tre av fire spesialpedagoger viser til at «manglende kompetanse, kunnskap og motivasjon» er en utfordring i samarbeid med andre ansatte i barnehagen, omkring inkludering og anerkjennelse av barn som er avhengig av ASK.

Det hevdes at kunnskap er pragmatisk fordi vi konstruerer vår virkelighet gjennom språk og handling, dermed kan kunnskap forstås som evnen til å utføre handlinger på en god måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Følgelig får tanker og betydninger «sin legitimitet når de setter oss i stand til å mestre den verden vi befinner oss i» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 74). Kunnskapen om intervjupersonenes opplevelser kan være nyttig og et viktig bidrag for å inspirere andre i sitt spesialpedagogiske arbeide.

Abstract

The purpose of this study is to examine special education teachers' thoughts and experiences, regarding recognition and inclusion of children who depend on alternative and augmentative communication (AAC) in preschool. A semi-structured interview has been used as a method, and this implies focus on understanding phenomena from the interviewees' own perspective, through the interviewees' descriptions and interpretations (Kvale & Brinkmann, 2015, p. 46). It also implies a interviewguide with a pre-determined set of questions. The selection of interviewees is strategic, and four special educators working in preschool were interviewed. The analysis of the data is based on a hermeneutic approach. Thus, these findings will be interpreted, explained and discussed, in relation to the theoretical presentation of the concepts «inclusion» and «recognition». The purpose of this study is not to generalize or compare across contexts. The purpose is to gain an insight into a selection of special education teachers' thoughts and experiences, about recognition and inclusion of children who depend on AAC in preschool. Below follows a summary of the findings:

- The four interviewees describe AAC as a «natural part of everyday life» for special education teachers who work in preschool.
- The four special education teachers indicate that «AAC attends all» the children in preschool.
- The four interviewees describe «interdisciplinary collaboration» as valuebale in regard to recognition and inclusion of children who depend on AAC in preschool.
- Three out of four special education teachers indicate that «lack of competence, knowledge and motivation» is a challenge in collaboration with other staff in preschool, in relation to inclusion and recognition of children dependent on AAC.

It's claimed that knowledge is pragmatic because we construct our reality through language and action, thus knowledge can be understood as the ability to act beneficially (Kvale & Brinkmann, 2009). Thoughts and meanings gain their legitimacy when they enable us to master the world, we find ourselves in (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 74). The knowledge of the interviewees' experiences can be a useful and important contribution to inspire other special education teachers.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.1.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)	10
1.1.2 Tilrettelegging for barn som er avhengig av ASK i barnehagen	14
1.1.3 Lovverk og styringsdokumenter	15
1.1.4 Tidligere forskning	17
1.2 Problemformulering.....	18
1.3 Avgrensinger	19
1.4 Oppgavens innhold og struktur.....	19
2 Teori	20
2.1 Batesons perspektiv på kommunikasjon.....	20
2.2 Anerkjennelse som kvalitet ved kommunikasjon.....	21
2.3 Honneths tre nivåer av anerkjennelse	22
2.3.1 Anerkjennelsens første nivå: Kjærlighet	23
2.3.2 Anerkjennelsens andre nivå: Rettigheter	23
2.3.3 Anerkjennelsens tredje nivå: Solidaritet.....	24
2.4 Frasers kritikk av Honneths anerkjennelsesteori	25
2.5 Anerkjennelse og inkludering i lys av Taylor	26
2.5.1 Anerkjennelse og inkludering på det intime planet	26
2.5.2 Anerkjennelse og inkludering på det sosiale planet	27
2.6 Ikäheimos kritikk av Taylor	28
2.7 Anerkjennelse og inkludering i barnehagen	28
2.7.1 Slåttas syn på sosial deltakelse	32
3 Metode	33
3.1 Semistrukturert intervju.....	33
3.1.1 Godkjenningsprosedyre	33
3.1.2 Intervjuguide	34
3.1.3 Utvalg	34
3.1.4 Gjennomføring av intervjuene.....	35

3.1.5	Transkribering, kategorisering og koding	35
3.2	Analysemetode	36
3.3	Forskningens kvalitet.....	38
3.4	Etiske betraktninger.....	39
4	Resultater og drøfting av funn	41
4.1	«En naturlig del av hverdagen»	41
4.2	«ASK gagner alle».....	47
4.3	«Tverrfaglig samarbeid».....	48
4.4	«Manglende kompetanse, kunnskap og motivasjon»	51
5	Konklusjon.....	57
	Litteraturliste	61
	Vedlegg.....	65
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	65
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	68

Forord

Nå er delene satt sammen til en helhet og arbeidet med denne masteravhandlingen i pedagogikk anses å være ferdig. Det har vært en lærerik prosess. Både det å ta et dypdykk inn i teori og forskning, men ikke minst å møte personene jeg har intervjuet. Disse møtene har først og fremst inspirert meg. Intervjupersonenes erfaringer og tanker omkring det å arbeide som spesialpedagog har også beveget meg, de har gjort meg både rørt og frustrert. Jeg er takknemlig for at jeg har fått innblikk i deres arbeid, og sitter igjen med mange perspektiver som jeg vil ta med meg videre på min vei.

Jeg vil gjerne takke min veileder Trine Iren Jønland Højsgaard, for gode innspill og engasjement. Det har vært betryggende å ha deg som støtte i prosessen, og du har hjulpet meg med å rydde både i hodet og på papiret. Vil også takke min samboer og nærmeste familie, som har bidratt med lesing av korrektur, samt lagt til rette for arbeidsro og konsentrasjon. Min lille Ada fortjener også en takk. Det å følge med på din utvikling inspirerer og motiverer meg. Du har gitt det å disponere tiden godt, en ny mening.

Porsgrunn, 17.05.2023.

Linda Øveraas

1 Innledning

Denne intervjustudiens intensjon er å belyse spesialpedagogers tanker og erfaringer, omkring arbeid med barn som er avhengig av alternativ og supplerende kommunikasjon i barnehagen. Studien har spesielt fokus på ASK som kommunikasjonsform i relasjon til anerkjennelse og inkludering. Retten til ASK er omtalt i barnehageloven og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. I rammeplanen refereres det til at «Barnehagen skal anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk, herunder tegnspråk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23), samt at «Alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagehverdagen, og alle barn skal få delta i aktiviteter som fremmer kommunikasjon og en helhetlig språkutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Ifølge ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, stemmer ikke dette overens med virkeligheten. Ekspertgruppen ga i 2018 ut rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge», videre omtalt som Nordahl-rapporten. Her vises det til at tilbudet som gis til barn og unge med behov for særlig tilrettelegging i barnehage og skole er ekskluderende. Det skyldes blant annet at måten tilbudet er organisert på, bidrar til at barna mangler tilhørighet til fellesskapet (Nordahl et al., 2018, s. 60). Det er nødvendig med forbedring av det spesialpedagogiske tilbudet, og særlig er oppmerksomheten rettet mot behovet for en mer inkluderende praksis (Nordahl et al., 2018).

Når det kommer til organisering av støttepersonell viser Nordahl-rapporten (2018) til at i omtrent 70 prosent av kommunene er støttepersonell ansatt direkte i barnehagene. Det innebærer at kompetansen følger barnet (Nordahl et al., 2018, s. 60). I omtrent 30 prosent av kommunene er spesialpedagoger, støttepedagoger og assistenter ansatte ved ressurs- og fagsentre. Det innebærer at kompetansen ledes til visse barnehager i kommunen (Nordahl et al., 2018, s. 60). Det kan være utfordringer knyttet til denne måten å organisere den spesialpedagogiske hjelpen på, fordi «spesialpedagogisk hjelp tilbys i grupper av barn som ikke nødvendigvis har utfordringer som kan samkjøres på en god pedagogisk måte» (Nordahl et al., 2018, s. 61).

Ekspertgruppen forslår en rekke tiltak for å imøtekomme forbedringsbehovet. I Meld. St. 6 (2019-2020) vedtas det å gjennomføre flere av disse tiltakene. Et av tiltakene som foreslås er at det skal etableres en veiledningstjeneste som skal inkludere det som idag er PP-tjenesten, men som i større grad skal være tverrfaglig og så langt det lar seg gjøre organiseres i nærheten av barnehagene og skolene (Nordahl et al., 2018, s. 8).

Ekspertgruppens rapport har bidratt til en å sette i gang en omstillingsprosess i organiseringen og struktureringen av det spesialpedagogiske feltet. Der hensikten med omstillingen er «å flytte kompetanse tettere på barna og elevene og ruste kommunene og fylkeskommunene til å løse flere oppgaver selv» (Statped, 2021, s. 7). Målet med omstillingsprosessen er at «kommuner og fylkeskommuner selv skal bygge kompetanse og gi alle barn og elever inkluderende og tilpasset opplæring og særskilt tilrettelegging» (Statped, 2021, s. 7). Kompetansebyggingen i kommune og fylkeskommune skal blant annet skje gjennom tiltaket «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Tiltakene i kompetanseløftet gjelder for ledere og ansatte i barnehager, skoler og PPT. Målet med kompetanseløftet er at «alle barn og unge opplever et tilpasset og inkluderende tilbud i barnehage og skole» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s.1). I lys av denne omorganiseringen ønsker jeg å undersøke hvilke tanker og erfaringer spesialpedaoger som arbeider med barn i barnehagen har, omkring anerkjennelse og inkludering av barn som er avhengige av alternative og supplerende kommunikasjonsformer.

Sammenhengen mellom inkludering og anerkjennelse, kommer frem under kapittelet «bakgrunn for valg av tema» som følger under. Deretter tar jeg for meg oppgavens problemformulering, samt at det gjøres rede for oppgavens avgrensinger. Etterfulgt av dette presenteres oppgavens videre struktur og innhold.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tematikken i denne studien belyser alternativ og supplerende kommunikasjon i relasjon til anerkjennelse og inkludering av barn i barnehagen. Studien tar utgangspunkt i en forståelse av at «Jeg blir menneske i forhold til andre mennesker» (Schibbye, 2009, s. 243). Anerkjennelse kan beskrives som et intersubjektivt (mellommenneskelig) og dialektisk (relasjonelt) fenomen (Honneth, 2007; Schibbye, 2012). På bakgrunn av dette kan anerkjennelse tolkes som en kvalitet ved relasjon og kommunikasjon. Det handler om hvordan vi utvikler oss i samspill og dialog med andre (Schibbye, 2012, s. 38). Det handler om identitetsutvikling og opplevelsen av å være en likeverdig del av fellesskapet. Følgelig viser Unnestad til at «behovet for anerkjennelse er avgjørende fordi det bygger opp identitet og forståelse av det å være menneske. Menneske dannes både i møtet med anerkjennelse og gjennom fravær av anerkjennelse. (...) Fellesskapet er derfor en viktig forutsetning for at vi blir til» (Åmot & Skoglund, 2019, s. 129). Det kan tolkes som at anerkjennelse har sterk sammenheng med inkludering. Inkludering kan defineres som «children with and without disabilities are educated in the same general setting, often with special measures to facilitate interaction between disabled and nondisabled children» (von Tetzchner, Brekke, Sjøthun & Grindheim, 2005, s. 82). Inkludering handler om at det legges til rette for at alle barn uavhengig av sine forutsetninger, har muligheten inngå i samspill og interaksjon med andre barn. Det ovennevnte bidrar til å fremheve betydningen av å belyse anerkjennelse og inkludering av alle barn i barnehagen. Det gjøres ytterligere rede for begrepene anerkjennelse og inkludering i teorikapittelet.

For å kunne delta i fellesskapet, er muligheten til å kommunisere avgjørende. Dette innebærer at noen personer har behov for alternative og supplerende måter å kommunisere på. Alternativ og supplerende kommunikasjon, omfatter alle andre kommunikasjonsformer enn tale (Buekleman & Light, 2020, s. 22). Det å kommunisere er ikke bare et fundamentalt menneskelig behov, men det er også en rettighet alle mennesker har uavhengig av sine forutsetninger (Menneskerettsloven, 1999; Barnekonvensjonen, 1989).

Videre i oppgaven følger en redegjørelse av hva alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) innebærer. I tillegg beskrives tilrettelegging for barn som er avhengig av ASK i barnehagen. Deretter gjøres det rede for gjeldene lovverk og styringsdokumenter for barnehagen, som beskriver barns rettigheter omkring ASK i tilknytning til inkludering og anerkjennelse. Etterfulgt av dette trekkes tidligere forskning frem.

1.1.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)

I dette kapitlet gjøres det rede for alternativ og supplerende kommunikasjon. Det innebærer at definisjonen av og formålet med ASK trekkes frem. Deretter følger en gjennomgang av de tre funksjonelle hovedgruppene av ASK-brukere, som beskrives av von Tetzchner & Martinsen (2002). Denne inndelingen tar utgangspunkt i hvilken funksjon kommunikasjonsformen har for personen som benytter ASK. I tillegg trekkes de fire kommunikative kompetansene som beskrives av Buekleman & Mirenda (2013) frem. Dette er kompetanser som er avgjørende for at personer som er avhengig av ASK skal kunne kommunisere effektivt med andre. Det gjøres også rede for betydningsfulle faktorer knyttet til kommunikasjonsutvikling, samt tilrettelegging for barn som er avhengig av ASK i barnehagen.

Det vises til at ASK kan defineres som andre måter å kommunisere på enn tale (Beukelman & Light, 2020, s. 22). En mer utfyllende definisjon refererer til ASK som «an area of research, clinical, and educational practice. AAC involves attempts to study and when necessary compensate for temporary or permanent, activity limitations, and participation restrictions of individuals with severe disorders of speech-language production and/or comprehension, including spoken and written modes of communication» (American Speech-Language-Hearing Association, 2023). Begrepet omfatter med andre ord både forskning, klinisk og pedagogisk praksis. Det innebærer videre både det å kartlegge og kompensere for permanente eller midlertidige språk og/eller kommunikasjonsutfordringer (American Speech-Language-Hearing Association, 2023).

Forskning hevder at en prosent av verdens befolkning lider av en form for tale-, språk eller kommunikasjonsvanske (Elsahar, Bouazza-Marouf, Kerr & Mansor, 2019, s. 1). Med andre ord vil det si omtrent åtte millioner mennesker, med behov for ASK for å kunne uttrykke seg effektivt. Beukelman & Mirenda (2013, s. 8) poengterer at det formålet med ASK ikke er å finne en teknologisk løsning på et kommunikasjonsproblem, men å bidra til at personen effektivt skal kunne engasjere seg i ulike former for interaksjon. Det innebærer å kunne delta i ulike aktiviteter, som et resultat av at personen selv har valgt det (Beukelman & Mirenda, 2013, s. 8). Det kan tolkes som at et av de overordnede formålene med ASK er inkludering. Alternativ og supplerende kommunikasjon gir personer deltakelsesmuligheter de ellers ikke hadde hatt tilgang til. Det kan forandre menneskers liv (Beukelman & Mirenda, 2013, s. 11).

Det skiller mellom supplerende kommunikasjon og alternativ kommunikasjon. Supplerende kommunikasjon referer til kommunikasjonsformer som er et supplement til en persons eksisterende tale, mens alternativ kommunikasjon referer til kommunikasjonsformer som erstatter talen helt, permanent eller midlertidig (Elsahar et al., 2019, s. 2). Sagt med andre ord: Alternativ kommunikasjon er tiltak og hjelpemidler som erstatter talen fullstendig, mens supplerende kommunikasjon er tiltak og hjelpemidler som støtter utydelig, forsinket eller svak tale. Personer med behov for ASK er en heterogen gruppe (Beukelman & Light, 2020, s. 22). Følgelig deles det gjerne inn i tre ulike brukergrupper. Inndelingen i de tre ulike brukergrupper er basert på hvilken funksjon den alternative eller supplerende kommunikasjonsformen har for personen som benytter ASK (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). De tre brukergruppene presenteres i tabell 1 under.

Tabell 1. Funksjonell hovedgrupper av ASK-brukere (min fremstilling basert på von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66-68).

Funksjonell hovedgruppe:	Beskrivelse:	Hensikten med ASK:
Uttrykksmiddel	Gapet mellom personens språkforståelse og ekspressive språkferdigheter (evnen til å uttrykke seg forståelig) er stort.	Gi personen en varig effektiv kommunikasjonsform som personen mestrer.
Støttespråk	<i>Utviklingsgruppen:</i> Utviklingen av talespråket er forsinket.	Fremme både språkforståelsen og evnen til å uttrykke seg gjennom tale.
	<i>Situasjonsgruppen:</i> Personer med store uttalevansker, der et supplement til talen kan være nødvendig i ulike situasjoner.	Fremskynde taleutviklingen og utvikle personens egen forståelse for når det er behov for å supplere talen sin, eksempelvis i samtale med en ny kommunikasjonspartner.
Språkalternativ	Permanent alternativ kommunikasjonsform som erstatter tale helt.	Lære å bruke og forstå den alternative kommunikasjonsformen, slik at personen kan kommunisere effektivt.

Kommunikasjonsformen kategoriseres enten som hjulpet eller ikke-hjulpet. Hjulpet kommunikasjon referer til at personen selv ikke produserer de språklige uttrykkene, men at de språklige uttrykkene er fysiske til stede i omgivelsene, eksempelvis som bilder eller grafiske tegn (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8). Det kan eksempelvis gjelde barn med store vansker knyttet til motorikk og bevegelse (von Tetzchner, 2019, s. 276). Ikke-hjulpet kommunikasjon omfatter kommunikasjonsformer der personen selv produserer språkuttrykkene, eksempelvis ved å benytte blikkpeking eller manuelle tegn (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8).

For å imøtekomme de ulike behovene til personer med ulike kommunikasjonsutfordringer, finnes det et bredt spekter av alternative og supplerende kommunikasjonsløsninger (Beukelman & Light, 2020, s. 22). Løsningene deles gjerne inn i tre kategorier, det være seg «non tech»-løsninger som eksempelvis kommunikasjonsbøker og symboler på nøkkelring, «low tech»-løsninger som eksempelvis enkle talemaskiner og «high tech»-løsninger som eksempelvis avanserte talemaskiner (Elsahar et al., 2019, s. 2; Næss & Karlsen, 2015, s. 29).

Ved siden av kommunikasjonsløsningene finnes et utvalg ulike symbolsystemer (Næss & Karlsen, 2015, s. 30). Disse utgjør kommunikasjonsformenes ordforråd, det være seg eksempelvis materielle tegn, grafiske tegn og bilder (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8). Det å velge kommunikasjonsform, løsning og symbolsystem krever individuell kartlegging av både barnet og miljøet rundt (Næss & Karlsen, 2015, s. 34). Gangen i en kartleggingsprosess ved behov for ASK presenteres i OUS-pyramiden som er utarbeidet av Stadskleiv, Schiørbeck, Seeland & Lillehaug (2014). Det vil ikke gjøres ytterligere rede for kartleggingsprosessen her, av hensyn til oppgavens avgrensinger.

Uavhengig av hvilken kommunikasjonsløsning som benyttes, viser forskning at kommunikasjonspartneren har en avgjørende rolle for om personer som er avhengig av ASK lykkes i sin kommunikasjon eller ikke (Næss & Karlsen, 2015, s. 187). Det kan tolkes som at dette fremhever betydningen av å legge til rette for og å støtte barnet i kommunikasjon og interaksjon, med andre barn og voksne i barnehagen. For det første kan støtte og tilrettelegging bidra til at barnet lykkes i kommunikasjonen. For det andre kan tilrettelegging og støtte kan bidra til at barnet utvikler sin kommunikative kompetanse. Buekleman & Mirenda (2013, s. 11) beskriver fire grunnleggende kommunikative kompetanser, som personer som er avhengig av ASK må mestre for å kunne kommunisere effektivt. De fire kompetansene, samt hvordan det kan legges til rette for å støtte utviklingen av kompetansene fremkommer i tabell 2 på neste side.

Tabell 2. Kommunikative kompetanser, samt hvordan det kan legges til rette for å støtte utvikling av disse (min fremstilling etter Beukelman & Mirenda, 2013, s. 11-13).

Kompetanse:	Beskrivelse:	Tilrettelegging/støtte:
Lingvistisk	Referer til ekspressive språklige ferdigheter, knyttet til personens morsmål. Det inkluderer også kunnskap om «den lingvistiske koden», som er unik for personens ASK-løsning, det være seg eksempelvis håndtegn, grafiske tegn eller symboler.	Fasilitere mulighetene til å øve på ekspressive språkferdigheter i naturlige situasjoner og interaksjon med andre.
Operasjonell	Referer til tekniske ferdigheter som trenges for operasjonalisering av ASK-hjelpemiddelet, effektivt og nøyaktig.	Sørge for at personer i omgivelsene har den operasjonelle kompetansen som kreves, for å støtte personen som er avhengig av ASK.
Sosial	Referer til ferdigheter knyttet til sosial interaksjon, eksempelvis ta initiativ til, opprettholde og avslutte en samtale.	Legge til rette for muligheten til å øve på disse sosiale ferdighetene i naturlige situasjoner og kontekster. Det kan også dreie seg om å gi jevnaldrende opplæring i ASK.
Strategisk	Refererer til ulike kompenserende strategier for å håndtere de funksjonelle begrensningene som assosieres med bruk av ASK.	Tilrettelegge for muligheten til å tilegne seg strategier som kan benyttes ved brudd eller misforståelser i kommunikasjonen. Det være seg eksempelvis det å uttrykke «kan du snakke saktere?» eller «nei, nå misforstod du».

I henhold til rammeplanen skal barnehagen det allmennpedagogiske tilbudet legges til rette, slik at det er tilpasset alle barnas behov og forutsetninger. Tilretteleggingen gjelder også dersom barnet har behov for ekstra støtte i en kortere eller lengre periode (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Det skal tilrettelegges både pedagogisk og fysisk, slik at barnet opplever et tilbud som er likeverdig og inkluderende (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Videre følger en uttydning av hva tilrettelegging kan innebære, for barn som er avhengige av ASK i barnehagen.

1.1.2 Tilrettelegging for barn som er avhengig av ASK i barnehagen

Det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen skal være likeverdig og inkluderende. For å oppnå dette, er det avhengig av tilrettelegging for barn med behov for ekstra støtte. Rammeplanen for barnehages innhold og oppgaver beskriver tilretteleggingen på generelt grunnlag. På bakgrunn beskrivelsene i rammeplanen, tar Statped (2021) for seg hvordan det bør legges til rette for barn som er avhengig av ASK i barnehagen. Det skilles mellom pedagogisk tilrettelegging og fysisk tilrettelegging. Barnet som er avhengig av ASK, lærer språk på samme måte som barn med typisk språkutvikling. I naturlige situasjoner, gjennom et godt språkmiljø og gode språkmodeller (von Tetzchner & Stadskleiv, 2016, s.17). Følgelig fordrer den pedagogisk tilrettelegging at personalet i barnehagen har kompetanse i og mestrer de alternative og supplerende kommunikasjonsformene som er representert i barnehagen. Videre må personalet bruke ASK i sin daglige kommunikasjon, samt å være seg bevisst sin rolle som kommunikasjonspartner og språkmodell.

En god kommunikasjonspartner beskrives som tålmodig, interessert og motivert (Næss & Karlsen, 2015, s. 32). Kommunikasjonspartneren må ønske å forstå personen som benytter ASK, det innebærer også å tolke gester og andre non-verbale uttrykk (Næss & Karlsen, 2015, s. 32). Det vises til at «Profesjonelle kommunikasjonspartneres holdninger, kunnskaper og ferdigheter vil generelt ha stor betydning for tilrettelegging for kommunikasjon og for tilrettelegging av kommunikasjonsmiljøet, inkludert lek med jevnaldrende» (Næss & Karlsen, 2015, s. 34). Det poengteres også at det er kommunikasjonspartneren som har ansvar for å lede kommunikasjonsprosessen (Næss & Karlsen, 2015, s. 32). Personer som er avhengig av ASK har behov for et godt språkmiljø (Næss & Karlsen, 2015, s. 49). Det innebærer at det det finnes gode språkmodeller i barnets omgivelser. Det å være en god språkmodell, dreier seg om å være et språklig forbilde (Næss & Karlsen, 2015, s. 27). Ved typisk språkutvikling (tale) er det vanligvis foreldrene som er barnets mest betydningsfulle språkmodeller, og barnet tilegner seg språket gjennom å lære av sine foreldre. Når det gjelder ASK, er gjerne de språklige forbildene fagpersoner som har kompetanse i og kunnskap om ASK. Foreldrene kan gjennom opplæring og veiledning også bli gode språkmodeller, som kan bidra til å lære ASK videre til sitt barn (Næss & Karlsen, 2015, s. 27). Det tolkes som det samme gjelder personalet i barnehagen.

I tillegg til å erfare gode språkmodeller, må det legges fysisk til rette for å støtte barnets kommunikasjonsutvikling. Den fysiske tilretteleggingen innebærer at den alternative og supplerende kommunikasjonsformen gjøres tilgjengelig for barnet. Det krever at barnehagen har tilgang til utstyr og materiell (Statped, 2021). Eksempelvis kan det dreie seg om at barnehagen har tilgang til programmer for å produsere visuell støtte. Det understrekes at alle barn lærer språket sitt best gjennom dagligdagse aktiviteter og situasjoner. Det vil si i sosiale kontekster, i samhandling og lek med andre barn og voksne (Statped, 2021). Det innebærer at barn som er avhengig av ASK, har tilgang til lek og samvær med andre i barnehagen. Med andre ord, må barnet ha tilgang til sitt språk i alle situasjoner i barnehagen og være fysisk til stede der andre barn er.

I tillegg til å ha kompetanse i bruk av ASK, bør personalet kjenne barnets interesser godt (Statped, 2021). Dette er betydningsfullt ettersom interesser gjerne er en stor motivasjonskilde for barnet til å samhandle og kommunisere med andre (Statped, 2021). Personalet bør også ha kunnskap om barnet og barnets kommunikasjonsutvikling (Statped, 2021). Det innebærer kunnskap om hvilken funksjon ASK har for barnet. Med andre ord, må personalet ha kunnskap om hvilken av tre ulike hovedgrupper barnet tilhører (se tabell 1, side 9). Personalet kjenne barnets uttrykksform, eksempelvis håndtegn, grafiske tegn, materielle tegn eller bilder. Tilretteleggingen skal også tilpasses barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

Det å gi barnet muligheten til å kommunisere effektivt dekker ikke bare barnets behov, det er også en rettighet. Videre følger en utdypelse av lovverk og styringsdokumenter som beskriver barns rettigheter knyttet til alternativ og supplerende kommunikasjon.

1.1.3 Lovverk og styringsdokumenter

Det å gi barn en alternativ måte og kommunisere på, dersom de ikke er i stand til å uttrykke seg gjennom tale, omtales både i menneskerettighetsloven (1999) og i FNs konvensjon om barns rettigheter (1989). Både menneskerettighetene og barnekonvensjonen er tatt inn i norsk lov. Ifølge menneskerettighetene (1999, artikkel 10) har alle rett til å ytre seg. Barnekonvensjonen slår fast at «Barnet har rett til og skal få muligheten til å ytre sine meninger og synspunkter i alle forhold som omhandler barnet. Disse ytringene skal tas på alvor, det skal også tas hensyn til barnets modenhet og alder» (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12). Artikkel 23 er også sentral, den sier at «Barn med nedsatte fysiske eller psykiske funksjonsevner har rett til et fullverdig liv, der individets selvstendighet, verdighet og deltakelse i samfunnet sikres» (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 23).

Videre er barnets beste et grunnleggende hensyn og en rettighet i saker som omhandler barn (Grunnloven, 1814, §104; Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 3). Videre trekker FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) artikkel 7 frem at alle barn på lik linje uansett funksjonsevne, skal nyte grunnleggende friheter og menneskerettighetene.

Videre er rett til ASK omtalt i barnehageloven, som slår fast at «Barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i barnehagen» (Barnehageloven, 2006, §39). Slik jeg forstår det fremstår anerkjennelse og inkludering som honnørord i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Det vises også i rammeplanen eksempelvis til at «alle barn kunne erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt samspill med barn og voksne. Barnehagen skal aktivt legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Det innebærer at barnehagen skal arbeide for anerkjennelse og inkludering, samt å forhindre og forebygge krenkelser og diskriminering.

Menneskers rett til å beskyttes mot diskriminering og forskjellsbehandling, uavhengig av etnisitet, kjønn, religion, bakgrunn, politisk ståsted eller språk er også lovfestet (Likestilling – og diskrimineringsloven, 2018, §6-7). Fra et lingvistisk perspektiv er ikke ASK definert eller anerkjent som språk. Med utgangspunkt i dette perspektivet defineres nemlig språk som: «En kode som representerer ideer om verden gjennom et vedtatt system av tilfeldige signaler for kommunikasjon» (Næss & Karlsen, 2015, s. 26). Alternativ og supplerende kommunikasjon oppfyller ikke disse kriteriene, ettersom det både krever individuell tilpasning og mangler et felles vedtatt system slik som tale – og tegnspråk har (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 84). Innlemmelse av retten til symbolspråk (ASK) i språkloven er nå «på trappene». Stortinget vedtok våren 2021 at regjeringen skal fremme et forslag til hvordan symbolspråk kan innlemmes i språkloven (Innst. 253 L (2020-2021), s.3). Per dags dato har det ikke kommet noen lovendring. Det å gi ASK status som språk i lovverket, kan i stor grad ha noe å si for anerkjennelsen av alternative – og supplerende kommunikasjonsformer. Særlig kan dette få positive følger med tanke på barn – og unges rettigheter knyttet til ASK (Næss & Karlsen, 2015, s. 27). Under følger en utdypning av dette og annen relevant forskning knyttet til ASK i relasjon til inkludering og anerkjennelse.

1.1.4 Tidligere forskning

Martinsen (2018, s. 21) peker på at det eksisterer en misoppfatning om at «utelukkende taleferdigheter er språklige, mens bruk av tegn er ikke-språklige og mindreverdige måter å kommunisere på». Det kan tolkes som at denne misoppfatningen kan henge sammen med at det finnes ulike perspektiver på språk. Hvilket av disse perspektiv vi har på språk, kan ha konsekvenser for hvorvidt ASK oppfattes som et likeverdig språk eller ikke (Næss & Karlsen, 2015, s. 26). Forskning peker på at et felles språk er av avgjørende betydning for deltakelse i lek og samhandling med jevnaldrende (Hansson, Nettelbladt & Nilholm, 2000, s. 32). Videre beskrives deltakelse i lek og samspill med jevnaldrende, som den mest betydningsfulle arenaen for utvikling av barns kommunikasjonsferdigheter (Hansson et al., 2000, s. 32). Det kan tolkes som at Hanson et al. refereres til en vid forståelse av «språk», med andre ord betydningen av å ha en felles kommunikasjonsform.

For barn som er avhengig av alternativ og supplerende kommunikasjon, er det avgjørende at personer i barnets omgivelser mestrer og benytter kommunikasjonsformen (Eberhart, Forsberg, Fäldt, Nilsson, Nolemo & Thunberg, 2017). Barn tilegner seg språket først og fremst gjennom å lære av gode språkmodeller som støtter språkforståelsen (Eberhart et al., 2017, s. 6). Det vises følgelig til at fokus bør rettes mot personens mestring av grunnleggende kommunikative ferdigheter. Det dreier seg eksempelvis om å trene på felles oppmerksomhet, forståelse og bruk av symboler. Senere kan det fokuseres på mer avanserte ferdigheter, som eksempelvis som ekspressive språklige ferdigheter (evnen til å uttrykke seg forståelig) og tale, dersom det er aktuelt (Eberhart et al., 2017 s. 6). Dette bør foregå i naturlige situasjoner som lek og andre aktiviteter på barnets premisser, med hensyn til barnets utviklingsnivå og interesser (Eberhart et al., 2017; Buekleman & Mirenda, 2013).

Denne studien velger å fokusere på barn i barnehagen. Det poengteres at det er stor variasjon i språkutviklingen hos førskolebarn (von Tetzchner, 2019, s. 260). Dette er likevel ikke en unnskyldning for å «vente og se». Forskning viser at tidlig innsats har stor betydning, enten barnet har en språkforsinkelse eller barnet har en vedvarende språkforstyrrelse (von Tetzchner, 2019, s. 277). Det hevdes videre at «all evidens viser til at språkbruk fremmer språkutvikling uansett hvilken modalitet språket har» (von Tetzchner, 2019, s. 277). Med andre ord kan ASK være gunstig for flere enn barna i barnehagen, enn de som har et vedtak. Dette støttes også eksempelvis av forskningen til Langeloo, Lara, Deunk, Klitzing & Strijbos (2019), som viser til at bruk av ikke-verbal kommunikasjon støtter flerspråklige barns læring i barnehagen.

Samtidig understreker von Tetzchner (2019, s. 249) at utviklingen av språk - og kommunikasjon er en transaksjonell prosess. Dette innebærer at barnet og omgivelsene påvirker hverandre gjensidig over tid (von Tetzchner, 2019, s. 7). Det kan dermed diskuteres hvorvidt barnehageloven som gir barnet rett «nødvendig opplæring i bruk av ASK», gir et tilstrekkelig og likeverdig opplæringstilbud. Ikke minst kan kanskje problematiseres hvorvidt formuleringen bidrar til en praksis som legger til rette for anerkjennelse og inkludering. Ifølge forskning gjort av Eberhart et al. (2017, s. 6) indikeres det at å gi foreldrene opplæring eller veiledning ha betydelig effekt i form av bedre samspill mellom barnet og sine foreldre, men ikke minst i noen tilfeller økende utvikling når det gjelder kommunikasjon og språk hos barnet.

Forskning knytter evnen og muligheten til å kommunisere sammen med livskvalitet (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 3). Det å kunne uttrykke sine behov, følelser og ønsker knyttes også til individets opplevelse av selvstendighet og likeverd (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 3). Effektiv kommunikasjon er også avgjørende for utvikling og læring, personlig ivaretagelse, sosial deltakelse, utdanning og deltakelse i arbeidslivet (Beukelman & Light, 2020, s. 21; Beukelman & Mirenda, 2013, s. 3). Von Tetzchner & Martinsen (2016) peker på at tidligere forskning i tilknytning til ASK har fokusert på formell opplæring og spesifikke intervensjoner. Det løftes frem at en av grunnene til dette kan være at ASK har vært forstått som en pedagogisk intervensjon eller som et middel til læring. Videre vises det til at fremtidig forskning bør søke kunnskap om eksempelvis hvordan barn som benytter ASK støttes i hverdagslige situasjoner, i ulike kontekster og i kommunikasjon med ulike kommunikasjonspartnere. Dette reflekterer også et syn på ASK som kommunikasjonsform og språk (von Tetzchner & Martinsen, 2016, s. 29).

1.2 Problemformulering

Det tolkes som at det som kommer frem ovenfor understreker betydningen av å belyse anerkjennelse og inkludering av barn, som er avhengig av andre former for kommunikasjon enn tale i barnehagen. Hensikten med denne studien er å undersøke **hvilke tanker og erfaringer spesialpedaoger har omkring anerkjennelse og inkludering av barn som er avhengig av ASK i barnehagen**. For å kunne svare på denne problemformuleringen er det nødvendig med en forståelse av begrepene anerkjennelse og inkludering. Dette kommer frem i teorikapittelet.

1.3 Avgrensinger

Denne oppgaven tar ikke for seg ulike kommunikasjonsløsninger eller hjelpemidler knyttet til ASK, og heller ikke den tekniske bruken av disse. Oppgaven vil heller ikke omhandle kartlegging av barn ved behov for ASK. Den avgrenser seg til å omhandle barn som er avhengige av og som allerede har et vedtak om ASK i barnehagen. Når det gjelder «nyttene av ASK», vil dette drøftes på et mer generelt grunnlag. Med andre ord, hvorvidt språk i andre modaliteter kan være til nytte for flere av barna i barnehagen enn de som har et vedtak. Oppgaven omhandler spesialpedagogers erfaringer og tanker knyttet til hvordan og på hvilken måte barn som benytter alternative og supplerende kommunikasjonsformer, anerkjennes og inkluderes i barnehagen. Dette innebærer blant annet å løfte frem deres erfaringer omkring hvordan det legges til rette for sosial deltakelse.

I kapitlet «Bakgrunn for valg av tema» tar oppgaven for seg betydningen av kommunikasjon uansett modalitet. Det redegjøres for hva ASK innebærer, samt rettigheter og forskning knyttet til ASK i relasjon til inkludering og anerkjennelse. I teoridelen vektlegges forståelsen av begrepene kommunikasjon, anerkjennelse og inkludering. Det vises til Batesons perspektiv på kommunikasjon. Det tas først og fremst utgangspunkt i Axel Honneths sin teori om anerkjennelse, og min fortolkning av denne. Videre lar jeg Charles Taylor vise vei, når det kommer til relasjonen mellom anerkjennelse og inkludering.

1.4 Oppgavens innhold og struktur

I det andre kapittel gjøres det rede for oppgavens teoretiske kontekst. Det innebærer at det gjøres rede for begrepene kommunikasjon, anerkjennelse og inkludering. I oppgavens tredje kapittel presenteres studiens metode, som er semistrukturert intervju. Det gjøres også rede for studiens fremgangsmåte og analyseprosessen. Kapittel fire inneholder resultater og drøfting av studiens funn. Kapittel fem tar for seg studiens konklusjon.

2 Teori

I dette kapitlet presenteres prosjektets teoretiske kontekst. Studien belyser spesialpedagogers tanker og erfaringer omkring barn som er avhengig av alternativ og supplerende kommunikasjon, i relasjon til det å bli anerkjent og inkludert i barnehagen. For å forstå oppgaven i sin helhet, oppfattes det som nødvendig med en forståelse av hva begrepene kommunikasjon, anerkjennelse og inkludering innebærer. Jeg har valgt å støtte meg til Gregory Bateson sin forståelse av begrepet kommunikasjon. Når det kommer til anerkjennelse trekkes Anne-Lise Schibbyes tilnærming til begrepet frem, men det legges hovedvekt på Axel Honneth sin anerkjennelsesteori. Fokus rettes dermed på hva det å bli hørt, sett og forstått, betyr for individets identitetsdannelse, opplevelsen av seg selv og sine omgivelser. I tillegg til dette trekkes kort Nancy Frasers kritikk av Honneth frem. Jeg støtter meg til Charles Taylor for å synliggjøre relasjonen mellom anerkjennelse og inkludering. Deretter presenteres kort Heikki Ikäheimos kritikk av Taylors perspektiv. Forståelsen av inkludering av barn som er avhengig av ASK i barnehagen, tar utgangspunkt i redegjørelsen av begrepet i sentrale styringsdokumenter og rammeverk for barnehagen. Det vises her til at sosial deltakelse er en vesentlig del av inkludering i barnehagen, og i tilknytning til dette støtter jeg meg på Knut Slåtta sitt perspektiv på deltakelse.

2.1 Batesons perspektiv på kommunikasjon

For å forstå begrepet kommunikasjon, har jeg valgt å støtte meg til Gregory Batesons tilnærming til begrepet. Bateson har bakgrunn fra økologien og den økologiske tenkningen preger hans kommunikasjonsteori (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 89). Bateson forstår menneske som en del av en helhet, som er i et kontinuerlig samspill med og relasjon til andre mennesker og sine omgivelser. Følgelig kan det tolkes som at han forener begrepene kommunikasjon og relasjon, og følgelig omtales denne forståelse av kommunikasjon som økologisk, relasjonell eller systemisk (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 78). Det innebærer også at oppmerksomheten vies til forståelsen av «systemet», og systemet kan forklares som kommunikasjonen, relasjonen og/eller samspillet. Det vises videre til at «Interaksjon i et system pågår kontinuerlig, og et system regulerer seg selv ved hjelp av den tilbakemeldingen eller feedbacken som systemet gir seg selv» (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 78). Hovedinteressen i kommunikasjonen er dermed rettet mot det som ligger mellom, i, over og under «ordene», og ikke minst det som kommuniseres non-verbalt (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 85).

I Batesons bok «Mentale systemers økologi» (2005) beskrives kommunikasjon som «et aggregat af data, der kan opfattes og er meningsfulde for andre medlemmer af den samme art» (Bateson, 2005, s. 360). Bateson viser videre til at mennesker er vant til å kommunisere omkring forhold som angår relasjonen, men at vi stort sett gjør dette ubevist. Han uttaler at: «I lighed med andre pattedyr, der lever på land, udfører vi størstedelen af vores kommunikation om dette emne ved hjælp af kropssproglige og paralingvistiske signaler, såsom kropsbevægelser, ufrivillige spændinger af voluntære muskler, forandringer i ansigtsudtryk, tøven, temoskift i tale eller bevægelse, stemmens overtoner og uregelmæssigheder i vejrtrækningen» (Bateson, 2005, s. 364). Kommunikasjon strekker seg langt utover tale og verbalt språk.

For det første beskrives kommunikasjon som et intersubjektivt fenomen, som innebærer at det finnes «en annen» der å kommunisere med. Kommunikasjonsformen og det som uttrykkes, må også være meningsfullt for «den andre». For det andre viser Bateson til at kroppsbevegelser, ufrivillige muskelsammentreknninger, tempo i tale eller bevegelse, og også uregelmessig pust kan forstås som kommunikasjon. På bakgrunn av dette, kan anerkjennelse tolkes som en kvalitet ved kommunikasjon. Anerkjennelse er ikke noe du gir, det er en væremåte, noe du er – å være anerkjennende (Schibbye, 2009, s. 257). Under følger en utdypning av dette.

2.2 Anerkjennelse som kvalitet ved kommunikasjon

Anerkjennelse kan tolkes som et intersubjektivt (mellommenneskelig) og dialektisk (relasjonelt) fenomen (Honneth, 2007; Schibbye, 2012). Det handler vi utvikler oss i samspill og kommunikasjon med andre (Schibbye, 2012, s. 38). Med andre ord knyttes begrepene anerkjennelse og kommunikasjon til relasjon, og det vises til Hegel som hevder at «anerkjennelse innebærer en evne til å ta den andres perspektiv, sette seg inn i den andres subjektive opplevelse» (Schibbye, 2012, s. 259). Følgelig kommer anerkjennelse til uttrykk i kommunikasjon gjennom ingredienser som å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte (Schibbye, 2012, s. 266).

Både Hegel, Honneth og Schibbyes forståelse av begrepet anerkjennelse er dialektisk. Det vises til at «Dialektikken mener at mennesket ikke er forutsigbart, kvantifiserbart og ikke utvikles på en lineær måte, fra A til B. For å forstå individet må fokus rettes mot sammenhenger og relasjoner» (Schibbye, 2012, s. 38). Det dreier seg om «Hvordan selvet utvikles eller feilutvikles i dialog med andre» (Schibbye, 2012, s. 38). Det er med andre ord sammenheng (dialektikk) mellom indre prosesser i individet, og prosessene i individets samspill med andre (Schibbye, 2012, s. 40). Med utgangspunkt i det dialektiske perspektivet forstås anerkjennelse som en prosess, der mennesket

påvirker (opptrer som subjekt) og blir påvirket (opptrer som objekt) i relasjon til andre mennesker og sine omgivelser. En følge av dette er at anerkjennelsesbegrepet rommer både paradokser og motsatser (Schibbye, 2012, s. 40). Paradoksaltiteten kan eksempelvis være at begge parter i en relasjon vil ha anerkjennelse, men ingen ønsker gi anerkjennelse (Schibbye, 2012, s. 40). Anerkjennelsens motsats er ifølge Honneth krenkelse (Honneth, 2007, s. 139). Videre følger en beskrivelse av Honneths tre nivåer av anerkjennelse. Det gjøres også rede for hva krenkelse innenfor de tre ulike nivå kan innebære. Dette knyttes til eksempler som omhandler kommunikasjon og følgelig relasjon, mellom de ansatte i barnehagen og barn som er avhengig av ASK.

2.3 Honneths tre nivåer av anerkjennelse

Ettersom jeg har valgt å la anerkjennelse være en del av min problemformulering, har jeg latt Honneth være min veiviser i prosessen med å forstå hva begrepet anerkjennelse betyr. Honneths anerkjennelsesteori presenteres i boken «Kamp om anerkjennelse», som også omtales som hans hovedverk. Teorien kan «forsvares som en etisk teori som kan anvendes på alle typer spørsmål knyttet til menneskelig sosial interaksjon» (Åmot & Skoglund, 2019, s. 46). Honneths tilnærming til begrepet er inspirert av både Hegel og Mead, som forutsetter blant annet at menneskets identitetsdannelse er avhengig av at individet erfarer intersubjektiv (mellommenneskelig) anerkjennelse (Honneth, 2007, s. 101). Hegel presenterer i sin teori det han kaller for «det formidable dilemma»: Mennesker ønsker å føle seg som selvstendige subjekter, men for å oppnå dette er vi avhengig av den andre, fordi han eller hun kan gi oss anerkjennelsen vi trenger for å føle det slik (Schibbye, 2012, s. 40). Det argumenteres for at anerkjennelse innebærer en «kamp», ettersom ønske om å være selvstendig står i opposisjon til behovet for å bli anerkjent av den andre (Schibbye, 2012, s. 50).

Ifølge Honneth kan intersubjektiv anerkjennelse erfares innenfor tre ulike interaksjonsfærer, det være seg i privatlivet, rettslivet og sosiallivet (Honneth, 2007, s. 103). Følgelig kan også anerkjennelse opptre i tre ulike former: som kjærlighet, som rettigheter og som solidaritet (Honneth, 2007, s. 103). Det å erfare anerkjennelse innenfor disse tre interaksjonsfærene danner ifølge Honneth utgangspunktet for individets utvikling av moral og positive selvforhold (Honneth, 2007, s. 104). Individets positive selvforhold knyttes til selvtilit, selvrespekt og selvverd, og dermed til individets identitet (Honneth, 2007). Det argumenteres for at mennesket må erfare anerkjennelse innenfor alle de tre sfærene, for å utvikle og opprettholde en identitet som er intakt. Med andre ord handler det «om å få utvikle et selvbylde og en selvforståelse som en «hel» person som ikke trenger å se på seg selv som mindreverdige i forhold til andre mennesker» (Åmot & Skoglund, 2019, s. 42).

Motsatt vises det til at krenkelse skader identiteten, både utviklingen og opprettholdelsen, både for den som krenker og den som krenkes (Åmot & Skoglund, 2019, s. 42). Videre følger en redegjørelse for anerkjennelses tre nivåer: kjærlighet, rettigheter og solidaritet.

2.3.1 Anerkjennelsens første nivå: Kjærlighet

Kjærlighet utgjør ifølge Honneth det første nivå av anerkjennelse, som befinner seg innenfor den private sfæren. Det pekes på at det vises til nøytral definisjon av begrepet kjærlighet. Det dreier seg om alle nære relasjoner, der det er sterke emosjonelle bånd, eksempelvis vennskap og relasjon mellom barn og foreldre (Honneth, 2007, s. 104). På dette nivået anerkjenner individene hverandre gjensidig, som mennesker med menneskelige behov (Honneth, 2007, s. 104). Første erfaring med denne formen for anerkjennelse finner ofte sted i relasjonen mellom mor og barn. Honneth viser til at barnet i utgangspunktet opplever forholdet til moren som symbiotisk, først når barnet gjennom separasjon opplever at moren er en annen enn barnet selv, kan kjærlighet som anerkjennelsesform erfares. Det skjer gjennom at barnet erfarer at morens kjærlighet er pålitelig og varig, samt at moren eller andre nære omsorgspersoner tilfredsstiller barnets behov. Barnet «vet at det er elsket av en annen person som det opplever som uavhengig og som det selv er hengiven overfor eller elsker» og «kan stole på at hennes hengivelse vil vedvare, slik at det i ly av intersubjektivitet blir i stand til å være alene med seg selv» (Honneth, 2007, s. 112). Når barnet erfarer denne formen for anerkjennelse, bidrar det til barnets utvikling av selvstendighet og selvtilitt (Honneth, 2007, s. 113). Den anerkjennelse som barnet opplever gjennom gjensidig hengivenhet i relasjon til moren, danner grunnlag for alle intersubjektive relasjoner barnet opplever videre i livet (Honneth, 2007, s. 114). Mangel på denne formen for anerkjennelse vil kunne føre til konsekvenser for individets tillit til seg selv og tilliten til sine omgivelser. Anerkjennelsens motsats i privatsfæren dreier seg om fysisk og psykisk misbruk og vold (Honneth, 2007, s. 139). Det handler om at individet ikke blir sett, hørt eller respektert.

2.3.2 Anerkjennelsens andre nivå: Rettigheter

Det andre nivået av anerkjennelse hos Honneth befinner seg innenfor den rettslige sfæren. Rettslig anerkjennelse knyttes til det å anerkjenne alle sine medmennesker som likeverdige medlemmer av rettsfellesskapet. Det innebærer at «ethvert samfunnsmedlem tilkjennes de rettighetene som er nødvendig for å ivareta dets interesser som statsborger på en likeverdig måte» (Honneth, 2007, s. 125). Rettigheter knyttes her til likeverd. Likeverd handler om at selve mennesket som subjekt ikke

kan graderes eller vurderes. Det innebærer også å ha respekt for sine medmenneskers autonomi og å anerkjenne dem som moralsk tilregnelige personer (Honneth, 2007, s. 122). Det deles videre inn i liberale frihetsrettigheter som beskytter personens frihet, liv og eiendom, politiske deltagerrettigheter som sikrer deltakelse i den politiske debatten, og sosiale velferdsrettigheter som sikrer av en rettferdig fordeling av goder (Honneth, 2007, s. 125).

Når det er sagt så skaper ikke rettigheter i seg selv et rettferdig samfunn, og det må heller ikke glemmes at politisk virksomhet og handlinger til enhver tid avhenger av «det relasjonelle møtet mellom mennesker» (Åmot & Skoglund, 2019, s. 33). De tre formene for rettigheter, liberale frihetsrettigheter, politiske deltagerrettigheter og sosiale velferdsrettigheter, er et historisk resultat av individets kamp for et «fullverdig medlemskap i det politiske fellesskapet» (Honneth, 2007, s. 125). Det vises videre til at «når individene idag blir rettslig anerkjent, respekteres det ikke bare for sin abstrakte evne til å orientere seg ut fra moralske normer, men også for den konkrete egenskapen at det fortjener en levestandard som er tilstrekkelig for å kunne orientere seg moralsk» (Honneth, 2007, s. 127). Honneth hevder at det å erfare rettslig anerkjennelse fører til selvrespekt, som kan beskrives som «en bevissthet i mennesket om at det kan respektere seg selv fordi det fortjener å bli respektert av alle andre» (Honneth, 2007, s. 128). Følgelig innebærer krenkelse innenfor den rettslige sfæren, at individets rettigheter ikke oppfylles. Det kan eksempelvis dreie seg om at lovverket ikke håndheves. I forbindelse med barn som benytter ASK kan det dreie seg om at de ikke får muligheten til å ta i bruk sitt ASK-hjelpemiddel i barnehagehverdagen.

2.3.3 Anerkjennelsens tredje nivå: Solidaritet

Anerkjennelse i form av solidaritet innebærer å respektere og anerkjenne de «spesielle egenskapene som karakteriserer den enkelte personen til forskjell fra andre» (Honneth, 2007, s. 122). Honneth viser til at det sentrale spørsmålet i den forbindelse dermed blir «å fastlegge hvilken egenskap som konstituerer personen» (Honneth, 2007, s. 123). Det knyttes også til sosial verdsetting. Verdsetting i denne sammenheng handler om at til tross for at mennesket som subjekt ikke kan graderes og er likeverdige, kan menneskets egenskaper og prestasjoner graderes. Sosial verdsetting forutsetter en gradering eller «et verdssystem som forteller oss om personlighetstrekkenes verdi på en skala fra «mer» til «mindre», fra «bedre» til «dårligere» (Honneth, 2007, s. 122). Med andre ord en målestokk over i hvilken grad samfunnet anser ulike personlige egenskaper eller prestasjoner som betydningsfulle. Det vises til at «Ettersom personens ferdigheter og prestasjoner bedømmes intersubjektivt ut fra hvilken grad de bidrar til å realisere de kulturelt definerte verdiene, er det

samfunnets kulturelle selvforståelse som leverer kriteriene for den sosiale verdsettingen av personen» (Honneth, 2007, s. 131). Det å erfare anerkjennelse i form av sosial verdsetting bidrar til at individet kan utvikle et positivt forhold til sine unike egenskaper og ferdigheter, med andre ord selvverdsetting (Honneth, 2007, s. 139). Dette er et resultat av at egenskapene og ferdighetene anses som betydningsfulle og verdsettes av «det sosiale fellesskapet». Det kan tolkes å innebære at barn som benytter ASK, opplever at den alternative kommunikasjonsformen er verdsatt i barnehagen. Det innebærer at de ansatte i barnehagen både har kompetanse i og at ASK tas i bruk i barnehagen, helst av alle. På den måten kan alle barna i barnehagen oppleve gjensidig anerkjennelse, i form av solidaritet.

2.4 Frasers kritikk av Honneths anerkjennelsesteori

Axel Honneths anerkjennelsesteori har møtt kritikk, blant annet av Nancy Fraser. Kritikken presenteres i boken «Redistribution or Recognition?», som er en politisk-filosofisk dialog mellom Honneth og Fraser der begge er medforfattere. Det vises i boken til at begge begrepene både har en moral filosofisk og en politisk teoretisk referanse. Videre at anerkjennelse har blitt et nøkkelord for vår tid. Fraser uttaler at «Recognition has become a keyword of our time. A venerable category of Hegelian philosophy, recently resuscitated by political theorists, this notion is proving central to efforts to conceptualize today's struggles over identity and difference» (Fraser & Honneth, 2003, s. 1). Fraser stiller seg kritisk til Honneths anerkjennelsesteori, og særlig hans forståelse av «forfordeling» eller «redistribution» som en underkategori av anerkjennelse. Forfordeling som begrep har sine røtter til 1970 – og 1980 årene, der begrepet danner utgangspunkt for teorier om distributiv rettferdighet, det innebærer rettferdig fordeling av sosiale og økonomiske goder, slik som eksempelvis makt og muligheter (Fraser & Honneth, 2003, s. 10).

Fraser presenterer et alternativt perspektiv til Honneths, der anerkjennelse og forfordeling begge forstås som to fundamentale kategorier innenfor to likeverdige dimensjoner av rettferdighet (Fraser & Honneth, 2003, s. 3). Fraser hevder at «Theoretically, the task is to devise a two-dimensional conception of justice that can accommodate both defensible claims for social equality and defensible claims for the recognition of difference» (Fraser & Honneth, 2003, s. 9). Slik jeg forstår Fraser er ikke det å erfare intersubjektiv anerkjennelse innenfor de tre sfærene nok. Det hevdes at både anerkjennelse og forfordeling må rommes av en slik teori, for at den skal kunne anvendes på spørsmål knyttet til sosial rettferdighet. Hva «rettferdighet» i denne sammenheng innebærer, gjøres det rede for på neste side.

Fraser argumenterer som nevnt for at Honneth knytter anerkjennelse til identitet og selvrealisering. Fraser på sin side knytter anerkjennelse til rettferdighet. Følgelig viser hun til at ved å forstå anerkjennelse som et spørsmål om rettferdighet, bør anerkjennelse også sees i relasjon til sosial status og kulturelle verdier (Honneth & Fraser, 2003, s. 29). Det innebærer å gjenkjenne institusjonaliserte mønstre av kulturelle verdier, og avdekke hvilken innflytelse disse har med tanke på «sosiale aktørers» sosial status. Følgelig kan veien til likeverdig deltakelse åpenbare seg, fordi det er først når disse mønstrene avdekkes at det kan legges til rette for at de «sosiale aktørene» kan delta som gjensidig anerkjennende og likeverdige jevnaldrende (Honneth & Fraser, 2003, s. 29). Slik jeg forstår det knytter Fraser anerkjennelse til rettferdighet, likeverdig delaktelse, og dermed også til inkludering. Relasjonen mellom de to begrepene anerkjennelse og inkludering, kommer også frem hos Charles Taylor. Under følger en utdypning av Taylors perspektiv.

2.5 Anerkjennelse og inkludering i lys av Taylor

Når det kommer til å forstå anerkjennelsens relasjon til inkludering, har jeg valgt å støtte meg til Charles Taylor. I likhet med Honneth, beskrives Taylor som en prominent moderne anerkjennelsesteoretiker (Honneth & Fraser, 2003, s. 28). Han deler langt på vei Honneths perspektiv på anerkjennelse, og knytter dette til dannelse og opprettholdelse av identitet. Samtidig vises det til at Taylors perspektiv i større grad kan knyttes til begrepet «anerkjenneslespolitikk». Dette kommer blant annet frem i Taylors essay «The Politics of Recognition», som omhandler politiske identitet- og anerkjennelses spørsmål knyttet til det moderne flerkulturelle samfunnet (Ikäheimo, 2022, kap. 4, avsn.1). Ifølge Taylor (1994) er naturlig å snakke om anerkjennelse og inkludering på to plan, under følger en utdypning av dette.

2.5.1 Anerkjennelse og inkludering på det intime planet

For det første kan vi ifølge Taylor snakke om anerkjennelse på et intimt plan, der vår identitet dannes i møte med andres anerkjennelse eller skades i mangel på andres anerkjennelse. Taylor uttaler at: «Thus my discovering my own identity doesn't mean that I work in isolation, but that I negotiate it through dialogue, partly overt, partly internal, with others. That is why identity gives a new importance to recognition. My own identity crucially depends on my dialogical relations with others» (Taylor, 1994, s. 34). Taylor beskriver videre at et særegent trekk ved det å være menneske er det dialogiske fundamentet. Han hevder følgelig at «We need relationships to fulfill, but not to define, ourselves» (Taylor, 1994, s. 33). Vi blir hele mennesker, i stand til å forstå oss selv og dermed definere vår identitet, gjennom vår mangfoldige kommunikative måter å uttrykke oss på.

Det kan tolkes som at han viser til en bred forståelse av språk. Han trekker i tillegg til tale frem andre uttryksmåter som definerer oss, eksempelvis «kunstens språk», «kjærlighetens språk» og «gestenes språk» (Taylor, 1994, s. 33). Kommunikasjon er derfor slik jeg forstår Taylor «veien inn», både inn i relasjoner og inn i samfunnslivet. Følgelig kan det tolkes som det ifølge Taylor gir lite mening å snakke om anerkjennelse uten å snakke om inkludering. Det ligger en form for inkludering til grunn for anerkjennelsen. Det samme gjelder visa versa.

2.5.2 Anerkjennelse og inkludering på det sosiale planet

For det andre kan vi ifølge Taylor snakke om anerkjennelse på et sosialt plan. På det sosiale planet anses likeverdig anerkjennelse som et politisk ideal (Taylor, 1994, s. 36). Taylor belyser videre anerkjennelsens tilknytning til politiske aspekter, deriblant demokratiske borgeres rett til likeverdig inkludering i samfunnet. Han viser til at «In the case of the politics of difference, we might also say that a universal potential is at its basis, namely, the potential for forming and defining one's identity, as an individual, and also as a culture. This potentiality must be respected equally in everyone» (Taylor, 1994, s. 42). Dette kan i barnehagekontekst tolkes som at målsettingen om å skape en barnehage som er inkluderende, forutsetter å respektere mangfold og sørge for å garantere for alle barns grunnleggende rettigheter. Taylor peker på at det å forene de to målsetningene (respekt for mangfold og garanti for grunnleggende rettigheter) kan føre til spenninger og utfordringer, men at det ikke er umulig (Taylor, 1994, s. 60).

Taylor hevder videre at det å nekte noen anerkjennelse, er det samme som å ta bort forutsetningen for at han eller hun skal kunne blomstre som menneske (Honneth & Fraser, 2003, s. 28).

Diskriminering eller mangel på anerkjennelse kan redusere eller begrense en persons liv, det kan påføre skade og «selvhat». Anerkjennelse dreier seg dermed ikke om høflighet, men det er et vitalt menneskelig behov (Honneth & Fraser, 2003, s. 28). Helt fra begynnelsen av livet, har vi vært avhengig av omsorg og kjærlighet, og videre i livet trenger vi relasjoner. Enkelte av livets store øyeblikk blir faktisk bare mulige for oss gjennom å dele dem med andre (Taylor, 1994, s. 33).

2.6 Ikäheimos kritikk av Taylor

Heikki Ikäheimo (2022) diskuterer i boken «Regcontion and the Human Life-form» likheter og ulikheter mellom de tre samtidsforfatterne Honneth, Fraser og Taylor sine perspektiv på anerkjennelse, identitet og inkludering. Her stilles det blant annet spørsmål ved Taylors forståelse av likeverd, respekt og verdighet. På den ene siden hevder Taylor at alle mennesker er like mye verdt og dermed fortjener å møtes med samme respekt. På den andre siden viser han til at alle mennesker fortjener verdighet gjennom «our status as rational agents, capable of directing our lives through principles» (Taylor, 1994, s. 41). Ikäheimo finner dette problematisk, ettersom ikke alle er i stand til å handle som «rasjonelle agenter i eget liv». Han viser eksempelvis til mennesker med intellektuelle funksjonsnedsettelse (Ikäheimo, 2022, kap. 4, avsn. 6). På den ene siden kan det tolkes som hele «likeverdighetsfundamentet» i Taylors teori er problematisk, ettersom betingelsene for å fortjene verdighet ikke ser ut til å inkludere alle. Denne problematisering er interessant i lys av denne studiens formål. Det kan knyttes til betydningen av å være seg bevisst omkring hva som ligger i begrepene respekt, likeverd og verdighet. Dette kan igjen ha betydning for hvilke tanker og perspektiver som ligger til grunn for å forstå anerkjennelse og inkludering. På den andre siden tolkes det som at Taylor hevder at det å bli anerkjent handler om å bli seg selv gjennom å bli sett, hørt og forstått av andre. Dermed også om det å bli inkludert. Under følger en utdyping av hva anerkjennelse og inkludering i en barnehagekontekst innebærer, med fokus på barn som er avhengige av ASK.

2.7 Anerkjennelse og inkludering i barnehagen

Åmot & Skoglund (2019, s. 32) poengterer at barna i barnehagen, særlig de yngste, må ivaretas av personalet gjennom emosjonell oppmerksomhet og involvering. Følgelig er faktorer som stabilitet, forutsigbarhet og gjensidighet i relasjon og kommunikasjon viktig. Med andre ord må barnehagen romme forhold som ifølge Honneth hører privatsfæren til. Når det kommer til barn som benytter alternative – og supplerende kommunikasjonsformer, kan det slik jeg oppfatter det dreie seg om å komme i gang tidlig med ASK tiltak. På den måten kan det skapes stabilitet og forutsigbarhet for barnet, gjennom at barnet blir i stand til å forstå og å kommunisere. For barn som benytter alternative og supplerende kommunikasjonsformer er det i tillegg essensielt at språkmiljøet tilrettelegges. Det gjelder både pedagogisk og fysisk tilrettelegging, som nevnt tidligere i oppgaven (se kapittel 1.1.2). Videre vises det til at anerkjennelse i form av kjærlighet også rommer vennskap. I barnehagekontekst dreier det seg derfor også om at de ansatte må legge til rette for anerkjennende relasjoner mellom barna (Åmot & Skoglund, 2019, s. 32).

Ifølge litteraturstudien «Friendship between children using augmentative and alternative communication and peers» hevdes det at det å inngå i vennskap danner et viktig rammeverk for hele barnets utvikling (Østvik, Ytterhus & Balandin, 2017, s. 403). Det være seg både psykologisk, emosjonell og kommunikativ utvikling, i tillegg til at det bidrar positivt når det gjelder akademiske prestasjoner. Gottman & Graziano (1983) beskriver ifølge Østvik et al. (2017, s. 404) utviklingen av vennskap som en prosess. Prosessen innebærer følgende steg seks (min oversettelse etter Østvik et al., 2017, s. 404):

1. *Etablere en tydelig sosial kontakt*
2. *Dele informasjon*
3. *Identifisere felles interesser og verdier*
4. *Uttrykke personlige følelser*
5. *Etablere en balanse i «gi-og-ta» i vennskapet*
6. *Løse konflikter som oppstår*

I tillegg vises det til at «These processes and stages involve frequent use of speech as the basis for interaction» (Østvik et al., 2017, s. 404). Det kan tolkes som at «frequent use of speech» viser til hyppig kommunikasjon uansett modalitet. Forskning gjort av Ytterhus, Wendelborg & Lundeby (2008) rapporterer om et økende gap mellom barn med ekstra utfordringer og barn uten ekstra utfordringer, når det gjelder sosial deltakelse, samhandling og relasjoner med sine jevnaldrende (Østvik et al., 2017, s. 404). Det tolkes som at dette understreker betydningen av å støtte barn som er avhengig av ASK i sin kommunikasjon, samhandling og lek med andre barn i barnehagen. Med andre ord, har barna behov for støtte i utviklingen av relasjoner og vennskap. Det gjelder både i relasjon til sine jevnaldrende, men også til de ansatte.

Gjennom støtte og tilrettelegge kan de ansatte i barnehagen bidra til utviklingen av nære relasjoner. Nære relasjoner og sterke emosjonelle bånd, er ifølge Honneth utgangspunktet for å kunne oppleve anerkjennelse i form av kjærlighet. For å ivareta behovet for rettslig annerkjennelse i barnehagen, må de ansatte først og fremst ha kunnskap om barns rettigheter og barnehagens plikter knyttet til dette. Eksempelvis har barn som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, lovfestet rett til dette å benytte og gis opplæring i dette i barnehagen. Denne retten omtales i sentrale styringsdokumenter for barnehagen som rammeplanen og lovverk som blant annet menneskerettigheten, barnekonvensjonen og barnehageloven.

I tillegg omtales bruken av ASK flere steder i rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold. De ansatte må også ha ferdigheter og kompetanse til å handle i tråd med det som kommer frem i lovverket og rammeplanen. Både anerkjennelse og inkludering er eksempel på en rettigheter som skal ivaretas i barnehagen. Det innebærer å legge til rette for at alle barn har like rettigheter i barnehagen. Når det kommer til rettigheter i barnehage og skole vises det også til at «For å kunne møte de intersubjektive betingelsene anerkjennelse fordrer, må institusjonaliserte verdimønstre som systematisk bidrar til å nedvurdere enkelte kategorier mennesker og de egenskaper som assosieres med dem, fjernes» (Åmot & Skoglund, 2019, s. 34). Det pekes videre på at bare på den måte kan alle delta på like vilkår. Slik jeg forstår det er inkludering, en av «de intersubjektive betingelsene» som anerkjennelse fordrer.

Når det gjelder institusjonaliserte verdimønstre, kan det slik jeg forstår eksempelvis knyttes til den høye status verbal kommunikasjon har i barnehagen. Det kan i den forbindelse også vises til at «det i store mengder faglitteratur forutsettes det at det er den umedierte samtale ansikt til ansikt som er «god» og «ekte» kommunikasjon; en forutsetning som ikke lenger kan tas for gitt ut fra trekk i vår samfunnsutvikling» (Cobley, 1996, s. 19). Det er slik jeg forstår det betydningsfullt å være seg bevisst dette, særlig i arbeid med personer som er avhengig av ASK.

Åmot & Skoglund (2019, s. 32) belyser mulige konsekvenser av å fortolkingen av hva det innebærer å gi alle «like rettigheter». På den ene siden vises det til at alle skal behandles likt, er en mulig fortolkning av dette. Det å behandle alle likt, kan bidra til å skape og reproducere forskjeller. På den andre siden kan det fortolkes som at en skeivfordeling i goder og muligheter skal balanseres gjennom kompensasjon (Åmot & Skoglund, 2019, s. 32). Dette kan bidra til å utjevne forskjeller. Barna som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon, må oppleve at den alternative kommunikasjonsformen er respektert. Med andre ord, at alle barna i barnehagen oppleve gjensidig anerkjennelse i form av rettigheter.

Inkludering i barnehagen dreier seg blant annet om å legge til rette for at alle barn skal kunne delta sosialt. Dette krever at barnehages innhold legges til rette på en måte som gjør at alle barn kan delta ut fra sine egne behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Barna i barnehagen må ha like muligheter til å utvikle seg på tross av ulike forutsetninger, bakgrunner, interesser og erfaringer. Det betyr også at barn med utfordringer som har behov for ekstra tilrettelegging og støtte får det (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 11; Nordahl et al., 2018, s. 53). Dette gjelder eksempelvis barn med behov for ASK. Videre vises det i rammeplanen til at «Barnehagen skal sørge for at barn som

mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og det allmennpedagogiske tilbudet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Slik jeg forstår det er eksempelvis samlingsstund og måltider typiske aktiviteter som inngår i barnehagens rutiner, og er dermed en sentral del av allmennpedagogiske tilbudet. Følgelig kan det forventes at dette er situasjoner der tilrettelegging for deltakelse er et særlig fokus i barnehagen.

Inkludering innebærer også tilhørighet. Det betyr at den enkelte opplever å kunne være seg selv og samtidig ha en betydningsfull plass og rolle i fellesskapet (Nordahl et al., 2018, s. 53). Brekke, Sjøthun & Grindheim (2005, s. 82) viser til at «Inclusion means that children with and without disabilities are educated in the same general setting, often with special measures to facilitate interaction between disabled and nondisabled children». Det er barnehagens oppgave, i henhold til lovverk og styringsdokumenter, å fasilitere og legge til rette for interaksjon mellom barn med behov for ASK og barn som benytter tale. Videre indikerer von Tetzchner et al. flere årsaker til hvorfor det kan være fordelaktig for barn som utvikler alternative og supplerende former for kommunikasjon, å være en del av en inkluderende praksis i barnehagen. Eksempelvis at barnehagen sannsynligvis er den mest betydningsfulle sosiale arenaen utenfor barnets hjem. Dermed er barnehagen en viktig arena for sosial - og kulturell læring, som også bidrar positivt til barnets språk - og kommunikasjonsutvikling (von Tetzchner et al., 2015, s. 84). Samtidig vises til at noen av de planlagte aspektene ved utviklingen av alternative og supplerende kommunikasjonsformer, som eksempelvis innlæring av håndtegn eller grafiske tegn, kan være vanskeligere å gjennomføre uten å ta barna ut av fellesskapet. Følgelig kan det argumenteres for at å ta barnet ut, faktisk kan gi et mer støttende språkmiljø for barnet i enkelte slike situasjoner (von Tetzchner et al., 2015, s. 84).

Når det er sagt, avhenger reell inkluderingen av barn med behov for ASK i barnehagen at de andre barna og voksne blir kompetente i kommunikasjonsformen. Det fordrer at den alternative kommunikasjonsformen blir en del av barnehagens hverdagskommunikasjon, at den brukes av alle. Det vises til at «Even if a child who uses manual signs understands spoken language, it will not be true inclusion if the speaking children in the preschool understand only a few signs and communicate with the signing child mainly by asking yes/no questions» (von Tetzchner, et al., 2015, s. 85). Forskning viser også at barn og unge som benytter støttet kommunikasjon omtrent ikke benytter sin kommunikasjonsstøtte, i samhandling og interaksjon med talende jevnaldrende. Største delen av tiden var det også de talende jevnaldrende som tok initiativ til samtalen, bestemte tema og stilte spørsmål (von Tetzchner et. al, 2015, s. 86). Det poengteres at både talende og ikke-talende barn i barnehagealder kan trenge voksenstøtte for å lykkes i sin kommunikasjon med andre

barn. I denne sammenheng blir det derfor en viktig oppgave for de voksne å fasilitere barnas muligheter til å ta initiativ, respondere på initiativ fra andre og støtte dem i å opprettholde kommunikasjonen i interaksjon med hverandre (von Tetzchner et al., 2015, s. 84). Med andre ord, fasilitere barnas sosiale deltakelse i barnehagen. En utdyping av hva synet på sosial deltakelse innebærer ifølge Kunt Slåtta (2010) følger under.

2.7.1 Slåtta's syn på sosial deltakelse

For å forstå begrepet sosial deltakelse i tilknytning til kommunikasjon med barn som er avhengig av ASK, trekkes til Knut Slåtta (2010) sitt syn frem. Slåtta viser til at hvorvidt en handling forstås som en form for kommunikasjon, avhenger av om kommunikasjonspartneren fanger opp og anerkjenner handlingen som meningsfull (Slåtta, 2010, s. 78). Det kan eksempelvis tolkes som at personalt i barnehagen må ha nødvendig kompetanse i ASK, for å kunne fange opp og anerkjenne handlinger som har en kommunikativ betydning. På den ene siden har ikke deltakelseshandlingen nødvendigvis en kommunikativ intensjon (Slåtta, 2010, s. 78). Det kan tolkes som at handlingen ikke nødvendigvis utføres for å påvirke den andre eller få noe til å skje. En slik form for kommunikasjon betegnes som ikke-intensjonell (Slåtta, 2010, s. 78). På den andre siden kan deltakelseshandlingen ha en kommunikativ hensikt. Det gjelder handlinger som utføres, på bakgrunn av at personen ønsker å formidle noe eller få noe til å skje (Slåtta, 2010, s. 78). Dette omtaler Slåtta som indikasjonshandler. De gir personen mulighet til å prege de sosiale samspillene personen deltar i. Repertoaret av indikasjonshandlinger, kan variere mye. Det kan være stort og det kan være veldig begrenset. Det poengteres at repertoaret uansett kan ha stor betydning for den det gjelder (Slåtta, 2010). Det synliggjør også betydningen av at kommunikasjonspartneren har kompetanse og evner til å tolke og å respondere på handlingene. Slåtta (2010, s. 78) peker særlig i den forbindelse på kommunikasjonspartnerens sensitivitet, kreativitet og vilje. På bakgrunn av Slåtta (2010) sitt perspektiv, kan pedagogisk aktivitet og læring betraktes som det «å bidra til at barn og elever får økt grad av deltagelse i situasjoner og aktiviteter på ulike livsarenaer» (Slåtta, 2010, s. 88). Det hevdes videre at «Økt involvering og deltagelse er altså skolens og barnehagens mål, og den kan skapes på flere måter. Ved tilrettelegging og støtte kan pedagoger hjelpe barn til å få repeterte erfaringer som gjør at han eller hun forbedrer sine ferdigheter, endrer sine reaksjonsmønstre og øker sin forståelse i ulike situasjoner» (Slåtta, 2010, s. 88). Når det er sagt, arbeider det også andre i barnehagen uten pedagogisk bakgrunn. Barnehagen som helhet er likevel underordnet lovverk og styringsdokumenter som presiserer at barnehagen skal arbeide for anerkjennelse og inkludering.

3 Metode

I dette kapitlet gjøres det rede for studiens metode. Kvale & Brinkmann (2015, s. 140) definerer metode som «veien til målet». Følgelig poengteres det at vi må vite hva målet er, for at det skal gi mening å beskrive veien dit. Formålet med denne studien er å undersøke spesialpedagogers tanker og erfaringer omkring anerkjennelse og inkludering av barn som er avhengig av ASK i barnehagen. Jeg har valgt å undersøke oppgavens problemstilling gjennom kvalitativ metode, nærmere bestemt semistrukturert intervju. Oppgaven har et hermeuetisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt, der fortolkning og Gadmaers perspektiv på forforståelse er sentrale tema. Videre i dette kapitlet gjøres det rede for semistrukturert intervju som metode. Deretter gjøres det rede for fremgangsmåten og prosessen, før og etter intervjuene. Til sist i kapitlet tar jeg for meg forskningens etiske betraktninger og kvalitet.

3.1 Semistrukturert intervju

Bakgrunnen for at jeg har valgt semistrukturert intervju, er at dette er en velegnet metode når det er ønskelig å forstå fenomener fra dagliglivet. Det legges vekt på å forstå fenomener ut fra intervjupersonenes eget perspektiv, gjennom intervjupersonenes beskrivelser og fortolkninger av meningen med fenomenene som beskrives (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det kan dermed forstås som at kunnskap i et intervju skapes «i skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Intervjutekstene i denne oppgaven analyseres gjennom å benytte meningsfortolkning. Meningsfortolkning beskrives som en dypere og mer kritisk fortolkning av teksten, der blant annet fortolkerens forutsetninger og spørsmål til teksten danner grunnlaget for meningen med det fortolkede innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Det vises til at «Fortolkeren går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i en tekst» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234).

3.1.1 Godkjenningsprosedyre

Før jeg kunne gå i gang med intervjuene måtte jeg sende inn meldeskjema til NSD (norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS). Prosjektet kunne først starte etter en godkjenning fra dem. Jeg utarbeidet også et informasjonsskjema som ble sendt til intervjupersonene, for deretter å innhente deres skriftlige samtykke.

3.1.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide, som «er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Det innebærer at jeg hadde planlagte spørsmål på forhånd, men underveis i intervjuet likevel mulighet til å endre rekkefølgen på spørsmålene, stille oppfølgingsspørsmål eller spørsmål for å avklare det intervjupersonene uttalte. Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av problemformuleringen og teori. Jeg benyttet ulike typer spørsmål, eksempelvis innledende spørsmål, fakta spørsmål og åpne spørsmål. Kategoriene i intervjuguiden er: «Spesialpedagogenes formelle og erfaringsmessige bakgrunn knyttet til ASK», «Arbeid med ASK i barnehagen», «Pedagogisk og fysisk tilrettelegging med hensyn til barn som er avhengig av ASK i barnehagen» og «Muligheter og utfordringer knyttet til alternativ og supplerende kommunikasjon i barnehagen».

3.1.3 Utvalg

Utvalget av intervjupersoner er strategisk, ettersom det utelukkende er spesialpedagoger som arbeider med barn som benytter ASK som er invitert til å delta. Studien har fire intervjupersoner samtlige er kvinner, der tre av fire er ansatte i PP-tjenesten i samme kommune. Den fjerde intervjupersonen er ansatt som støttepedagog i en annen kommune. Spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel, intervjupersonene hadde dermed ulike utdanningsbakgrunn og erfaring. Intervjupersonene vil heretter bli referert til som spesialpedagog A, B, C og D. Under i tabell 3 følger en presentasjon av intervjupersonene, samt kort om deres erfaring.

Tabell 3. Presentasjon av studiens intervjupersoner.

Spesialpedagog	Erfaring
A	Arbeidet i PPT siden 2001, dermed 22 års erfaring i rollen som spesialpedagog.
B	Arbeidet i spesialpedagogisk fagteam som støttepedagog siden 2013, dermed 10 års erfaring som spesialpedagog.
C	Arbeidet i PPT siden 2007, dermed 16 års erfaring i rollen som spesialpedagog.
D	Arbeidet i PPT siden 2020, dermed tre års erfaring i rollen som spesialpedagog.

3.1.4 Gjennomføring av intervjuene

Tre av fire intervjuer ble gjennomført som fysiske møter. Et av intervju ble gjennomført som et digitaltintervju over Zoom (godkjent av USN som intervjuplattform ved innlogging via Feide). Gjennomføringen av intervjuene tok mellom 40 og 60 minutter. Før det første intervjuet gjennomførte jeg et prøveintervju på en venninne. Prøveintervjuet førte til at det ble gjort noen endringer i intervjuguiden, det samme ble gjort etter det første intervjuet. Det første intervjuet ga meg også erfaringer som gjorde det enklere å gjennomføre de påfølgende intervjuene, samtidig som oppfølgingsspørsmålene jeg stilte ble mer relevante i lys av problemformuleringen.

3.1.5 Transkribering, kategorisering og koding

Jeg benyttet lydopptak underveis i intervjuene. På den måten kunne jeg vie min fulle oppmerksomhet til det intervjupersonene uttalte. Intervjuene ble transkribert kort tid i etterkant av gjennomføringen. Transkribering innebærer å gjøre om fra muntlig til skriftlig form, og dermed blir «intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkriberingen fulgte kategoriseringen i intervjuguiden, på den måten hadde jeg allerede et utgangspunkt for å begynne analysearbeidet. Underveis i transkriberingen noterte jeg også sitater som var spesielt interessante, samt at jeg så smått begynte på kodingsarbeidet ved å lage notater i marginen. Etter at transkriberingene av hvert enkelt intervju var fullført, samlet jeg det som ble ansett som relevant for oppgaven i en felles tabell. Tabellen er inndelt på den måten at hovedspørsmålene i intervjuguiden, utgjør kategoriene i tabellen. Deretter ble tabellen delt opp i underkategorier og videre ble det innenfor hver kategori utarbeidet koder. Den samme koden ble benyttet når flere av intervjupersonene snakket om den samme tingen. Noen koder dukker dermed opp i alle intervjutekstene, flere ganger, mens andre koder bare dukket opp en gang. På neste side i tabell 2 følger en redusert versjon av tabellen, som kun viser hvilke kategorier, underkategorier og koder som danner grunnlaget for analysen. Kodene i denne tabellen utgjør også temaene i resultatdelen av oppgaven.

Tabell 2. Kategorier, underkategorier og koder.

Kategori:	Underkategori:	Kode:
«Arbeid med ASK i barnehagen»	«Implementering av ASK»	«Naturlig del av hverdagen»
«Muligheter knyttet til ASK»	«Nytte for flere av barna»	«ASK gagnar alle»
	«Eksternt samarbeid»	«Tverrfaglig samarbeid»
«Utfordringer knyttet til ASK»	«Samarbeid med andre ansatte i barnehagen»	«Manglende kompetanse, kunnskap og motivasjon»

Denne struktureringen av intervjuetekstene (inndeling i kategorier, underkategorier og koder) er brukt til å studere kontraster og likheter i empirien. Struktureringen danner dermed også utgangspunktet for fortolkningen av funnene, i lys av anerkjennelse og inkludering. Det vises i den forbindelse til at «Fortolkningene kan ha bredere forståelsesramme enn intervjupersonens egen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 221). I denne oppgaven benyttes det en teoretisk tilnærming til fortolkningen av intervjuetekstene. Det innebærer først og fremst at min fortolkning av Honneths teori om anerkjennelse og Taylor sitt perspektiv på anerkjennelse og inkludering, vil danne ramme for fortolkningen. Målet med analyse er å finne fellestrekk og kontraster, som kan bidra til ny innsikt omkring inkludering og anerkjennelse av barn som benytter ASK i barnehagen. Videre følger en utdypning av studiens analysemetode.

3.2 Analysemetode

Oppgaven har et hermeneutisk utgangspunkt. Højsgaard viser til at hermeneutikk kan defineres som «tolkningens kunst». Det dreier seg om å tolke eksempelvis sosiale fenomener som kommunikasjon og andre aktiviteter som er meningsfulle for utøverne (Højsgaard, 2019, s. 49). Videre vektlegger hermeneutikken fortolkning av tekst. Fortolkning betraktes som en kompleks sirkulær prosess der forståelse av teksten oppnås gjennom en kontinuerlig frem – og tilbakegang mellom tekstens helhet og deler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Prosessen refereres til som den hermeneutiske sirkel eller spiral: «Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). I den sammenheng vil jeg vise til Hans-Georg Gadamer og hans begrep forforståelse. Forforståelse kan forklares som personlig, sosial, kulturell og historisk bakgrunn, med andre ord personens fortolkningsramme (Kleven & Hjordemaal, 2018). I et hermeneutisk perspektiv kan fortolkning forstås som «an open-ended and circular process that can be marked by diversity and creativity as well as increasing levels of understanding. It also

reflects the profound complexity of our human condition and encourages examining these dilemmas through a variety of interpretations (Langenberg & Loewy, 2005, s. 347). Højsgaard (2019, s. 50) viser til at forforståelse er den underliggende rammen en person har for å tolke og forstå sine omgivelser, og dermed som det som danner grunnlaget for hvordan vi forstår og navigerer i møte nye erfaringer. Videre er det dermed umulig å skille mellom forståelse og forklaring, fordi forståelsen formidles gjennom forklaring og forklaring viser dermed tilbake til forståelsen.

Den hermeneutiske prosessens utgangspunkt er å bevege seg mellom forklaring og forståelse (Hjøsgaard, 2019, s. 50). De tolkningene som gjøres må kunne argumenteres for gjennom å vise til empiri, og forståelsen av empirien må igjen komme frem gjennom forklaring (Hjøsgaard, 2019, s. 50). Dette innebærer at jeg som forsker i lys av min forforståelse streber etter å forstå det som kommer frem i forskningsintervjuene, og at videre argumenterer for min forståelse gjennom forklaringer som viser til aktuelle perspektiver i empirien. Dette vil i denne oppgaven gjøres gjennom eksempelvis å benytte sitater fra intervjuene som argumentasjon, for å underbygge min forståelse og forklaring i drøftingen av studiens funn. Inspirert av den hermeneutiske tilnærmingen har jeg bevisst valgt å bruke lengere sitater i oppgavens resultater og drøfting av funn. Dette er et gjennomtenkt valg og hensikten er å tydeliggjøre intervjupersonens persektiv. Dette forsvares slik jeg oppfatter det blant annet av antropologen Clifford Geertz (1973, s. 5) som viser til at analyse kan forstås som fortolkning på jakt etter mening, og dermed at det er forklaringene som bør stå i sentrum. Han uttaler at «man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning. It is explication I am after, construing social expressions on their surface enigmatical. But this pronouncement, a doctrine in a clause, demands itself some explication» (Geertz, 1973, s. 5).

Forskningsintervju er en interpersonell (mellommenneskelig) situasjon, der kunnskap skapes i samspillet mellom den andre og meg selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). I dette samspillet vil min forforståelse ha betydning, særlig når det kommer til tolkning og forklaring av andre menneskers uttalelser. Det er viktig å være seg dette bevisst, ettersom det er jeg som forsker som har monopol på å fortolke og forklare det intervjupersonene bringer frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

Formålet med fortolkningen av forskningsintervjuene i denne oppgaven er å forstå hvilke tanker og erfaringer spesialpedaoger har omkring anerkjennelse og inkludering, i sitt arbeide med barn som er avhengig av ASK i barnehagen. Fortolkning er avhengig av fortolkeren, den er aldri forutsetningsløs, men preges av fortolkerens forutsetninger og den verden han eller hun lever i (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Det innebærer eksempelvis at jeg som forsker må forstå, fortolke og forklare begrepene anerkjennelse og inkludering. Det har jeg gjort gjennom eksempelvis å lese og fortolke Honneth sin teori om anerkjennelse og Taylor sitt perspektiv på anerkjennelse og inkludering, samt beskrivelsene av begrepene i lovverk og sentrale strykningsdokumenter for barnehagen. I tillegg har jeg tatt for meg rapporten fra ekspertutvalget fra 2018, som beskriver og evaluerer tilbud til barn og unge med særskilte behov i barnehage og skole. Rapporten anses å være sentral særlig når det kommer til inkludering av barn med behov for spesialpedagogisk hjelp (eksempelvis barn med behov for ASK). Dette illustrerer også at jeg som forsker hele tiden forholder meg til helhet og del, underveis i prosjektet. Det gir eksempelvis lite mening å intervju spesialpedaoger om anerkjennelse og inkludering, dersom jeg ikke setter meg i stand til å forstå hva disse begrepene innebærer og betyr. Det ville også være vanskelig eller umulig å lage spørsmål til intervjuguiden, som kunne bidra til å besvare oppgavens problemformulering.

3.3 Forskningens kvalitet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s 137) knyttes forskningens kvalitet til begrepene validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet). Det refereres til at «Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Validitet handler om hvorvidt «slutningen er korrekt utledet fra sine premisser. Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det innebærer i samfunnsvitenskapelig sammenheng blant annet å benytte velegnede metoder for å undersøke det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Intervju er valgt som metode i denne studien, fordi det er en velegnet metode når en ønsker å forstå personers livsverden med utgangspunkt i deres egen forståelse. Det argumenteres for dette også i kapittel 4.2.1. Det vises videre til at kunnskap om menneskets forståelse og liv er kontekstuell, særlig ved en hermeneutisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 73). «Den kunnskap som er oppnådd i én situasjon, kan ikke automatisk overføres til – eller sammenlignes med – kunnskap i andre situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 73). Meningen med denne intervjustudien er ikke å generalisere eller sammenligne på tvers av kontekster, men å få innsikt i et utvalg spesialpedagogers tanker og erfaringer om inkludering og anerkjennelse av barn som er avhengig av ASK i barnehagen.

Det hevdes videre at kunnskap er pragmatisk, fordi vi konstruerer vår virkelighet gjennom språk og handling, dermed kan kunnskap forstås som evnen til å utføre handlinger på en god måte (Kvale & Brinkmann, 2009). Tanker og erfaringer får dermed «sin legitimitet når de setter oss i stand til å mestre den verden vi befinner oss i» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 74). Kunnskapen om intervjupersonenes tanker og erfaringer kan dermed være et nyttig og viktig bidrag for å inspirere andre i sitt spesialpedagogiske arbeide. Kvale & Brinkmann (2009, s. 73) peker på at hva som er «nyttig» kunnskap, dermed også er et etisk spørsmål.

3.4 Etiske betraktninger

Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at etiske betraktninger bør tas hensyn til i alle ledd av en forskningsprosess, og følgelig at dette vil ha betydning for forskningens kvalitet og troverdighet. I forbindelse med forskningsintervju, innebærer dette at forskeren allerede ved tematisering og planlegging av intervjuet bør ta hensyn til etiske vurderinger. Det vises eksempelvis til at «Gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og formål. Fra et etisk perspektiv bør et gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket og minimaliserer skadelige konsekvenser» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Jeg forstår det som at denne studien vil bringe frem kunnskap som både er fordelaktig og betydningsfull, slik det argumenteres for innledningsvis i oppgaven.

Det vises til at forskningens kvalitet kan knyttes til reliabilitet og validitet (se kapittel 4.3.2). Særlig i forbindelse med kvalitativ forskning bør validitetsbegrepet også knyttes til refleksiv objektivitet. Det innebærer å reflektere over sitt eget bidrag som forsker til den kunnskapen som produseres. Det er «objektivitet om subjektivitet» som det strebes etter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Med andre ord bør forskeren ikke forsøke å undertrykke eller legge til side egne fordommer, men heller være sensitiv i forhold til dem. På den måten kan de avdekkes, og eventuelt (om nødvendig) trekkes frem i forskningsprosjektet. Eksempelvis kan jeg her nevne at valg av intervjupersoner i dette tilfelle ikke er tilfeldig. Jeg har valgt å intervju spesialpedagoger som arbeider med barn i barnehagen som benytter ASK, fordi jeg mistenker at jeg ikke ville belyst problemstillingen tilstrekkelig dersom jeg valgte tilfeldige pedagoger eller assistenter i barnehage. Dette henger sammen med erfaringer jeg har gjort meg i praksis, men det er en fordom som kan være nødvendig å trekke frem.

Før jeg kunne gå i gang med intervjuene, måtte jeg sende inn meldeskjema til NSD (norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS). Prosjektet kunne først starte etter en godkjenning fra dem. Det var også nødvendig å innhente samtykke fra informantene. Dessuten kan forskningsintervjuer av denne typen gi tilgang til sensitive opplysninger om enkeltpersoner (barn som benytter ASK) eller grupper (barnehagen). I forkant av intervjuene minnet jeg også intervjupersonene om dette. Samt at jeg måtte sikre at intervjupersonenes uttalelser ble anonymisert tilstrekkelig. Jeg som forsker er ansvarlig for å unngå at sensitiv informasjon kommer på avveie, blant annet ved å ta forhåndsregler når det kommer til lydopptak. Lydopptakene ble gjennomført med nettskjema og appen «Nettskjema-diktafon», som er utarbeidet av Universitetet i Oslo og som er en sikker måte å lagre lydopptak på.

4 Resultater og drøfting av funn

I dette kapittelet gjøres det rede for studienes resultater, samt at funnene drøftes i lys av begrepene inkludering og anerkjennelse. Funnene er i analyseprosessen sortert og delt inn i ulike kategorier, underkategorier og koder. Det som refereres til som koder i metodedelene, utgjør i denne delen av oppgaven «tema». De fem temaene som fremkommer av intervjuene, omkring inkludering og anerkjennelse av barn som er avhengig av ASK i barnehagen er: «En naturlig del av hverdagen», «ASK ganger alle», «Tverrfaglig samarbeid» og «Manglende kompetanse, kunnskap og motivasjon». Under følger en utdypning temaene og drøfting av funnene.

4.1 «En naturlig del av hverdagen»

De fire intervjupersonene beskriver alternativ og supplerende kommunikasjon som «en naturlig del av hverdagen» for spesialpedagoger som arbeider i barnehage. Funnene viser at opplæring i og bruk av ASK, foregår i naturlige situasjoner i barnehagen. Eksempelvis i lek inne og ute, av – og påkledning, måltidsituasjoner og samlingsstund. Det fremkom to avvikende funn. For det første viser en av spesialpedagogene til at barnet hun «følger» som er avhengig av ASK, er for aktivt til å delta i samlingsstund. Hun viser til at barnet er for urolig og at barnet ikke mestrer å sitte stille. Det kommer videre frem at det i liten grad benyttes visuell støtte, i samlingsstunden på denne avdelingen i barnehagen. Det kan tolkes som at barnet mangler nødvendig tilrettelegging og støtte, for å delta ut ifra sine forutsetninger. Dette er et funn jeg under meg over, og i kjølevannet av det som kommer frem dukker det opp spørsmål som eksempelvis samlingsstundens lengde, er lengden tilpasset mangfoldet og forutsetningene til barnegruppen? Hvilke aktiviteter legges det opp til i samlingsstunden, interesserer og motiverer aktivitetene barna til deltakelse? Er aktivitetene og forventningene til deltakelse innenfor barnets mestringsnivå? Ifølge rammeplanen skal det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen legges til rette slik at alle barn inkluderes. Det innebærer å legge til rette for at barn med behov for særskilt tilrettelegging kan delta ut ifra sine forutsetninger. Dersom personen som leder samlingsstunden ikke tilpasser samlingsstunden ut fra barnegruppas forutsetninger, kan det tolkes som at barn som beskrives som «for aktive» har erfaring med samlingsstunden som en ekskluderende aktivitet. Mangel på bruk av ASK i samlingsstund kan også tolkes som mangel på anerkjennelse av barnets kommunikasjonsform. De andre tre intervjupersonene viser til at samlingsstunden er lagt til rette blant annet gjennom å benytte visuell støtte i form av dagtavle, konkreter, bilder ved fortelling av eventyr og bildestøtte eller tegn i tilknytning til sang. Dette kan tolkes som at tilrettelegging er nødvendig, hvis målet om inkludering skal kunne oppfylles.

Det andre funnet som anses å være avvikende er forståelsen av inkludering. Det tolkes som at tre av fire spesialpedagoger har sammenfallende forståelse. Det kommer frem i deres beskrivelser av hvordan de legger til rette med tanke på inkludering. Det gjelder eksempelvis beskrivelser av tilrettelegging i lek. Tre av de fire intervjupersonene beskriver at det å legge til rette for læring i naturlige situasjoner, er en betydningsfull del av implementeringen av ASK i barnehagen. Det poengteres at barn lærer språket best gjennom dagligdagse aktiviteter og situasjoner, gjennom samhandling og lek (Stadped, 2018). Alle fire uttaler at ASK er naturlig del av sin hverdag i barnehagen. Spesialpedagog C uttaler i den forbindelse at:

«Det er det som er.. om det er i mindre grupper med andre barn, eller om det er i naturlige situasjoner i barnehagen inne eller ute på tur, så ønsker man jo at det skal bli så naturlig som mulig. At det skal oppleves, ikke som en sånn situasjon at «Nå skal vi lære det, nå skal vi lære det. Men en naturlig inngangsport, ved lek eller samspill da. Så jeg føler, men det hender jo at vi må ta ut barn for å få ro eller skjerming, eller at jeg kan sikre at du forstår det her, du kan det her, nå skal vi videre. Ikke sant. Så det hender at vi må ut på mindre rom. Det er bare sånn det må være for å få ordentlig oversikten. Men veldig sjeldent en – til en. Veldig sjeldent».

Dette stemmer godt overens med forskningen til von Tetzchner et al. (2015, s. 84) som hevder at i noen situasjoner, som eksempelvis ved innlæring av grafiske tegn, kan det være mer støttende å ta barnet ut av felleskapet. Når det er sagt, er det ifølge spesialpedagogene en naturlig del av hverdagen å legge til rette for sosial deltakelse. For å legge til rette for sosial deltakelse i lek, viser de fire spesialpedagogene til at de benytter visuell støtte. Spesialpedagog C beskriver det slik:

«Så prøver vi å putte på støtte rundt om i hverdagen, slik at det er mest mulig støtte i det fysiske miljøet og minst mulig jobb. (...) De aller fleste barn er gode visuelt. Og får en form for støtte i det visuelle. Det kan for eksempel være en avdeling der man har laget lekesoner da. Så har man et barn som er veldig opptatt av ulike kjøretøy og biler, og alt som har med hjul og kjøretøy og gjøre. Da kan jeg ha laget et hjørne da, med masse bilder, knyttet til alt jeg kan tenke på innenfor den kategorien, og så har man et bilteppe og man har materiellet, men man har også bildestøtten da. Og så har jeg også lagt sånne små bøker, man kan bla i som kan være sånn «Brannbil», og så har man masse forskjellig rundt. Som kan være knyttet til brannbil da. Så har du politibil, så har du masse bilder rundt knyttet til begreper rundt politibilen. Så er det i utgangspunktet en seanse med en gruppe barn som er litt løs og ledig

lek, så kan man liksom hele tiden, «Åja, du mente brannslangen?». Hele tiden gi masse påfyll, men det føles som, tror jeg da, en fin leksituasjon. Og så har man noen bøker ikke sant, så kan man «Husker du den boka, åja, hva står det her?». Så man prøver å pøse på med masse interesse å bade i da, både visuelt og ord da. (...) Ja, jeg tror det er veldig gode situasjoner, og det oppleves som allrighte fysiske miljøer for barna».

Spesialpedagog C viser til en god forståelse av inkluderingsbegrepet gjennom sine eksempler. Det kan problematiseres at det mangler en klar og velformulert definisjon av inkluderingsbegrepet, fordi det historisk sett har vært så mange forståelser og tolkninger av begrepet. Det pekes tidligere i oppgaven på at det i Meld. St. 6 vises «barnehagen må (...) legge til rette for etablering av relasjoner, trygg tilknytning til ansatte og andre barn, samt opplevelsen av trivsel, tilhørighet og anerkjennelse» (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 18). Det tolkes som at utviklingen av relasjoner og vennskap fordrer god kommunikasjonskompetanse, det være seg både lingvistisk, operasjonell, sosial - og strategisk kompetanse (Buekleman & Mirenda, 2013). Sitatet fra spesialpedagog C ovenfor kan tolkes som et godt eksempel på hvordan det kan legges til rette for å fasilitere utviklingen av kommunikasjonskompetanse. Det fremkommer at spesialpedagog C legger til rette for at barnet kan øve på ekspressive språkferdigheter og sosiale ferdigheter, i en naturlig situasjon og interaksjon med andre barn på avdelingen. I tillegg kan Østvik et al. (2017) sin studie trekkes frem, den belyser vennskap mellom barn som benytter ASK i barnehagen og jevnaldrende. Utviklingen av vennskap beskrives som en prosess, der det å kunne dele informasjon, interesser, verdier, samt å kunne uttrykke følelser og løse konflikter er grunnleggende steg i prosessen (Østvik et al., 2017, s. 404). Følelig kan spesialpedagog C sitt sitat ovenfor tolkes som et eksempel på hvordan utvikling av vennskap og relasjoner kan fasiliteres i barnehagen gjennom tilrettelegging.

En av spesialpedagogene viser til at barnet fysisk er til stede der de andre barna er, når hun beskriver tilrettelegging for sosial deltakelse. Fysisk tilstedeværelse tolkes ikke som et godt mål på inkludering. Et godt mål på inkludering, kan være individets opplevelse av å være inkludert. Det kan være vanskeligere å få tak på denne opplevelsen, når barnet benytter en alternativ og supplerende kommunikasjonsform. Det krever blant annet at de ansatte rundt barnet som skal tolke vurdere dette, kjenner barnet og barnets måte å uttrykke seg på godt (Statped, 2021). Det kan tolkes som at de ansatte må vite hvordan barnet uttrykker glede, det kan eksempelvis være at barnet uttrykker glede ved å vifte ivrig med armene eller blunke hyppig. Videre må de ansatte rundt barnet vite hva sosial deltakelse innebærer for dette barnet (Slåtta, 2010). Det tolkes å eksempelvis innebære at barnet tar kontakt og blir tatt kontakt med av de andre barna. For at det skal være

naturlig for de andre barna på avdelingen å ta kontakt med barnet som benytter ASK, kan det tolkes som at det i tillegg vil være betydningsfullt at de andre barna på avdelingen kjenner til barnets kommunikasjonsform og har trent på å kommunisere på den alternative måten (Hansson et al, 2000; von Tetzchner, 2019). Dette kan bidra til at de har forutsetninger for å kommunisere med barnet som benytter ASK. Et illustrerende eksempel kan være en situasjon i sandkassen. Fysisk tilstedeværelse i sandkassen, tolkes ikke som et mål på om barnet er inkludert. Derimot om på sin måte uttrykker glede, barnet på sin måte tar kontakt med andre og blir tatt kontakt med, kan det tolkes det å handle om sosial deltakelse og inkludering.

På tross av dette, forstås det som at spesialpedagogens innsats samlet sett langt på vei tar hensyn til barnets forutsetninger, at innsatsen tilpasses barnets interesser og utviklingsnivå. Dette er betydningsfullt for inkludering av barn som benytter ASK (Eberhart et al., 2017). Spesialpedagog C beskriver det slik:

«For meg så er det en så naturlig del av hverdagen da, jeg kunne ikke sett for meg en arbeidsdag uten noe ASK-støtte inne da. For meg så ville det vært på en måte som å komme på jobb som snekker uten hammeren! For meg så er det liksom helt naturlig, og jeg ser så mye gevinster av det».

I tillegg beskriver spesialpedagog D supplerende kommunikasjon i form av tegnstøtte, som en naturlig del av alle barna på avdelingen sin hverdag i barnehagen. Hun viser til at:

«De andre småbarna som også kan si «rydde» går rundt og viser tegnet for rydde. Så sier jeg «nå skal vi rydde (tegn). Og så skal vi spise (tegn)». Så går jo han da bort til hun ene, så setter han seg ned og viser henne tegn! Så de andre barna bruker det jo like mye! De er veldig mottakelige for det, og de også bruker tegnene for å formilde hva de vil, eller hva vi skal gjøre. Det blir en naturlig del av hele miljøet, når alle er flinke til å gjøre det! Da går de også rundt og bruker tegna, helt naturlig».

Dette kan tolkes som en allmennpedagogisk tilnærming til bruk ASK, som også er et godt utgangspunkt for en inkluderende praksis (Nordahl et al., 2018). Inkluderingen og sosial deltakelse i eksempelvis lek, krever ifølge funnene til Hansson et al. (2000) et felles språk. Videre ifølge funnene til von Tetzchner et al. (2015) fordrer en inkluderende praksis, at ASK blir en del av barnehagens kommunikasjonsform i hverdagen og at den brukes av alle (von Tetzchner et al., 2015,

s. 85). Det hevdes at på tross av at barn som benytter manuelle tegn forstår verbalt språk, kan det ikke betraktes som reell inkludering dersom barna som benytter verbalt språk kun forstår et begrenset antall tegn og kommuniserer med barnet som benytter tegn først og fremst gjennom å stille spørsmål (von Tetzchner et al., 2015, s. 85). På den ene siden kan det at hele avdelingen er kompetente i og benytter tegn, tolkes som et godt eksempel på inkludering. I lys av Honneths anerkjennelsesteori kan det spesialpedagog D beskriver, også tolkes som et eksempel på solidarisk anerkjennelse. Det at alle er kompetente i og benytter tegn kan bidra til sosial verdsetting av tegn som kommunikasjonsform. Følgelig kan det også bidra til individets selvverdsetting og barnets opplevelse av å ha noe betydningsfullt å bidra med inn i barnehagesamfunnet. Dette kan bidra til å skape tilhørighet.

På den andre siden, er det ikke slik at hele barnehagen har kompetanse i å benytte tegn. Det kan tolkes som at det kan oppstå situasjoner i barnehagehverdagen, som kan være ekskluderende for barna som er avhengig av ASK. Dette er likevel et funn som skiller seg ut, det er ikke noen av de andre intervjupersonene som beskriver avdelinger eller barnehager der alle er kompetente i eller benytter ASK. Det kan tolkes som at denne barnehagen har tatt et skritt i «riktig» retning. Det vil si i retning av en inkluderende praksis i henhold til «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

De fire spesialpedagogene i denne studien viser også til at det er viktig at de fremstår som «gode forbilder». Det kommer frem to ulike perspektiver på hva det vil si å være et «godt forbilde». Det tolkes som at to av spesialpedagogene peker på at det dreier seg om å gå foran som et godt eksempel, ovenfor andre ansatte i barnehagen. Det tolkes som at de to andre intervjupersonene knytter dette til det å opptre som en god språkmodell, ovenfor barnet som benytter ASK. Det sistnevnte perspektivet støttes av forskningen til blant annet Eberhart et al. (2017), som viser til at det er svært betydningsfullt for utviklingen av kommunikasjon og språk at barna som er avhengig av ASK opplever å ha gode språkmodeller i sine omgivelser. Det kan tolkes som at begge perspektivene er betydningsfulle i lys av anerkjennelse og inkludering. Gjennom å oppleve hvordan spesialpedagogene tar i bruk ASK i alt de gjør, kan det bidra til å ufarliggjør bruken av ASK ovenfor de andre ansatte i barnehagen. I lys av Slåtta (2010) kan det å gå foran som et godt eksempel ovenfor andre ansatte i barnehagen, bidra til en utvidet forståelse av kommunikasjon gjennom andre modaliteter enn tale. Slåtta (2010, s. 78) peker på at dette krever sensitivitet, kreativitet og vilje hos kommunikasjonspartneren. Det kan dermed tolkes som at spesialpedagogen gjennom å være «et godt forbilde», kan bidra til å inspirere andre til å ta i bruk ASK.

I henhold til rammeplanen er det et krav til at barnehagen skal sørge for at alle barn inkluderes i det allmennpedagogiske tilbudet. Måltidsituasjon og samlingsstund er eksempler på konkrete situasjoner, som er en del av barnehagens allmennpedagogiske tilbud. Likevel er det bare tre av fire spesialpedagogne som forteller at måltidsituasjonen i barnehagen er tilrettelagt med tanke på inkludering av barn som benytter ASK. En av disse er spesialpedagog C, og hun beskriver et eksempel på en tilrettelagt måltidsituasjon for et barn som benytter ASK slik:

«For eksempel si at et delmål kan være «Per skal øve på å uttrykke sine behov ved måltid», og så har vi laget en spisebrikke (det har vi brukt mye), med de tingene som er tilgjengelig i måltidsituasjon da, som vi også vet at Per liker, så har han tallerken sin her (viser) og alle valgene sine rundt (peker), så forventer vi at han peker. Hvis det er ost.. «ja, hva vil du ha på brødsdiven?».. Vi har øvd mye, og vi er trygge på at han kan peke og forstår linken, og da forventer vi faktisk at han skal peke for å få da. (...) Det har vært veldig allright. Og så at alle sammen har spisebrikke... Det er ikke slik at vi sitter rundt et bord, og så sitter «Per» her er spisebrikka til Per...Fordi Per skal øve på sånn, og sånn. Alle har brikker! (...) fordi vi tenker jo inkludering i alt vi gjør... Det skal ikke være sånn at Per er så spesiell og annerledes, fordi han må trene på dette. Alle barna har en gevinst tenker vi da, av å prate, og se på bilder og ikke sant, bli støttet i.. ja, det er jo bare krydder egentlig. Så det er veldig viktig at alle, at ikke Per er så spesiell. Ikke sant. Det er noen bilder, og det er helt ufarlig».

I lys av at sosial deltakelse forstås som en betydningsfull del av inkludering i barnehagen, kan eksempelet ovenfor tolkes som beskrivelsen av en inkluderende måltidsituasjon i barnehagen. Bruk av spisebrikker med visuell støtte, kan tolkes å bidra til at Per kan delta med utgangspunkt i sine forutsetninger i samhandling og kommunikasjonen med andre i måltidssituasjonen. Dette støttes av von Tetzchner et al. (2015) som hevder at inkludering betyr at barn med nedsatt funksjonsevne deltar i felleskapet på lik linje med barn uten nedsatt funksjonsevne, men ofte med tiltak for å legge til rette for samhandling. Spesialpedagog C viser til en «mållrettet» måte å jobbe på gjennom sitt eksempel på hvordan hun ivaretar Per under måltidet. Det tolkes som at denne måten å jobbe på, øker sannsynligheten for å oppnå målet om sosial deltakelse og inkludering. Slik jeg forstår det vil Spesialpedagog C i stor grad kunne justere, evaluere og iverksette nye tiltak dersom intensjonen om inkludering i måltidsituasjonen ikke nås gjennom det iverksatte tiltaket. Dette kan bidra til at det allmennpedagogiske tilbudet tilrettelegges i tråd forventningene i rammeplanen. I tillegg til dette viser samtlige av spesialpedagogene til at visuell støtte, kan være en nytte for flere enn barn som benytter ASK i barnehagen. Mer om dette følger under tema «ASK gagnar alle».

4.2 «ASK gagnar alle»

Samtlige av intervjupersonene viser til at «ASK gagnar alle» barna i barnehagen. Først og fremst er det da den visuelle støtten de viser til. Eksempelvis forteller spesialpedagog B hvordan hun opplever at ASK gagnar alle slik:

«Det er jo veldig mange barn med kommunikasjonsutfordringer, det kan være at de er flerspråklige og fordi det er mange stressede foreldre, så eh... ja, jeg opplever at den er til støtte for veldig mange... Alle barna setter pris på det, de gjør det, og det er særlig en hjelp for de flerspråklige barna å ha bilder når de skal fortelle om ting de liker å gjøre, eller instrumenter de liker å spille eller ja.. jeg opplever at det er absolutt til hjelp for alle på avdelingen!».

I forbindelse med bruk av norsk med tegnstøtte viser spesialpedagog D til at barna i barnehagen som er rundt ett år, også bruker og forstår tegnene aktivt før de får et verbalt språk selv. Dette støttes av forskningen som viser til at språkbruk støtter språkutvikling, uansett hvilken modalitet språket har (von Tetzchner, 2019). Det understrekes også at både talende og ikke-talende barn i barnehagealder, kan ha behov for voksenstøtte for å lykkes i sin kommunikasjon med andre barn. Det å fasilitere barnas muligheter til å ta initiativ og respondere på initiativ fra andre, samt å støtte dem i å opprettholde kommunikasjonen i interaksjon med hverandre kan tolkes som en viktig oppgave for de voksne i barnehagen (von Tetzchner et al., 2015, s. 84). Spesialpedagog C forklarer sin opplevelse av nytten av ASK, for flere av barna enn de som benytter det som et resultat av de har et vedtak slik:

«Det har også vært mye flyktninger, og mye barn av ulike kulturer som jeg også ser verdien av at de skal få et språk som de kan formidle og også forstå. Vi prøver å vise og formidle (...) at det er noe som gagnar alle, det skader ingen, det gagnar alle og det krever egentlig ikke så mye ekstra i en hverdag. Om du sier «nå skal vi spise» og viser et tegn. Det krever ingenting, det er ingenting ekstra arbeid».

Det spesialpedagog C beskriver ovenfor, støttes også av forskningen til Langeloo et al. (2019). Denne forskningen peker på at flerspråklige barn har nytte av ikke-verbalt språk i sin læring i barnehagen. Det kan tolkes som at beskrivelsen fra spesialpedagog C ikke bare handler om nytten av ASK knyttet til læring, men også om å mestre barnehagehverdagen. Det være seg eksempelvis overganger fra en aktivitet til en annen. Forskning viser til at bruk av ikke-verbal støtte bidrar til økt

grad av forutsigbarhet. Ikke minst muligheten til å forstå og å gjøre seg forstått (Langeloo et al., 2019; von Tetzchner, 2019). Følgelig tolkes det som det også bidrar til å bli anerkjent og inkludert.

Dette kan også knyttes til Taylors perspektiv på inkludering. Taylor hevder at det å nekte noen anerkjennelse, er det samme som å ta bort forutsetningen for at han eller hun skal kunne blomstre som menneske (Honneth & Fraser, 2003, s. 28). Det å skape en inkluderende barnehage, forutsetter at mangfoldet respekteres og at det sørges for at grunnleggende rettigheter er ivaretatt. Det å respektere mangfoldet, innebærer også en delt erkjennelse av at alle mennesker er likeverdige (Taylor, 1994). Uavhengig av sine forutsetninger og personlige karakteristikk (Honneth, 2007). Det vises videre igjen til at det å forene disse to målsetningene (respekt for mangfold og garanti for grunnleggende rettigheter) kan føre til spenninger og utfordringer, men at det slett ikke er umulig (Taylor, 1994, s. 60). Det kan kreve både kompetanse og kunnskap knyttet til alternative og supplerende kommunikasjonsformer, og motivasjon til å omsette kunnskap og kompetanse til handlinger i praksis (Næss & Karlsen, 2015). Ikke minst kan det kreve at det samarbeides tverrfaglig (Nordahl et al., 2018, s. 8).

4.3 «Tverrfaglig samarbeid»

Spesialpedagogene beskriver tverrfaglig samarbeid som en viktig del av sitt arbeid med omkring anerkjennelse og inkludering av barn som benytter ASK i barnehagen. Først og fremst samarbeides det med PP-rådgiver som står for den sakkyndige vurderingen av barnet, den sakkyndige vurderingen ligger så til grunn for tiltaksplanene og tiltakene som utarbeides sammen støtteressurs (assistent eller pedagog), som gjerne er mer til stede i barnehagen enn spesialpedagoge.

Spesialpedagog C uttaler at:

«Det viktigste er egentlig å få med seg de som er nærmest barnet, de som jobber rundt barnet: avdelingen, ped.leder, kjempe viktig at ped.leder spiller på lag da og støtteressurs da, det er de aller viktigste å samarbeide med».

Det nevnes også at det samarbeides med eksterne aktører. Det samarbeides med habiliteringstjenesten, som blant annet utfører spesialhelsetjenester og diagnoseutredning. I tillegg nevnes ulike leverandører av ASK løsninger, for eksempel Abilia og Normedia. Spesialpedagog C forteller i den forbindelse at:

«Den ene barnehagen jeg er i, er en pionerbarnehage med tanke på ASK. De har hatt mye veiledning (utenom oss), og der satses det stort på det på alle avdelinger, og avdelingene er synkrone, de har samme, for det første samme programmet, og fokuset er det samme, det er lekesoner med visuell støtte, man møter de samme bildene på de lignende stedene i barnehagen. Er man på besøk hos nabo avdelingene, så ser man det samme der. Det er veldig forutsigbart. InPrint heter det programmet der. Så har vi hatt, en som tidligere har vært rådgiver her, som jobber nå i et annet firma, hvert fall har hun kommet med jevne mellomrom, først kurset og så veiledet de i hvordan de skal holde det vedlike, og hva det er viktig å fokusere på, over mange en lang periode, mange ganger. Så har de også en avdeling i den barnehagen som er en spesialavdeling som har veldig mye kompetanse, så det har blitt spredt rundt til alle, at alle skal nyte godt av den kompetansen, samtidig som spesialavdelingen har alle bånd til de andre avdelingene. Slik at de skal møte det samme som de gjør det ute i ordinær».

Kommunikasjonspartnerens holdninger, kunnskaper og ferdigheter har stor betydning for tilrettelegging for kommunikasjon, kommunikasjonsmiljø og inkludering i lek med jevnaldrende (Næss & Karlsen, 2015, s. 34). Tverrfaglig samarbeid kan bidra til at de ansatte i barnehagen tilegner seg nødvendig kompetanse og kunnskap omkring ASK. Det kan tolkes som at dette bidrar til en mer inkluderende praksis i barnehagen. Dette funnet er interessant i lys av at ekspertgruppens rapport fra 2018 foreslår at det etableres en tverrfaglig veiledningstjeneste, for å sikre at behovet for en mer inkluderende praksis i barnehage og skole imøtekommes (Nordahl et al., 2018). Det kan tolkes som at det tverrfaglige samarbeidet også kan bidra til å ivareta barnets behov for anerkjennelse i barnehagen. Eksempelvis tolkes det som at kunnskap og kompetanse kan bidra til en forståelse av hvilken betydning ASK har for barna som er avhengig av det. Det kan også bidra til en erkjennelse av hvilke plikter du i rollen som ansatt i barnehagen har i forbindelse med ASK. Når det er sagt, argumenteres det for tidligere i oppgaven at anerkjennelse ikke er noe du gir. Det er en væremåte. Med andre ord noe du er, du er anerkjennende (Schibbye, 2009, s. 257). På den ene siden tolkes det som at anerkjennelse ikke er noe som kan «læres» bort. På den andre siden kan det tenkes at det å tilegne seg kunnskap og kompetanse, kan bidra til at anerkjennelsen blomstrer.

Videre viser samtlige av spesialpedagogne til at det samarbeides med foreldrene, i større eller mindre grad. Det vises til at noen foreldre samarbeides det med på daglig basis, andre ukentlig, månedlig eller sjeldnere. Spesialpedagog C forteller følgende omkring samarbeid med foreldrene:

«Det er veldig variert, noen er bare sånn «Å, endelig har barnet mitt fått hjelp» og er bare kjempeglad for at det skjer noe, og er veldig, har mye tillit, «Å, det høres jo kjempebra ut», stoler på oss da, og så er det noen som er veldig sånn frempå og under seg og er veldig deltakende, og jeg tenker at det er kjempefint det og. Du har liksom alle kategorier da, du har også de som... ja, kanskje ikke kommer på møtet, og tenker at «Det her går bra...», så ja, du har liksom alle kategorier da. Foreldrene har så ulike behov, så bare møte de der på det de trenger, noen sender jeg melding til hver fredag, hva vi har gjort hele uken med bilder og fortelling «Nå har vi gjort det, det, det og han har fått til det, og det og det». Mens andre møter jeg kanskje en gang i halvåret, på møte, og så er de fornøyd med det».

Dette er et interessant funn og det er flere grunner til det. For det første er det interessant på bakgrunn av at utviklingen av kommunikasjon og språk er en transaksjonell prosess som innebærer gjensidig påvirkning mellom omgivelsene og barnet over tid (von Tetzchner, 2019, s. 249). Videre pekes det på i Meld. St. 6 at for å få til et inkluderende og likeverdig tilbud, må barnehagen i samarbeid med foreldrene blant annet tilrettelegge for at barnet opplever anerkjennelse, tilhørighet og trivsel (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 18). Det kan tolkes som at dette krever mer i samarbeidet med foreldrene, enn at barnehagen tilpasser seg og «møter foreldrene på det de trenger» (Spesialpedagog C). Det tolkes som at barnehagen bør ha forventinger til foreldrenes bidrag, med tanke på å ta i bruk den alternative og supplerende kommunikasjonsformen hjemme. Gjennom at foreldrene tilegner seg kunnskap og kompetanse i ASK, kan de bidra som gode språkmodeller (Næss & Karlsen, 2015). Det kan også tolkes å bidra til at barnet opplever at det verdsettes og anerkjennes i privatsfæren.

For det andre kan tolkes det som at foreldre som beskrives av spesialpedagogene som lite «aktive», også kan være foreldre som er lite informert eller har lite kunnskap om barnehagens drift. Foreldre kan ha ulik forståelse og kunnskap knyttet til barnehagens oppgaver og innhold, samt barnets rettigheter i barnehagen. Det å gi foreldrene informasjon om hvilke oppgaver og rettigheter barnehagen skal ivareta, kan bidra til at foreldrene kan ta en velinformert avgjørelse når det kommer til hvor delaktige de ønsker å være i samarbeidet.

For det tredje er kommunikasjon og relasjon tett sammenvevde prosesser (Bateson, 2005, s. 18). Det kan tolkes som at det å skulle ha «visse forventingene» til foreldrene kommer i konflikt med behovet for å opprettholde en god relasjon. Når det er sagt, kan igjen forståelsen av en «god relasjon» diskuteres. Det tolkes som en god relasjon bør romme både forventinger og eventuell uenighet knyttet til disse forventingene (Bateson, 2005; Schibbye, 2012).

Ifølge forskning gjort av Eberhart et al. (2017, s. 6) indikeres det at å gi foreldrene opplæring eller veiledning kan ha en betydelig positiv effekt. Den positive effekten gjelder både samspillet mellom barnet og sine foreldre, men også utvikling av barnets kommunikasjon og språk. Det tolkes som at dette understreker betydningen av at det finnes forventinger til foreldrene når det kommer til å ta i bruk ASK, og at disse forventningene kommuniseres tydelig av barnehagen. Ikke minst kan det argumenteres for at dette er nødvendig fordi det er til «barnets beste», som er et grunnleggende hensyn og en rettighet i saker som omhandler barn (Grunnloven, 1814, §104; Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 3).

4.4 «Manglende kompetanse, kunnskap og motivasjon»

Det siste temaet trekker frem de utfordringene som ble beskrevet av intervjupersonene, omkring inkludering og anerkjennelse av barn som er avhengig av ASK i barnehagen. Utvikling av kommunikasjon og språk er en transaksjonell prosess, som innebærer at omgivelsene og barnet påvirker hverandre gjensidig over tid (von Tetzchner, 2019). Videre viser forskning at støttet språkutvikling (ASK) skjer på samme måte som typisk språkutvikling (von Tetzchner & Stadskleiv, 2016). Det kan tolkes som at kompetanse og kunnskap er en betydningsfull faktor i arbeid med ASK. Tre av spesialpedagogene viser til at «manglende kompetanse» er en utfordring i samarbeid med andre ansatte i barnehagen. Det vises blant annet til at andre ansatte i barnehagen ofte er redd for å gjøre feil. Spesialpedagog A beskriver eksempelvis dette i forbindelse med bruk av norsk med tegn støtte i barnehagen:

«For du ser at det fort forsvinner, at de glemmer det litt å sånn, noen synes det er litt ekkelt å bruke det, de er litt usikre på om de gjør det riktig, Ja.. men som jeg sier.. du kan liksom ikke gjøre så mye feil!..».

Kunnskap om at språkutviklingen tar tid og kan dermed kreve tålmodighet. Dette illustreres i eksempelet under hentet fra intervjuet med spesialpedagog C:

«Og jeg vil bare si at jeg har hatt barn som ikke kommuniserer i det hele tatt, og som du tar den trinsa med og viser «nå går du på do, nå er du på do», ikke sant, men han har ikke kikket, og har ikke virket interessert, men du har fortsatt, hver gang han har vært på do. Så har du liksom gjentatt det «du sitter på do, ja, nå sitter du på do» (viser på trinsa). Og så kommer dagen, vi er ute og han springer overalt og så kommer han bort, for første gang, og peker, ikke sant (uttaler: «jeg begynner nesten å gråte...»). Og du bare, det var det du tenkte

på for tre år siden, men det var verdt det... og du står der, og han peker og... hvem skal du rope og si det til? Nå har han skjønt det! Han står ikke bak en busk og tisser på seg, nå springer han inn og går på do. Sånne ting da, som er... det er elementære behov som alle har krav på. Og innen han hadde sluttet i barnehagen, så sa han «do». Men han måtte forstå det å koble språket til bilde, han måtte få gå den veien. Hvis ikke så vet jeg ikke hvor han hadde vært uten det. Det er slike episoder man kanskje glemmer litt, men som er viktig å formidle til andre, slik at de skal forstå «nå gjør han det, nå slipper vi å bytte den trusa og den buksa... Han fikset det!».

På den ene siden kommer det frem at spesialpedagogen er emosjonelt engasjert. Det kan tolkes som et eksempel på hvordan anerkjennelse i form av kjærlighet kan se ut, i spesialpedagogen sin relasjon til barnet. Personalet i barnehagen må ivareta særlig de yngste barna gjennom emosjonell oppmerksomhet og involvering. Forutsigbarhet og gjensidighet i relasjonen og kommunikasjon er dermed viktig (Åmot & Skoglund, 2019, s. 32). Det kan tolkes som at sitatet ovenfor beskriver spesialpedagogens stabilitet (over flere år) og en forutsigbarhet i kommunikasjonen mellom gutten og henne selv. Den systematiske jobbingen over tid virker kvalitativt og peker på god kompetanse hos spesialpedagogen. Hun nevner også at gutten «måtte forstå det å koble språket til bilde». Det kan dermed også tolkes som at gutten har fått den støtten han har hatt behov for, og at både foreldrene og spesialpedagogen har bidratt som støttestilas i denne utviklingen. Det kan tolkes som at anerkjennelse i form av kjærlighet, slik Honneth beskriver det, også har vært en betydningsfull faktor. Ettersom dette kan bidra til utvikling av selvtillit og selvstendighet (Honneth, 2007, s. 113). Når det er sagt, har gutten også blitt tre år eldre. Hans utvikling og modenhet forstås dermed som to vesentlige faktorer. Dette kan også knyttes til Bateson (2005) ettersom det kanskje også handler om det spesialpedagogen kommuniserer non-verbalt. En tro på at «vi» kommer til å lykkes dersom «vi» ikke gir opp. Når det gjelder spesialpedagogens emosjonelle engasjement og involveringen, kommer dette i større eller mindre grad frem i alle intervjuene.

På den andre viser hun senere i intervjuet at engasjementet og tålmodighet i forbindelse med ASK, mangler hos flere av de andre ansatte i barnehagene. Dette er beskrevet dermed også som en utfordring i samarbeidet. Rammeplanen viser til at alle barn skal erfare positivt samspill med andre barn og voksne, det skal tilrettelegges for utvikling av vennskap og sosialt felleskap og alle barna skal erfare å være betydningsfulle for dette felleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Følgelig bør personalet arbeide mot en praksis som er anerkjennende og inkluderende, samt forhindre og forebygge både krenkelser og diskriminering i barnehagen. Det kan slik jeg forstår det argumenteres for at barnehagen bør ivareta barnets behov for anerkjennelse innenfor de tre sfærene

privatliv, rettigheter og samfunnsniv. Funnene i denne studien tyder på at dette ikke stemmer helt overens med virkeligheten. To av de fire spesialpedagogene som er intervjuet viser til at «manglende motivasjon» er en utfordring i samarbeid med andre ansatte i barnehagen, når det kommer til å ta i bruk ASK i barnehagen. Dette er et interessant funn i lys av at motivasjon er en av de faktorene Næss & Karlsen (2015, s. 32) trekker frem i beskrivelsene av en god kommunikasjonspartner. Spesialpedagog B forklarer følgende:

«Det er forskjell på motivasjonen og gjennomførelsen! Jeg er opptatt av å delta på personalmøter, og formidle at dette er språket hennes, vi får ikke kommunisert med henne uten dette. Det er lett å bare dra henne i armen og få henne med, men hun har mistet mye informasjon på veien da!»

Dette sammenfaller med spesialpedagog D sine uttalelser, hun forteller blant annet at:

«Sånn som på avdelingsmøter, basemøter.. ehh... hvis vi får innpass på planleggingsdager, og så må vi forklare hvorfor det er viktig og forklare det fra barnets ståsted, begrunne hvorfor barnet trenger det, slik at de får den kompetansen, om hvorfor vi må gjøre det, at det er ikke noe vi gjør bare fordi det er moro eller for å gjøre en ekstra ting».

Videre uttaler spesialpedagog C at:

«Ja, utfordringer det er å holde på det, og å motivere folk, det er å liksom, når man kommer tilbake etter en uke, så ja... Hvordan får du de trinsene på de bukselommene liksom? Hvordan får du de til å ta med seg det materiellet og holde det opp i samlingsstund ... Det er utfordringen».

Spesialpedagog C viser i tillegg til at det er manglende kunnskap om barna som benytter ASK sine rettigheter blant det øvrige personalet i barnehagene. Hun beskriver at barnas rettigheter, er en av tingene hun benytter for å motivere de ansatte i barnehagen til å ta i bruk ASK. Det kan tolkes som at det er et fravær av anerkjennelse innenfor den rettslige sfæren i noen av barnehagene. Dette kan skyldes mangel på kunnskap og kompetanse, knyttet til alternative og supplerende kommunikasjonsformer hos en del av personalet i barnehagen. Det er interessant i lys av Honneth (2007) som viser til at anerkjennelse i form av solidaritet, dreier seg om at enkelte personlige egenskaper verdsettes sosialt. Dermed at en persons ferdigheter bedømmes i mellommenneskelige

relasjoner, ut ifra om de bidrar til å realisere de kulturelt definerte verdiene i samfunnet (Honneth, 2007, s. 131). Det tolkes som at barnet er avhengig av å oppleve at sin kommunikasjonsform verdsettes av det sosiale fellesskapet i barnehagen, for at barnet selv skal kunne utvikle et positivt forhold til sin måte å kommunisere og uttrykke seg på. Den solidariske anerkjennelsen innebærer også respekt og anerkjennelse av «de spesielle egenskapene som karakteriserer den enkelte personen til forskjell fra andre» (Honneth, 2007, s. 122).

På den ene siden krever rammeplanen at barnehagen skal verdsette og anerkjenne alle barns språk og kommunikasjonsuttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). På den andre siden vises det til at det eksisterer en misoppfatning om at «utelukkende taleferdigheter er språklige, mens bruk av tegn er ikke-språklige og mindreverdige måter å kommunisere på» (Martinsen, 2018, s. 21). Spesialpedagog B viser i den forbindelse til at hun blant annet opplever det som viktig å ufarliggjøre alternative kommunikasjonsformer ovenfor de andre barn i barnehagen, for at de skal oppleve at det finnes mange måter å kommunisere på. Hun viser eksempelvis til at:

«Jeg involverer alle barna kjempe mye, så jeg opplever at det eneste som skal til for at barn som henne blir inkludert er at barna forstår at dette er ikke noe farlig. (...) Samtidig får alle delta i denne boka, sånn «nå kan alle peke på sin favoritt frukt», og den boka her har jeg sagt at den får alle barna lov til å bruke, men det er viktig at dette barnet vet hvor den er til enhver tid, alle får lov til å se på den, alle kan ta den med seg når de skal tegne, så lenge den blir respektert og ikke dødlagt, det ufarliggjør det hele (...) Du skjønner jo hvor viktig dette er for barn, (...) det forandrer liv altså det å kunne tilby en annen type språk enn det vi tenker på som normalt da. Og det skal barn lære fra de begynner i barnehagen, alle kommuniserer forskjellig! Men bilder det forstår alle, det er jo bare helt fantastisk».

Det kan tolkes som at det spesialpedagog B beskriver ovenfor, støttes av forskningen til blant annet von Tetzchner & Martinsen (2002). Deres funn viser til at muligheten til å kommunisere er nært knyttet til individets opplevelse av selvstendighet og likeverd, og ikke minst livskvalitet (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 3). Kompetanse i og bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon oppleves å være betydningsfullt. Spesialpedagog B uttaler at: «det forandrer liv altså det å kunne tilby en annen type språk enn det vi tenker på som normalt». Det at ASK forandrer liv, støttes også av Beukelman & Mirenda (2013, s. 11).

På den andre siden vises det også til at det finnes «resurspersoner» rundt om i barnehagene, eksempelvis nevnes her pedagogiske ledere eller støtte assistenter som «brenner ekstra for ASK». På den ene siden tolkes det som at samarbeid går lettere i barnehager, der noen «som brenner ekstra for ASK» tar ansvar. Det tolkes det som at samarbeidet går smidigere i barnehager der ASK «allerede er i veggene». Spesialpedagogene beskriver flere utfordringer, knyttet til det å komme i gang med ASK. Det gjelder eksempelvis det å få til et godt samarbeid mellom spesialpedagogen og barnehagene. I forbindelse med dette, forteller spesialpedagog D at:

«Jeg vet ikke helt hva barnehagene trenger, så når jeg har et barn da, som jeg starter opp med, som vi ser trenger visuell støtte, så er det å begynne i det små. Det er veldig ofte vi tenker på «hvor vi skal», men altså når du kommer med hele den her pakka, så kan det fort bli vanskelig for de (barnehagen) å ta i bruk, og det er lettere å la være, men da blir vi enige om at nå begynner vi i overganger, tar vi disse overgangene som gjenspeiler seg hver dag: spise, skifte bleie, vaske hender, kle på, ut, rydde.. ikke sant...».

Det å sikre at bruken av ASK holdes vedlike i barnehagehverdagen, oppleves også som utfordrende av samtlige spesialpedagoger. Spesialpedagog C uttaler at:

«Samtidig er det slik at vi som jobber i PPT vi er jo liksom, vi jobber veldig for å holde det varmt, for det er jo sånn i starten når alle har fått nye trinser ikke sant, så er man flinke, og så... «å, jeg glemte den hjemme...».. Det er mye sånt. Så vi prøver å fylle på med litt nye trinser, prøver å snakke om ASK og hvor viktig det er da.. Så det heder det forsvinner, vi må holde det litt varmt».

Spesialpedagog D forteller på sin side at:

«Så skriver jeg ofte ut symboler sånn at de får det ferdig da... at det er enklere for de å begynne å ta det i bruk. Men så er det ikke alle som gjør det heller... og da er det jo det å holde det varmt da!».

Det tolkes som at funnene knyttet til dette tema, tyder på at det ligger en del arbeid bak å integrere ASK i barnehagen. Med andre ord forstår jeg det som at inkludering og anerkjennelse innenfor de tre nivåene beskrevet av Honneth, ikke kommer av seg selv. Det gjelder også «veien til anerkjennelse og inkludering» beskrevet av Taylor. Dette er et funn som på den ene siden

overrasker meg. Særlig ettersom forskning konstaterer, og samtlige av de fire spesialpedagogene opplever at ASK er til nytte for og ganger alle barna i barnehagen. Det overrasker meg dermed at veien til å inkludere barn som benytter ASK, beskrives som både kronglete og lang. Samtidig peker samtlige av spesialpedagogene på at ansatte i barnehagen er under ett annet tidspress enn dem selv. Følgelig tolkes det som manglende tid kan være en hindring. Samtidig forstår jeg det som at å benytte ASK som en i den daglige kommunikasjonen, på sikt vil kunne være tidsbesparende. Særlig i situasjoner i barnehagen som krever at barna mestrer å følge beskjeder eller instruksjoner fra de voksne. Dette perspektivet deles også så vidt jeg forstår det av spesialpedagog C som viser til at ved å benytte ASK er «Det du risikerer (...) at flere forstår hva de skal, og ikke springer et annet sted... Så ja, det er jo egentlig bare en hjelp for alle». Funnene indikerer at anerkjennelse av barn som har behov for ASK i barnehagen, krever blant annet emosjonelt engasjement og involvering, kunnskap, kompetanse og vilje og evne til å gjennomføre blant de ansatte i barnehagen.

På en annen side tilhører utvalget av intervjupersoner i denne studien, to ulike kommuner der spesialpedagoger, støttepedagoger og assistenter er ansatt ved ressurs – og fagsentre. Det innebærer at de arbeider som ambulerende spesialpedagoger, som flyttes mellom ulike barnehager, baser og avdelinger. Tre av intervjupersonene er ansatte i PPT, mens en er ansatt som støttepedagog i kommunens spesialpedagogiske fagteam. Ifølge Nordahl rapporten (2018) er det knyttet utfordringer til denne måten å organisere den spesialpedagogiske hjelpen på. Det trekkes frem til at kompetansen ikke følger barnet, men heller ledes til visse barnehager i kommunen. Det kan bidra til at den spesialpedagogiske hjelpen «tilbys i grupper av barn som ikke nødvendigvis har utfordringer som kan samkjøres på en god pedagogisk måte (...) Oppleggene blir lett fragmenterte og satt lite i sammenheng med pedagogisk arbeid for barnegruppen for øvrig» (Nordahl et al., 2018, s. 61). Det kan tolkes som at noen av de utfordringene spesialpedagogene i denne studien erfarer, også kan være knyttet til organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen. Eksempelvis pekes det på at det er utfordrende å vite hva barnehagen trenger i oppstart med ASK, hvor mye man kan forvente at barnehagen skal bruke ASK. Det trekkes også frem at det å holde arbeidet med ASK «vedlike» i barnehagene er utfordrende. Det vises til eksempler som at personalet i barnehagen glemmer å ta i bruk symbolstøtte når spesialpedagogen ikke er til stede. Det kan tolkes som at denne måten å organisere den spesialpedagogiske hjelpen på, kan bidra til at tilbudet mangler kontinuitet og stabilitet i arbeidet med ASK.

5 Konklusjon

Basert på resultatene fra studien fremkom det at ASK kan beskrives som «en naturlig del av hverdagen» for spesialpedagogene og at «ASK gagnar alle» barna i barnehagen. Det fremkommer videre at tilrettelegging for inkludering og anerkjennelse kan kreve «tverrfaglig samarbeid», samt at det er «manglete kompetanse, kunnskap og motivasjon» blant flere av barnehagenes ansatte. Disse funnene utgjør temane i resultatdelen, og med utgangspunkt i disse temaene skal jeg her sammenfatte hvilke tanker og erfaringer spesialpedagoger har omkring inkludering og anerkjennelse av barn som er avhengig av ASK i barnehagen.

Spesialpedagogene som har deltatt i denne studien har mange sammenfallende tanker og erfaringer, når det kommer til inkludering og anerkjennelse av barn som er avhengig av alternativ og supplerende kommunikasjon i barnehagen. På den ene siden beskriver alle spesialpedagogene arbeid med ASK som en naturlig del av deres arbeidshverdag i barnehagen. De beskriver også, i større eller mindre grad, en inkluderende måte å arbeide på. Det vises til at det meste av læringen i forbindelse med implementeringen av ASK skjer i naturlige situasjoner, det vil si i lek og samspill med andre barn. Kun i svært få tilfeller tas barna ut, en-til-en eller.

Videre opplever spesialpedagogene at både den pedagogiske tilretteleggingen og den fysiske tilretteleggingen i forbindelse med ASK gagnar alle barna i barnehagen, særlig trekkes bruken av visuell støtte frem. Det vises til at flere grupper barn kan ha særlig nytte av dette, eksempelvis flykninger, barn med ulik kulturell bakgrunn, barn med generelle kommunikasjonsutfordringer og flerspråklige barn. Det sist nevnte støttes også av forskningen til Langeloo et al. (2019), som peker på at flerspråklige barn har nytte av ikke-verbalt språk i sin læring i barnehagen.

For lykkes med å skape en barnehage som er inkluderende, mener intervjupersonene at det er nødvendig at de selv opptrer som «gode forbilder». Det tolkes å dreie seg om å være gode språkmodeller. Det innebærer ifølge dem selv å ta i bruk ASK, i alt man gjør hele tiden. For barn som er avhengig av ASK er det avgjørende at de erfarer gode språkmodeller og møter kommunikasjonspartnere som tar i bruk ASK i det daglige samspillet (Eberhart, et al., 2017). På den måten lærer barnet sitt språk, men gis også muligheten til å delta i fellesskapet med sine jevnaldrende (Hansson et al., 2000). Det fremkom et funn som skiller seg fra de resterende. På en avdeling i en av barnehagene er det omtrent like vanlig med bruk av tegn, som verbalt språk. Barna benytter tegn til å kommunisere med både de voksne og hverandre.

Det kan argumenteres for at en inkluderende praksis bidrar til sosial verdsetting av kommunikasjonsformen, og dermed også til individets selvverdsetting og barnets opplevelse av å ha noe betydningsfullt å bidra med inn i barnehagesamfunnet. Dette kan igjen tenkes å skape tilhørighet, som også henger sammen med barnets trivsel og som også er et mål for barnehagen.

Slik jeg forstår funnene i denne studien fremkommer det noen faktorer som beskrives å være betydningsfulle, for å skape en praksis som er inkluderende og anerkjennende for barn som benytter alternative og supplerende kommunikasjonsformer i barnehagen:

- Kjærlighet: anerkjennelse i form av de ansattes emosjonelle engasjement og involvering omkring barnet og barnets språk
- Rettigheter: anerkjennelse i form av kunnskap om og erkjennelse av plikter og rettigheter knyttet til alternativ og supplerende kommunikasjon
- Solidaritet: anerkjennelse i form av sosial verdsetting av alternative kommunikasjonsformer

Det krever også både fysisk og pedagogisk tilrettelegging. I tillegg kommer også som nevnt nødvendig kompetanse i ASK, gjennomføringsevne og velfungerende samarbeid både internt og eksternt. Det være seg samarbeid mellom spesialpedagog, støtteressurs, pedagogisk leder, andre ansatte, eksterne aktører og foreldre. Kommunikasjonspartnerens holdninger, kunnskaper og ferdigheter har stor betydning for tilrettelegging for kommunikasjon, kommunikasjonsmiljø og inkludering i lek med jevnaldrende (Næss & Karlsen, 2015, s. 34). Tverrfaglig samarbeid kan bidra til at de ansatte i barnehagen tilegner seg nødvendig kompetanse og kunnskap omkring ASK. Det kan tolkes som at dette bidrar til en mer inkluderende praksis i barnehagen.

På den andre siden pekes det også på at spesialpedagogene møter noen utfordringer i sitt samarbeid med andre ansatte i barnehagen. Særlig gjelder det manglende kompetanse, kunnskap og motivasjon. Det pekes på at den alternative kommunikasjonsformen ofte ikke tas i bruk den tiden spesialpedagog ikke er til stede i barnehagen. Det vises til eksempler på situasjoner der kommunikasjonsutstyret ligger urørt og på samme sted som sist, når spesialpedagogen kommer tilbake til barnehagen. Dette gjelder ikke i alle barnehagene, men slik jeg forstår det er den en trend som går igjen i flertallet av barnehagene i denne studien. Intervjupersonene trekker frem at dette kan skyldes at de andre ansatte har flere barn å ta hensyn til, samt mange andre oppgaver som skal gjennomføres i løpet av en dag. Det kan tolkes som at dette henger sammen med mangel på anerkjennelse av alternativ og supplerende kommunikasjon etter min oppfattelse.

Rammeplanen viser til at alle barn skal erfare positivt samspill med andre barn og voksne, det skal tilrettelegges for utvikling av vennskap og sosialt felleskap og alle barna skal erfare å være betydningsfulle for dette felleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Følgelig bør personalet arbeide mot en praksis som er anerkjennende og inkluderende, samt forhindre og forebygge både krenkelser og diskriminering i barnehagen. Det kan slik jeg forstår det argumenteres for at barnehagen bør ivareta barnets behov for anerkjennelse innenfor de tre sfærene privatliv, rettigheter og samfunnsliv. Det gjelder mangel på anerkjennelse innenfor alle de tre sfærene som beskrives av Honneth, det være seg anerkjennelse i form av kjærlighet som innebærer emosjonelt engasjement og involvering, men også rettslig anerkjennelse, som innebærer kunnskap om barnas rettigheter og deres plikter omkring kommunikasjon. Følgelig kan det tyde på at det også mangel på anerkjennelse i form av solidaritet og følgelig sosial verdsetting. Når det er sagt, kommer spesialpedagogenes emosjonelle involvering og engasjement i større eller mindre grad frem i alle intervjuene.

Det kan tolkes som at noen av de utfordringene spesialpedagogene erfarer, er knyttet til organiseringen av den spesialpedagogiske hjelpen (Nordahl, 2018). De fire spesialpedagogene i denne studien arbeider som ambulerende spesialpedagoger, det innebærer at de arbeider i flere ulike barnehager i kommunen. Funnene tyder på at dette kan bidra til mangel på kontinuitet og stabilitet i arbeidet med ASK. Eksempelvis trekkes det frem at øvrige personalet i barnehagen glemmer å ta i bruk symbolstøtte når spesialpedagogen ikke er til stede.

Når det er sagt, er denne konklusjonen basert på intervju med fire utvalgte spesialpedagoger som arbeider i to ulike kommuner. Det kan være at deres opplevelser og erfaringer ikke er sammenfallende med andres. Funnene i denne studien er interessante i lys av den teorien som er presentert i oppgaven. Meningen med denne intervjustudien er dessuten ikke å generalisere eller sammenligne på tvers av kontekster, som nevnt tidligere. Hensikten er å få innsikt i et utvalg spesialpedagogers tanker og erfaringer om inkludering og anerkjennelse av barn som benytter ASK i barnehagen. Kunnskap kan som nevnt ifølge Kvale & Brinkmann (2009) forstås som evnen til å utføre handlinger på en effektiv måte, dermed får også tanker og erfaringer sin legitimitet fordi de kan sette oss i stand til å mestre den verden eller situasjonen vi befinner oss i. Intervjupersonenes tanker og erfaringer i denne studien forstås dermed som kunnskap, som også kan tenkes å være til nytte for og inspirere andre i sitt arbeid med ASK i barnehagen.

Det pekes innledningsvis på at ASK mangler rettslig status som språk, og at det heller ikke defineres som språk med utgangspunkt i et lingvistisk perspektiv. Hvorvidt ASK er ansett som språk eller ikke, så er ASK uansett enormt betydningsfullt for å muliggjøre kommunikasjon. Det handler om å oppfylle en gruppe barns demokratiske rettigheter, og at ASK er deres «vei inn» for å kunne delta og være en aktiv del av samfunnet. I lys av dette og slik jeg forstår funnene vil det være gunstig at fremtidig forskning retter fokus på ASK som et allmennpedagogisk tiltak.

Vi dannes i møte med andre mennesker. Anerkjennelse i møte med andre, dreier seg blant annet om å se og bli sett, lytte og bli hørt, om å forstå og bli forstått og om å respektere og bli respektert. Gjennom å oppleve anerkjennelse i møte med andre, kan vi utvikle selvtillit og selvrespekt, men også tillit til og respekt for andre. Ikke minst følelsen av å være likeverdige. Tilhørighet og likeverdig deltakelse i felleskapet, er dermed en betydningsfull forutsetning for at vi blir til. Dette understreker slik jeg forstår det betydningen av å belyse anerkjennelse og inkludering av barn i barnehagen, særlig barn som benytter andre kommunikasjonsformer enn tale. For la oss konkludere med at mangel på tale, slett ikke er en hindring for å bli sett, hørt, forstått og respekter. Mangel på anerkjennelse er derimot en hindring!

Litteraturliste

- American Speech-Language-Hearing Association. (2023, 20. mars). *Augmentative and Alternative Communication*. ASHA. https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/#collapse_0
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989 nr 1 Multilateral). Lovdata. <https://lovdata.no/traktat/1989-11-20-1>
- Beukelman, D. R., & Light, J. C. (2020). *Augmentative & Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication needs* (5. utg.). Brookes.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative & Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs* (4. utg.). Brookes.
- Cobley, P. (Red). (1996). *The Communication Theory Reader*. Routledge.
- Eberhart, B., Forsberg, J., Fäldt, A., Nilsson, L., Nolemo, M. & Thunberg, G. (2017). *Tidiga kommunikations- och språkinsatser till förskolebarn*. Föreningen Sveriges Habiliteringschefer. <https://habiliteringsverige.se/site/uploads/2017/05/Tidiga-kommunikations-och-spr%C3%A5kinsatser-till-f%C3%B6rskolebarn.pdf>
- Elsahar, Y., Hu, S., Bouazza-Marouf, K., Kerr, D., & Mansor, A. (2019). Augmentative and Alternative Communication (AAC) advances: A review of configurations for individuals with a speech disability. *Sensors*, 19(8), 1-24. <https://doi.org/10.3390/s19081911>
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. Verso.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basis Books.
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov*. (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>

- Hansson, K., Nettelbladt, U. & Nilholm, C. (2000). Contextual influence on the language production of children with speech/language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1). 31-47. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy2.usn.no/doi/pdf/10.1080/136828200247232>
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Højsgaard, T.I.J. (2019). *Reframed Identity Red Crossnurses' identity formation between 1945 and 1977*. Stockholm University.
- Ikäheimo, H. (2022). *Recognition and the Human Life-Form: Beyond Identity and Difference*. Taylor and Francis.
https://ereader.perlego.com/1/book/3517508/13?element_originalid=sec4
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene – kommunikasjon i profesjonell praksis*. (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kenny, C., Langenberg, J.M., & Loewy, J. (2005). Hermeneutic Inquiry. I B. L. Wheeler (Red.), *Music Therapy Research*. Barcelona Publishers.
- Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (13-12-2006 nr 34 Multilateral). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/2006-12-13-34/KAPITTEL_1-1#a7
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Langeloo, A., Lara, M. M., Deunk, M. I., Klitzing, N. F. & Strijbos, J-W. (2019). A Systematic Review of Teacher-Child Interactions With Multilingual Young children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536-568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Martinsen, H. (2018). Skjebnesvangre feiltakelser i klinisk arbeid og utviklingsmessig forskning. I Martinsen, H., Røysamb, E. & Stadskleiv, K. (Red.), *På enhver mulig måte – perspektiver på typisk og atypisk utvikling av kommunikasjon og språk*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett* (LOV-1999-05-21-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>
- Næss, K-A. B. & Karlsen, A. V. (Red.). (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., Kragset, E., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (Red.). (2019). *Annerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Statped. (2021). *Årsrapport 2021*. Statlig spesialpedagogisk tjeneste. https://www.statped.no/globalassets/om-statped/arsrapporter/2021/statped_arsrapport-2021_web.pdf
- Taylor, C. The Politics of Recognition (1994). I Gutman, A. (Red.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (s. 25-73). Princeton University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanselofet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

- Von Tetzchner, S. (2019). *Barne – og ungdomspsykologi: typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.
- Von Tetzchner, S., Brekke, K.M., Sjøthun, B. & Grindheim, E. (2009). Constructing Preschool Communities of Learners that Afford Alternative Language Development. *Augmentative and alternative communication*. 21(2). 82-100. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1080/07434610500103541>
- Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Von Tetzchner, S. & Stadskleiv, K. (2016). Constructing a language in alternative forms. I M.M. Smith & J. Murray (Red.), *The silent partner? language, interaction and aided communication* (s. 17-34). J&R Press Ltd.
- Østvik, J. Ytterhus, B. & Balandin, S. (2017). Friendship between children using augmentative and alternative communication and peers: A systematic literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*. 42(4).403-415. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1247949>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet: *ASK i lys av anerkjennelse og inkludering*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke tanker og erfaringer spesialpedaoger har omkring anerkjenne og inkludering av barn som er avhengig av ASK i barnehagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et masterprosjekt, som tar utgangspunkt i en forståelse av at «jeg blir meg gjennom samspill, samhandling og kommunikasjon med andre». Anerkjennelse av barnet som seg selv, henger dermed tett sammen med inkludering.. Intensjonen med denne masteroppgaven er å undersøke spesialpedagogers tanker og erfaringer i arbeid med barn som benytter ASK, med spesielt fokus på annerkjennelse og inkludering av barnet og ASK som kommunikasjonsform.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å spørre nettopp deg fordi du arbeider eller har arbeidet som spesialpedagog i barnehage, med barn som benytter ASK.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i dette prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju. Dette vil ta omtrent 45 minutter, og det vil bli benyttet lydopptak.

Frivillig deltakelse

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

All informasjon som hentes inn vil kun benyttes i forskningsøyemed, jeg 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 min veileder og jeg, som vil ha tilgang til opplysningene som kommer frem. Vi vil anonymisere ditt navn og dine kontaktopplysninger ved å benytte en kode. Husk at du også har taushetsplikt ovenfor barna i barnehagen, det er derfor svært viktig at det ikke nevnes navn eller vises til konkrete hendelser.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i løpet av juni 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres og slettes. Lydopptak fra intervjuene vil slettes fortløpende når materialet er transkribert. Alt transkribert materiale vil så bli kryptert og navnet ditt vil bli erstattet med en kode, slik at det ikke er mulig å spore dette tilbake til deg.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- *Universitetet i Sørøst-Norge ved Trine Iren Højsgaard, epost: trine.i.hjosgaard@usn.no eller student Linda Øveraas, epost: linda.oeveraas@gmail.com*
- Vårt personvernombud: *Paal Are Solberg, persovernombud@usn.no*

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Vedlegg 2: Intervjuguide

ASK i lys av anerkjennelse og inkludering

1. Kan du fortelle litt om deg selv?

- Har du lang erfaring i arbeid med ASK?
- Hvordan du har tilegnet deg kompetanse i ASK?
- Hvordan vil du beskrive din rolle du i barnehagen?
- Kan du fortelle litt om barnehagen/barnehagene?

2. Kan du fortelle litt om barnehagen/barnehagene?

- Hvor mange barn i barnehagen benytter ASK?
- Hvem har ansvaret for ASK i barnehage hverdagen?
- Hvilke typer vansker har barna/barnet som benytter ASK i barnehagen?
- Opplever du at andre barn enn barn som har vedtak i barnehagen har nytte av ASK?

2. Kan du beskrive hvordan du/dere arbeider med ASK i barnehagen?

- Hvordan arbeides det for at det enkelte barnet skal lære å bruke sitt ASK-hjelpemiddel?

3. Hvordan legges det pedagogisk tilrettelegging for inkludering og deltakelse?

- Hvordan legges det til rette for å støtte barna/barnets kommunikasjon, samhandling og lek andre barn i barnehagen?
- Hvordan samarbeides det om tilretteleggingen? (Internt i barnehagen/eksternt PPT, NAV osv.)

4. Hvordan legges det fysisk tilrettelegging for inkludering og deltakelse?

- Hvordan tilrettelegges de fysiske omgivelsene i barnehagen?
- Kan du beskrive hvordan det fysisk legges til rette eksempelvis i samlingsstund og måltidsituasjoner?

5. Hvilke muligheter og utfordringer opplever du i arbeid med ASK i barnehagen?

- Hvordan opplever du samarbeid med andre ansatte i barnehagen?
- Er det flere ansatte i barnehagen som har kompetanse i ASK?
- Hvordan opplever du samarbeid med foreldrene til barna/barnet som benytter ASK?

6. Til sist: Er det noe du ønsker å utdype eller tilføye?