

ASK og læring

En studie av hvordan en skole legger til rette for å sikre et forsvarlig utbytte av opplæringen for en elev som bruker ASK.

Kristine Fossheim Godtfredsen

Veileder

Ragnar Thygesen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2015
Fakultet for Humaniora og pedagogikk
Institutt for Pedagogikk

Sammendrag

Noen elever mangler helt eller delvis talespråk og har behov for det som kalles alternativ- og supplerende kommunikasjon (ASK). I 2012 ble retten til å få opplæring i egne kommunikasjonsformer og å få materiell tilpasset sin kommunikasjonsform presisert i § 2-4 i Opplæringsloven. Som for alle elever forplikter skolen seg gjennom Opplæringsloven (2013) å sørge for at elevene skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen. I denne oppgaven har jeg gått nærmere inn på dette, under problemstillingen ” Hvordan legger en skole til rette for at en elev som bruker ASK skal få et forsvarlig utbytte av undervisningen?”. Jeg har observert en elev som bruker ASK i sin skolehverdag, og intervjuet læreren hennes. Fokuset har jeg valgt å legge på faktorene læring, kommunikasjon og rammevilkår og inkludering. Med utgangspunkt i at mennesker lærer i samspill med andre (Vygotsky, 1986), og språk eller verbal kommunikasjon er den primære måten for mennesker å samhandle på, blir mennesker som har utfordringer knyttet til å kommunisere sårbare. Det krever en ekstrainsats i skolen for å kunne bygge en bro mellom disse elevene og den kunnskapen som konstrueres i fellesskapet. Mangel på tid, kompetanse og materiell er faktorer som utfordrer hvordan skolen kan møte elever som bruker ASK. Å leve opp til et ideal om en inkluderingspraksis, er utfordrende fordi det krever mye av de ansatte i skolen, og rammefaktorene begrenser mulighetene til dette. På skolen i undersøkelsen har de utfordringer knyttet til disse faktorene, men de har også en rekke ressurser som gjør at eleven i undersøkelsen later til å trives godt på skolen og oppleves som en del av fellesskapet. Jeg har drøftet funnene innenfor disse faktorene opp mot norsk og internasjonal forskning. Gjennom oppgaven prøver jeg å danne et bilde av hvilken skolehverdag elever som bruker ASK har, og hvordan skolen legger til rette for å møte de særskilte behovene til disse elevene. Jeg trekker frem suksesshistorier og mulige utfordringer, og håper det kan bidra til en bevisstgjøring rundt skolens praksis og et økt fokus på læring, også for elever som bruker ASK.

Forord

Etter fem år ved Universitetet i Agder er det min tur til å avlevere et bidrag til forskningen.. Tusen takk til min kunnskapsrike, konstruktive og alltid optimistiske veileder Ragnar Thygesen. Takk alle de dyktige foreleserne jeg har hatt gjennom studieforløpet, som har vist meg vei gjennom pedagogikkens landskap. Denne er til alle de som trenger alternative og supplerende måter for å kommunisere, og spesielt til min gamle venn Christina. *Alle har rett til å lære.*

Innhold

1.0 INNLEDNING	6
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING	6
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	7
1.3 AVGRENSINGER.....	7
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	9
2.0 TEORETISK FORANKRING	9
2.1 LÆRING I SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV.....	9
2.1.1 Læring gjennom sosial praksis	11
2.1.2 ASK og læring i et sosiokulturelt perspektiv.....	11
2.1.3 Læring gjennom samarbeid for elever som bruker ASK.....	12
2.2 KOMMUNIKASJON	13
2.2.0 Grunnleggende kommunikasjon	13
2.2.1 Kommunikasjonsvansker.....	15
2.2.2 Kommunikasjon og sosiokulturell læringsteori.....	16
2.3 ALTERNATIV- OG SUPPLERENDE KOMMUNIKASJON	16
2.3.0 Omfang.....	16
2.3.1 Grupper av ASK-brukere	17
2.3.3 Ja/nei-kommunikasjon.....	19
2.3.4 Lært hjelpeløshet og ASK.....	19
2.3.5 ASK-hjelpemidler og materiell	20
2.4 INKLUDERING	21
2.4.0 Inkludering som prinsipp	21
2.4.1 Inkluderende opplæring.....	22
2.5 RAMMEVILKÅR.....	23
2.5.0 Lovgrunnlag	23
2.5.1 Opplæringsloven.....	23
2.5.2 Et forsvarlig utbytte av undervisningen	25
2.5.3 Kunnskapsløftet.....	26
2.5.4 Krav om kompetanse.....	27
Tid.....	28
3.0 METODE	29
3.1 KUNNSKAPSSYN	29
3.2 UTFORMING AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	30
3.3 VALG AV FORSKNINGSMETODE.....	30
3.3.1 Observasjon.....	31
3.3.2 Observasjonsskjema.....	31
3.3.3 Kvalitativt forskningsintervju	31
3.3.4 Intervjuguide	32
3.4 UTVALG.....	32
3.5 GJENNOMFØRING AV FORSKNINGSPROSESSEN	34
3.6 BEARBEIDELSE AV DATA	35
3.6.1 Data fra intervju.....	35
3.6.2 Data fra observasjon	36
3.6.2 Validitet.....	36
3.6.3 Relabilitet.....	38
3.7 ETISKE VURDERINGER	38
3.8 INFORMERT SAMTYKKE	39
3.8.1 Konfidensialitet.....	40

3.9 ASK STRATEGIER OG HJELPEMIDLER I OPPGAVEN	40
3.9.1 "Snakkebok"	41
3.9.2 Tobii.....	41
4.0 FUNN OG DRØFTING.....	42
4.1 INNLEDNING	42
4.2 RAMMEVILKÅR.....	42
4.2.1 Tid	42
4.2.2 Kompetanse	46
4.2.3 Materiell	50
4.2.4 ASK OG RETT TIL SPESIALUNDERVISNING	52
4.2.4.2 Drøfting.....	52
4.3 ASK OG SAMHANDLING	54
4.3.1 Kommunikasjon og samspill med andre elever i faglig sammenheng.....	54
4.3.2 Kommunikasjon og samspill med andre elever i sosial sammenheng.....	56
4.4 LÆRING.....	58
5.0 AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	64
5.1 OPPSUMMERING.....	64
5.2 BEGRENSNINGER	65
5.3 VEIEN VIDERE.....	65
6.0 LITTERATUR	66

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

Vedlegg 3: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

1.0 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Noen elever mangler helt eller delvis talespråk og har behov for det som kalles alternativ- og supplerende kommunikasjon (ASK). I 2012 ble retten til å få opplæring i egne kommunikasjonsformer og å få materiell tilpasset sin kommunikasjonsform presisert i § 2-4 i Opplæringsloven. Som for alle elever forplikter skolen seg gjennom Opplæringsloven (2013) å sørge for at elevene skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen. I denne oppgaven har jeg gått nærmere inn på dette, under problemstillingen

Hvordan legger en skole til rette for at en elev som bruker ASK skal få et forsvarlig utbytte av undervisningen?

Gjennom Salamancaerklæringen forpliktet Norge seg til å ha en inkluderende praksis i skolen. Dette innebærer at man skal strebe etter å inkludere alle elever i sin nærmiljøskole, og ha som målsetning å kunne møte elever med behov for særskilt tilrettelegging *der de er*. Dette er en ambisiøs målsetning som krever mye av et samfunn og en skolesektor som tradisjonelt sett har hatt som praksis å skille ut elever med mer eller mindre omfattende behov for spesialundervisning, på egne skoler. Rett til tilpasset opplæring gjelder alle elever, og for de elevene som ikke får ivaretatt sitt utbytte av undervisningen innenfor den ordinære ordningen, har krav på spesialundervisning etter § 5-1 i Opplæringsloven. (2013)

I sosiokulturell læringsteori er menneskets sosiale omgivelser, samhandling og deltakelse i et sosialt fellesskap grunnleggende faktorer for læring (Bråten, 2002). For å kunne lære er det derfor en forutsetning å kunne delta i dette sosiale fellesskapet. Til grunn for dette ligger prinsippet om læring som situert, altså noe som vokser frem i sosiale praksiser (Säljö, 2006). Hvordan mennesker utvikler seg og lærer er da tett forbundet til hvordan individet agerer i forskjellige situasjoner, hvordan man gjør seg erfaringer, og hvilke redskaper og ferdigheter mennesket har tilgjengelig og behersker. Dette vil være avgjørende for hvordan individer nyttegjør seg kunnskaper og ferdigheter som de blir eksponert for (Säljö, 2006). Sentralt i dette ligger kommunikasjon. For å kunne delta i fellesskapet hvor man får tilgang på læring, er det en forutsetning å kunne kommunisere (Rommetveit, 1972).

For mennesker som bruker ASK, er kommunikasjon og samhandling ofte utfordrende. Fordi dette, i lys av sosiokulturell læringsteori er grunnleggende for læring, vil dette kreve en spesiell tilrettelegging av læringsmiljøet rundt ASK-eleven for å muliggjøre læring.

En stor minoritet av barn, ungdommer og voksne er ikke i stand til å kommunisere ved hjelp av tale, eller har svært begrenset evne til dette. Utbredelsen av mennesker som har behov for alternativ- og supplerende kommunikasjon (ASK) er anslått til å være 0,5% av befolkningen, men tallet kan være større (Martinsen & Tetzchner, 2011). Innenfor denne gruppen finner det mennesker med forskjellige utfordringer knyttet til lærevansker, utviklingshemmete, mennesker med språkvansker, motoriske vansker etc. Hensikten med ASK er i første rekke å muliggjøre kommunikasjon for de menneskene som har utfordringer knyttet til dette.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

I arbeid med en semesteroppgave tidligere i studieforløpet, så jeg nærmere på hvordan elever som bruker ASK, blir inkludert i skolen. I intervjuundersøkelsene jeg gjennomførte kom det frem at elevene i relativt stor grad ble inkludert i det sosiale fellesskapet på skolen, men det var en vesentlig mindre grad av inkludering i det faglige delen av undervisningen.

Fagpersoner jeg intervjuet fortalte om elever som ble henvist til å passivt følge undervisningen fra sidelinjen, uten mulighet til å delta på lik linje som andre elever. Fordi samhandling og kommunikasjon er grunnleggende for læring, ønsket jeg å se på hvordan fagpersonene som arbeider med elever som bruker ASK, legger til rette for et godt læringsmiljø, sett i lys av sosiokulturell læringsteori.

1.3 Avgrensinger

Hvordan skolen legger til rette for at en elev som bruker ASK skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen, er et stort og viktig spørsmål. På grunn av oppgavens omfang er det nødvendig med en avgrensning av denne problemstillingen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt kun en elev som bruker ASK, og innfallsvinkelen blir denne elevens opplærings situasjon. Begrepet «et forsvarlig utbytte av opplæringen» er hentet fra Opplæringsloven, og dette er det begrep som dekker bredt. I tråd med lovverk og teori om hva som er et forsvarlig utbytte av opplæringen for elever som bruker ASK, har jeg valgt å trekke ut fire punkter for undersøkelse og drøfting.

Disse punktene er læring, kommunikasjon og rammevilkår og inkludering. Dette er fire sentrale faktorer som er forutsetninger i et forsvarlig utbytte av opplæringen for elever som bruker ASK, hvordan eleven får ivaretatt muligheten for læring og utvikling i skolen.

1.4 Forskningsstatus

Det har de siste årene foregått en del forskning på ASK-feltet, primært internasjonalt men også noe i norsk sammenheng. De mest fremtredende fagpersonene på feltet i Norge, er Martinsen og Tetzchner (2011), som har skrevet boka ”Alternativ og supplerende kommunikasjon” som tar for seg mange aspekter av ASK, og gir noen definisjoner som også er brukt i internasjonal sammenheng. Lorentzen (2009) har skrevet flere bøker og artikler om kommunikasjon med mennesker med spesielle behov, også ASK-brukere. Brænde og Halvorsen (2003) har også skrevet om hvordan tilpasse ASK-utstyr for brukere med motoriske vansker, og har vært sentrale i utformingen av kartleggingsmateriell for ASK-brukere. I internasjonal sammenheng er Beukelman og Mirenda (2013) de mest anerkjente forskerne, og har både sammen og hver for seg forfattet artikler og omfattende oppslagsverk. Light (1989) er også en fremtredende forsker på ASK-feltet, og hun har forfattet flere artikler sammen med andre forskere som handler om ASK-brukere sin utvikling av kommunikativ kompetanse (Light, 1989), samt om inkludering av mennesker som bruker ASK i skole og samfunn (Kent-walsh & Light, 2003; Light & McNaughton, 2012, 2014). Samlet sett dekker den forskningen som har foregått et bredt felt, men i norsk sammenheng finnes det ikke enda noe forskning på hvordan elever som bruker ASK fungerer i skolen. Sande og Kleppenes (2014) har skrevet en artikkel basert på et forskningsarbeid rundt ASK-elever i møtet med opplæringsloven, og den gir et innblikk i hvordan disse elever ivaretas når det kommer til rettigheter og plikter. I juni 2015 skal Signhild Skogdal disputere ved UiT Norges arktiske universitet, på tema ASK og læring. Hun presenterte et utdrag fra avhandlingen sin på ISAAC (International Society For Augmentative And Alternative Communication) Norge sin 12. Nasjonale konferanse, og ut ifra hennes innlegg virker det som at det kan være en lang vei å gå før skolen kan møte disse elevenes behov for og krav på et forsvarlig læringsutbytte (Skogdal, 2015). Det blir interessant for feltet å få høre mer om hennes arbeid med sin phd-avhandling når dette publiseres.

1.5 Oppgavens oppbygning

Først vil jeg presentere teori som er relevant for oppgaven. Jeg har valgt å strukturere hvert teorikapittel med å begynne med generelle teorier for feltet, for å så gå nærmere inn på det som er spesielt for ASK-brukere. I metodekapitlet gjør jeg rede for forskningsprosessen og gjør noen refleksjoner rundt denne. Jeg har valgt å presentere funnene sammen med drøftingen, for å få en sammenheng mellom disse. Til slutt i oppgaven har jeg gjort noen refleksjoner rundt hvordan jeg mener jeg har svart på problemstillingen, og noen tanker om hvilke begrensninger jeg mener denne oppgaven har, samt veien videre.

2.0 Teoretisk forankring

2.1 Læring i sosiokulturelt perspektiv

I sosiokulturell tenkning ser man på kunnskap som noe som i stor grad er konstruert gjennom samhandling, og i en kontekst (Bråten, 2002). Det sosiokulturelle teorien ble først utviklet av den russiske psykologen Lev Vygotsky (1896-1934), som en teori om hvordan kultur og samfunn påvirker individets læring. Vygotsky (1986) mente at mennesker alltid befinner seg i en sosial sammenheng hvor språk og kultur spiller en vesentlig rolle. Han så kunnskapen som knyttet til kulturen, ikke bare til menneskets kognitive system. Denne kunnskapen er vokst frem gjennom menneskenes utviklingshistorie, gjennom bruk av medierende redskaper slik som tale- og skriftspråk (Imsen, 2005). I sosiokulturelt perspektiv velger man å se individet som uløselig knyttet til samfunnet det befinner seg i. Mennesket er biologisk utstyrt for å kunne oppfatte og reagere på inntrykk fra verden det lever i, og blir formet av de erfaringene som det gjør seg. Læringen foregår i det Vygotsky kalte proksimal utviklingszone, med andre ord i spennet mellom hva individet kan oppnå på egen hånd, til hva individet kan mestre i samarbeid med en kyndig andreperson (Imsen, 2005). Vygotsky sitt syn på læring og utvikling handler om at kunnskapen går fra det sosiale og mellommenneskelige til det individuelle plan. Hele vårt tankesystem er altså bygd opp av den kulturen vi befinner oss i, dens normer og regler, gjennom å ha lært gitte måter å være på gjennom samspill med andre, og man bruker i nye kontekster (Bråten, 2002). Hvordan det enkelte mennesket utvikler seg,

er avhengig av hvilken kultur man lever i, og hvilke redskaper man har tilgang på (Säljö, 2006). Säljö beskriver noe av kritikken som har blitt rettet mot læring i et sosiokulturelt perspektiv, er at det ikke kan forklare læringen når den skjer i individet. Dette er følge han et sentralt spørsmål innenfor det sosiokulturelle perspektivet, og forklarer det i det følgende

”I et sosiokulturelt perspektiv forstår en læring som spørsmål om hvordan individer nyttegjør seg (det vil si approprierer) kunnskaper og ferdigheter de blir eksponert for.” (Säljö, 2006:63)

Innenfor sosiokulturell læringsteori er interaksjon og samarbeid grunnleggende elementer for læring. Kunnskapen distribueres mellom individer i et fellesskap, for eksempel gjennom utveksling av informasjon fra eksperter til noviser (Dysthe, 2001). Gjennom medierende redskaper blir det mulig for individer å bidra til kunnskapsoverføring mellom hverandre, som igjen bidrar til utvikling i samfunnet (Säljö, 2006). Sentralt i det sosiokulturelle perspektivet på læring er tanker om at mennesker lærer å tenke og handle innenfor en bestemt kultur eller et bestemt samfunn. De medierende redskapene er kollektive, og det er gjennom disse at mennesker har mulighet til å skape felles forståelse i det samfunnet og den kulturen man befinner seg i (Säljö, 2002). Et eksempel på en medierende redskap som er grunnleggende i moderne samfunn, er skriftspråket. Det har gitt enorme konsekvenser for kunnskapsoppbygging og læring. Skriftspråk gjør det mulig å konservere ideer utover de begrensningene som ligger i menneskehjernens lagringskapasitet (ibid.). Ifølge Säljö (2006) agerer alltid mennesker ved hjelp av ulike type redskaper, noe som gjør at en ikke kan fokusere på individets læring som et isolert fenomen. Mange menneskelige handlinger er så tett knyttet til de redskapene de benytter, at det er vanskelig å skille ferdighetene og bruk av redskaper fra hverandre.

Säljö beskriver *språket* som en forutsetning for læring. Et spedbarn har et språk allerede fra fødselen av, og i et samspill med omverdenen utvikler barnet evner til å kunne benytte seg av medierende redskaper, slik som tale- og skriftspråk, for å kunne kommunisere sine behov og tanker med omverden.

2.1.1 Læring gjennom sosial praksis

Säljö (2006) mener at kunnskaper og ferdigheter utvikles gjennom sosial praksis, og at de i visse typer virksomhet er situerte. Læring, sett i et sosiokulturelt perspektiv, er situert fordi kunnskapene og ferdighetene vokser frem i kulturelle fellesskap gjennom sosial praksis, noe som gjør det kontekstavhengig (Säljö, 2002). Måter å agere på varierer innenfor hvilket bestemt kulturelt fellesskap man befinner seg i, og derfor er det ikke mulig å innøve et sett med regler og prosedyrer som vil være universelt gjeldende for alle mennesker i alle kulturelle sammenhenger. Det er nødvendig å kunne definere situasjoner og bestemme hva som er relevant, og kunne strukturere problemer (Säljö, 2002). Han viser blant annet til regneferdigheter en person kan beherske i en praktisk sammenheng, ikke nødvendigvis innebærer at personen har generelle ferdigheter. Mennesker forholder seg ulikt til problemløsning i praktiske sammenhenger, og hvordan de samme problemene ville kunne løses i en skriftlig oppgave. En studie gjennomført av Lave, Wenger, og Lave (2003) viste at en oppgave løst i en praktisk sammenheng gav vesentlig mer riktige konklusjoner, enn samme oppgave løst i en skoleliknende miljø. Säljö (2006) mener disse feilene oppstår fordi mennesker tenker feil på grunn av en tillært forståelse av regneoppgavens karakter. Situasjonen spiller altså en vesentlig rolle for tolkning, forståelse og problemløsning. Dette gjør at læring er avhengig av den konteksten den foregår i, derfor er læring situert. Læringens situerte karakter gjør det vanskelig å forstå læring med henvisning til et individs generelle kunnskaper. Man må derfor, i følge Säljö (2006) analysere aktiviteter, hvordan individer handler i aktivitetene og hvilke erfaringer det gjør seg, altså hvordan individet danner seg en oppfatning av den aktiviteten de deltar i. Mennesker anvender kunnskap med utgangspunkt i de faktorene som fremtrer som gjeldene i et bestemt miljø, og ikke ut ifra individuelle faktorer og oppfatninger. Dette betyr at man ikke kan redusere menneskers handling og problemløsning til innøvde instruksjoner og rutiner. Det handler om mer enn problemløsning, nemlig å definere situasjoner og avgjøre hva som er vesentlig (Säljö, 2006).

2.1.2 ASK og læring i et sosiokulturelt perspektiv

Beukelman og Mirenda (2013) mener at elever som ikke har fått mulighet til å bruke sitt ASK-hjelpemiddel i skolesammenheng, og av den grunn ikke har mulighet til å delta i undervisningen på lik linje som sine medelever, ofte blir regnet som at de ikke har noe utbytte

av denne typen undervisning, og, antakelig med de beste intensjoner, må disse elevene ha sin egen undervisning i sitt eget klasserom, med egen lærer, uten muligheten til å samhandle med og strekke seg etter medelever på samme aldersnivå. Da kan disse elevene i følge (Beukelman & Mirenda, 2013) gå glipp av mye verdifull både sosial og akademisk læring. Sett i sammenheng med Säljö og Vygotsky sine tanker om hvordan man lærer i et samspill, vil det innebære at en slik praksis vil påvirke læringsmulighetene til eleven (Calculator, 2009). Selv om denne typen organisering av undervisning kan ha heldige effekter, slik som et rolig miljø med få distraksjoner, er det ikke et læringsmiljø med de mulighetene for bruk og utvikling av språk, samspill, relasjoner og redskaper som er viktige for læring innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv.

2.1.3 Læring gjennom samarbeid for elever som bruker ASK

I et sosiokulturelt syn på læring legges det vekt på at kunnskap konstrueres gjennom samhandling, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Dysthe (2001) hevder med dette at samarbeid og interaksjon er helt grunnleggende for læring. I et sosiokulturelt syn på læring forstår man individet i en kontekst, og kunnskap som fordelt mellom mennesker i et fellesskap. Mennesker sanser og gjør nye erfaringer, og søker etter å skape mening, og derfor trenger mennesker noen å gjøre refleksjoner sammen med, for å i fellesskap bli enige om at noe *er* slik noe er (Lorenzen, 2003). Språket er et sosial fenomen med den hensikt å etablere felles mening og forståelse. Per Lorenzen (2003) beskriver mennesker som kommunikative ”tvers gjennom” –på tvers av andre ferdigheter og egenskaper. Mennesker er uløselig bundet til det språklige, i alt fra tale til i bevisstheten. Mennesker er avhengige av å kunne gi seg til uttrykk for å kunne erkjenne seg selv og omverden. Martinsen og Tetzchner (2011) mener at mennesker som bruker ASK som regel ikke har vanskelig for å forstå hva som er sosialt akseptert atferd, men manglende muligheter for kommunikasjon gjør det vanskelig for disse menneskene å vise den sosiale kompetansen og personlighet frem for andre, samt å utvikle vennskap og relasjoner. I følge Beukelman og Mirenda (2013) er gruppearbeid en veldig viktig og nyttig metode for å inkludere ASK-elever i klassen. I deres modell for deltakelse, beskriver de gruppearbeid som en hensiktsmessig form for undervisning fordi det gir en følelse av samhold og trygghet i større grad enn i tradisjonell klasseundervisning, og dette kan igjen føre til at språket som blir brukt i disse sammenhengene er mindre fagspesifikk slik at det er enklere for elever med forskjellig faglig utgangspunkt å kunne delta. For å kunne bli en

fullverdig deltaker i et fellesskap, og få tilgang på den kunnskapen som skapes der, kreves det at man får tilgang på informasjon, ressurser, og blir gitt mulighet til å delta i fellesskapet. Dersom denne formen for deltakelse i fellesskapet blir hindret på noen måte, som for eksempel ved manglende mulighet til å kommunisere med de andre deltakerne, vil det i følge Lave m fl. (2003) hindre mulighetene for læring. Dette handler i en viss grad om begreper (Beukelman & Mirenda, 2013). For å kunne forstå og delta i diskusjoner i både faglige og sosiale sammenhenger er det et vesentlig poeng å ha språkforståelse som tilsier at du forstår hva som blir sagt og kan delta. Når elever som bruker ASK har et helt annerledes pensum enn de andre elevene, vil eleven etter hvert ligge etter de andre elevene, og ikke ha den muligheten til å delta i det sosiale og faglige samspillet i skolen, som vedkommende hadde hatt hvis den hadde hatt muligheten til å følge de andre elevenes faglige utvikling. Selv om elever som bruker ASK har et helt annet pedagogisk opplegg enn elevene i klassen sin, bør det i følge Morken (2012) gis mest mulig like muligheter, og den spesialundervisningen som blir gitt bør være reflektert rundt i lys av inkluderende praksis, og med en ambisiøs innstilling til elevens utviklingsmuligheter slik at eleven får mulighet til å strekke seg så langt som mulig, både faglig og sosialt.

2.2 Kommunikasjon

2.2.0 Grunnleggende kommunikasjon

Å kommunisere er både et grunnleggende menneskelig behov og en grunnleggende menneskerett. Gjennom kommunikasjon gir mennesker uttrykk for ønsker, behov, følelser og meninger. Spedbarnsforskning viser at barn er predisponert for et etablere tilknytning og samspill med sine omgivelser (Bruner, 1974). For å kunne delta som aktør i en samhandling, må barn kunne koordinere oppmerksomheten med den personen som barnet samhandler med. Tidlig i utviklingen styrer blikket felles oppmerksomhet mellom barn og voksen. Denne formen for samspill er avgjørende for hvorvidt barnet utviklet dialogferdigheter. Hos barn i risiko forekommer de tidlige uttrykkene for samspill og dialogferdigheter sjeldnere. Utvikling av dialogferdigheter er også avhengig av at den voksne er i stand til å gi respons til barnet på det de har en felles oppmerksomhet rundt (Kjølaas, 2002). Når disse ferdighetene ikke utvikler seg som forventet, utvikler ikke barnet den kommunikative kompetansen som er nødvendig for å kunne delta som en aktør i et samspill (Light, 1989).

Det er vanlig å tenke kommunikasjon som et samspill mellom sender og mottaker, hvor en sender har en intensjon om å gjøre et budskap kjent for en mottaker (Rommetveit, 1972). Dette kalles den lineære kommunikasjonsmodellen. Budskapet kodes gjennom et medium, og mottakeren skal oppfatte og tolke det følgende budskapet etter senderens intensjon (se figur 1). Rommetveit skiller også mellom intendert kommunikasjon, og informasjon gjennom naturlige tegn. Mørke skyer kan informere oss om at det kanskje kommer regn, men skyene kommuniserer ikke med oss (Skogdal, 2005).



Figur 1: Grunntrekk i kommunikasjonshandlingen (Rommetveit, 1981 s. 2)

Når en kommunikatív handling er intendert, er den gjort med vilje, med intensjon. Med innkoding mener Rommetveit den intensjonen som senderen har om å gjøre noe kjent for mottakeren. Avkoding handler om den tolkningen som mottakeren selv gjør av det budskapet som formidles fra avsenderen. Et medium er som oftest verbalt språk, som tale eller skriftspråk, men det kan også være kroppsspråk, tegnspråk, gester og alternativ kommunikasjon. Kommunikasjon er et samarbeidsprosjekt, det handler om å kunne gjøre noe felles, og å velge de mediumene som best mulig sørger for at budskapet blir korrekt avkodet og tolket. I all kommunikasjon vil det kunne oppstå spenninger som ulike meninger og synspunkt. Slike spenninger kan unngås ved å holde kommunikasjonen på et uforpliktende nivå, og velge medium med omhu med tanke på muligheter for misforståelser. Dette er spesielt aktuelt for de menneskene som ikke har mulighet til å kommunisere gjennom vanlig talespråk, hvor kommunikasjonsprosessen er ytterligere komplisert (Lorentzen, 2003).

2.2.1 Kommunikasjonsvansker

Når en person har talevansker kan det være utfordrende å få til en meningsfull dialog med andre mennesker, men en kommunikasjonsvanske kan ikke forstås som utelukkende et individuelt fenomen. Kommunikasjonen angår alle involverte, og det er opp til begge parter i samtalen å få kommunikasjonen til å fungere. Hvis samtalepartneren til en ASK-bruker ikke er kjent med måten vedkommende sin kommunikasjonshjelpemiddel eller strategi fungerer, kan det lett oppstå brudd i kommunikasjonen, noe som igjen kan føre til at parten uten funksjonell tale blir stående utenfor fellesskapet og kan oppleve en følelse av å bli nedvurdert og oversett, eller at kommunikasjonen blir lagt på et visst nivå ut i fra en forutinntatt forventning til hvilket nivå av kommunikasjon samtalepartneren har mulighet til å befinne seg på (Beukelman & Mirenda, 2013; Light, 1989; Lorentzen, 2003). Et eksempel på dette beskriver professor ved UiO og ASK-bruker Thor Sandmel:

”En erfaren spesialpedagog jeg møtte for første gang for noen år siden, spurte med hva jeg fylte tiden med, om jeg ikke hadde noe hobby. Spørsmålet var naturlig ut ifra den fordom (i Kants ikke-odiøse betydning) at en såpass sterkt funksjonshemmet person ikke hadde jobb og kunne ha lite å fylle dagene med, noe som jo dessverre er tilfellet for mange av oss.”

(Thor Sandmel i Lundh, Hjelmbrække, & Skogdal, 2014 s. 209)

Dette utsagnet handler like mye om fordommer som om kommunikasjon, men det er like fullt et innblikk i hvordan mennesker som bruker ASK kan bli møtt av mulige kommunikasjonspartnere, og hvordan man forenkler språket og meningsinnholdet til å ligge på et veldig overfladisk nivå.

De fleste mennesker bruker kroppsspråk som gester og uttrykk når de kommuniserer med andre. Når talen er forsinket eller fraværende, blir kroppsspråket enda viktigere. For mennesker som ikke har motorikk som gjør at de kan støtte seg til dette, slik som for mennesker med cerebral parese, er dette en faktor som kan være ytterligere med å gjøre kommunikasjon vanskelig (Lorentzen, 2009). Å kunne bruke gester for å underbygge et kommunikativt uttrykk er viktig for å kunne gjøre budskapet klarest mulig, og det gjør det også mulig å bidra med minimumsresponser som å nikke på hodet for å gjøre det klart for

samtalepartneren at et budskap er forstått (Kjølaas, 2002). Bruk av ulike kommunikasjonshjelpemidler kan begrense mulighetene til å ta i bruk denne typen respons.

2.2.2 Kommunikasjon og sosiokulturell læringsteori

Innenfor sosiokulturell teori er relasjonen sentral i kommunikasjon (Rommetveit, 1972; Vygotsky, 1986). Kommunikasjon skjer ikke bare gjennom tale, men også gjennom kroppsspråket som ved bruk av blikk, gester, bevegelser og holdning (Beukelman & Mirenda, 2013). Det er vanlig å se på kommunikasjon som et samspill mellom en sender og en mottaker, hvor det utveksles et budskap gjennom et medium. Dette kalles den lineære kommunikasjonsmodellen, hvor avsenderen har som intensjon å gjøre et budskap kjent for en mottaker gjennom et medium, som oftest er tale- eller skriftspråk (Rommetveit, 1972), men også alternativ kommunikasjon. Det dialogiske perspektivet på kommunikasjon har et annet syn på relasjoner mellom sender og mottaker (Lorentzen, 2003). I dette perspektivet blir ”den andre” avgjørende for utvikling av et selv. Mennesker lever ikke utelukkende i sitt eget språk, men også gjennom andre menneskers språk og ord, og det er i dette samspillet at virkeligheten konstrueres (Lorentzen, 2003; Vygotsky, 1986).

2.3 Alternativ- og supplerende kommunikasjon

2.3.0 Omfang

En stor minoritet av barn, ungdommer og voksne er ikke i stand til å kommunisere ved hjelp av tale, eller har svært begrenset evne til dette. Utbredelsen av mennesker som har behov for alternativ- og supplerende kommunikasjon (ASK) er anslått til å være 0,5% av befolkningen, men tallet kan være større (Martinsen & Tetzchner, 2011). Innenfor denne gruppen finner det mennesker med forskjellige utfordringer knyttet til lærevansker, utviklingshemmete, mennesker med språkvansker, motoriske vansker etc. Hensikten med ASK er i første rekke å muliggjøre kommunikasjon for de menneskene som har utfordringer knyttet til dette.

2.3.1 Grupper av ASK-brukere

Martinsen og Tetzchner (2011) deler mennesker som bruker ASK inn i tre grupper:

Støttespråkgruppen

Denne gruppen deler Martinsen og Tetzchner (2011) i to.

Utviklingsgruppen har ikke behov for et språk som erstatter talespråket, men et støttespråk for å støtte utviklingen av språket og fremme språkforståelse.

Situasjonsgruppen er mennesker med taleevne, men som i varierende grad kan gjøre seg forstått gjennom dette.

Språkalternativgruppen

Menneskene i språkalternativgruppen er mennesker som ikke har lite eller ingen tale. Innenfor denne gruppen er de menneskene som skal bruke en alternativ språkform hele livet, som primær uttrykksmåte. Disse menneskene må etablere et nytt morsmål, og den alternative kommunikasjonsmåten vil bli deres språket.

Uttryksmiddelgruppen

For mennesker innenfor det som Martinsen og Tetzchner (2011) definerer som uttryksmiddelgruppen, er det et stort sprang mellom hva personen forstår, og hva personen kan formidle. I denne gruppen finner man også mennesker med lærevansker eller alvorlige språkvansker. For mennesker i denne gruppen er det viktig å finne en alternativ kommunikasjonsform som kan brukes, og da ofte over lengre tid/hele livet.

2.3.2 Kommunikativ kompetanse med ASK

Light (1989) har utviklet en definisjon på hva kommunikativ kompetanse innebærer. Hun mener kommunikativ kompetanse er evnen til å kommunisere funksjonelt i naturlige omgivelser, og kunne møte daglige kommunikasjonsbehov. Denne definisjonen har fokus på å mestre og å kunne delta i situasjoner hvor det kommuniseres. For å kunne inneha en kommunikativ kompetanse, må ASK-brukere og deres kommunikasjonspartnere ha kompetanse innenfor fire områder; språklig-, operasjonell-, sosial- og strategisk kompetanse.

Å ha språklig kompetanse handler om å kunne forstå og produsere språk. Det fordrer en kompetanse i å kunne mestre fonologisk-, morfologisk-, syntaks-, semantisk-, og pragmatisk

kompetanse; å kunne skille bokstaver/bokstavlyd fra hverandre, hvordan ord bøyes og lages, hvordan ord samordnes til større helheter, eller setninger, ordens meningsinnhold og betydning, samt hvordan språk fungerer i bruk, sosiale spilleregler for kommunikasjon i forskjellige kontekster og kulturer, og reglene for hvordan man former og tolker språklig budskap (Light, 1989; Martinsen & Tetzchner, 2011; Skogdal, 2005).

Operasjonell kompetanse handler om å ha motoriske ferdigheter til å betjene sitt kommunikasjons hjelpemiddel, for eksempel å kunne betjene en touch-skjerm med fingeren eller å kunne bruke øynene til å peke for å gjøre valg. Dette kan være mer eller mindre høyteknologiske løsninger, eller enkle papp-plansjer med symboler på (Light, 1989).

Sosial kommunikativ kompetanse handler om både ferdigheter til å kunne mestre kommunikasjons situasjoner på individuelt nivå, slik som regulering av stemmevolum, ansiktsuttrykk og distanse til den man snakker med, og sosial effektiv mestring av situasjoner slik som å kunne vente på tur eller be om unnskyldning (Skogdal, 2005). Sosial kommunikativ kompetanse handler også om evnen til å kunne utvikle vennskap og bygge relasjoner, gjennom å mestre de kodene som finnes.

Strategisk kompetanse er de kvalitative og kvantitative forhold som effektiviserer deltakelse i kommunikasjons situasjoner. Det er de faktorene som gjør at en person best mulig kan nyttegjøre seg sin sosiale-, operasjonelle- og språklige kompetanse. Dette handler blant annet om hvilken samtaleform man velger, hvordan man bruker tid og samtalepartnerens kunnskap om og kompetanse på ASK-brukerens strategier (Skogdal, 2005). Hvordan samtaleformen mellom ASK-brukeren og kommunikasjonspartneren er, er preget av faktorer som tid, kjennskap til hverandre og om kommunikasjonen skjer muntlig eller skriftlig.

Psykologiske og miljømessige faktorer

I tillegg til disse fire områdene, trekker Light og McNaughton (2014) frem noen viktige psykologiske faktorer for kommunikativ kompetanse, som er motivasjon, holdning, selvtillit og motstandsdyktighet. Dette er spesielt viktig for oppvoksende mennesker som er i ferd med å utvikle denne kompetansen i et læringsmiljø som skolen. I tillegg til at det er viktig med individuelle psykologiske faktorer, finnes det også i følge Light og McNaughton (2014) enkelte miljømessige faktorer som kan muliggjøre eller begrense utviklingen av kommunikativ kompetanse. I den sammenhengen trekker de særlig frem hvilken betydning det de kaller ”attitude barriers”, holdninger i miljøet som virke begrensende. Det kan medføre

at deltakelse begrenses fordi ASK-brukere blir møtt med lave forventninger og holdninger til begrenset mulighet for deltakelse. Også her trekker Light og McNaughton (2014) frem skolen som en arena hvor dette er viktig å være bevisst på for å unngå.

2.3.3 Ja/nei-kommunikasjon

En grunnleggende faktor i all kommunikasjon er at samtalepartnerne har mulighet til å si ja eller nei. Jo svakere kommunikasjonsferdighetene er, jo mer krever det at kommunikasjonspartneren har evne til en følsom inntoning og kjennskap til den som kommuniserer, for å forstå hva personen mener (Lorenzen, 2013). Dette som stiller store krav til kommunikasjonspartneren. Å forstå et menneske med svakt kommunikativt uttrykk er en utfordring. Å lære seg tegn for ja og nei, som kan fremføres ved ansiktsuttrykk eller bevegelse, eller med en enkel lyd, kan være hensiktsmessig for vedkommende for å kunne ta valg, som for eksempel i akutte medisinske kriser og liknende, men kommunikasjonen må ikke begrenses til dette. Å basere kommunikasjonen på å stille spørsmål som søker ja/nei som svar, begrense valgmuligheter, det vil gjøre kommunikasjonen mindre effektiv, det vil frata i stor grad den kommunikasjonssvake parten i kommunikasjonsprosessen muligheten til å sette dagsorden for samtale, det kan enkelt føre til misforståelser, eller legge feil premisser for beslutningstaking (Lorenzen, 2009).

2.3.4 Lært hjelpeløshet og ASK

Både Beukelman og Mirenda (2013), og Kent-walsh og McNaughton (2005) peker at forskning viser at kommunikasjonspartneren utgjør et kritisk ledd i kommunikasjonsprosessen med kommunikasjonssvake, og på viktigheten av å trene opp evnen til god kommunikasjon, slik at man unngår at det utvikles lært hjelpeløshet. Mennesker som gjennom livet ikke har hatt mulighet til å kommunisere behovene sine, men har vært avhengig av menneskene rundt sin evne til å "forstå" hva vedkommende mener, kan ha utviklet en lært passivitet, en avhengighet av andre, som Martinsen og Tetzchner (2011) beskriver det. Dette gjelder spesielt mennesker i språkalternativ- og støttespråkgruppene. Det er viktig at

kommunikasjonen tar utgangspunkt i disse menneskenes initiativ, og ikke utelukkende består av svar på henvendelser.

2.3.5 ASK-hjelpemidler og materiell

Det finnes mange forskjellige ASK-strategier og hjelpemidler, alt fra papir-baserte til høyteknologiske. Bruk av piktogrammer på tavle og tegn-til-tale er eksempler på strategier og hjelpemidler (Martinsen & Tetzchner, 2011). Det er også blitt utviklet en rekke høyteknologiske hjelpemidler, slik som for eksempel øyestyrt datamaskiner (Tobii eller Rolltalk) og en hel rekke kommunikasjonsapplikasjoner til nettbrett. Utviklingen på dette området skjer raskt (Light & McNaughton, 2012). Hvilket kommunikasjonsmiddel som skal tas i bruk er basert på en grundig kartlegging rundt personens kognitive og motoriske muligheter og begrensninger (Brænde & Halvorsen, 2003). Hensikten med lav- og høyteknologiske hjelpemidler er at personen skal få mulighet til å kommunisere helt på egen hånd, eller med støtte fra andre "hjelpere". I tråd med den teknologiske utviklingen, har såkalte høyteknologiske kommunikasjonsmiddel blitt gitt i større og større omfang i de senere årene (Brænde & Halvorsen, 2003). Dette stiller store krav til både brukeren selv, og menneskene rundt brukeren. For mange mennesker er slike høyteknologisk datautstyr ukjent, og det krever til dels store ressurser for å lære opp personale i for eksempel skolen for å videre kunne lære opp elever med behov for slike hjelpemidler (Martinsen & Tetzchner, 2011). Å tilpasse lærebøker og materiell til ulike ASK-elevers behov, er en krevende prosess. Utdanningsdirektoratet har i kjølvannet av ASK-paragrafen i opplæringsloven lyst ut midler for denne typen materiell, og flere ulike selskaper er allerede i gang med dette. Statped har blant annet utviklet læringsmaterialet "Tusen tegn å tenke på" og "Tusen ting å tenke på" med tilhørende nettbasert læringsressurs, som er lagd for å kunne trene bruk av symboler fra et tidlig stadie (Statped, 2014). TV2 har også en egen satsing for elever med særskilt behov for tilrettelegging, der i blant symbolstøttede nyheter og dokumentarer som er tilgjengelige på nett (TV2, 2015).

2.4 Inkludering

2.4.0 Inkludering som prinsipp

Begrepet inkludering favner bredere enn det tidligere brukte begrepet integrering, som tidligere ble knyttet til spørsmålet om å innlemme mennesker med funksjonsnedsettelse i skolefelleskapet. Begrepet inkludering handler om et helhetlig mulighets-, lærings- og likeverdighetsperspektiv (Befring & Tangen, 2008). I Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) ble det slått fast at dette skulle være sentrale målsetninger for alle deltakerlandene, deriblant Norge. Dette innebærer at enkeltmennesket alltid skal komme først, og gis realistiske muligheter for personlig utvikling og opplæring. Dette innebærer å styrke personlige forutsetningene for å kunne søke tilgang og å utvikle interesser, pågangsmot og evne til å ta initiativ. Det skal sørge for at alle mennesker blir gitt muligheten til å delta i samfunnet på lik linje, og er i tråd med det demokratiske ideal (Befring & Tangen, 2008).

I Norge har det vært en økende tendens at elever med behov for særskilt tilrettelegging går på sin nærmiljøskole, i stedet for såkalte spesialskoler. Dette kan ha flere årsaker. Tøssebro og Ytterhus (2006) mener dette kan ha sammenheng med både geografi, kommunalpolitikk, foreldres valg og inkluderingspraksis. Hovedprinsippet er at barnet skal gå i nærskolen. Spørsmålet om hvorvidt eleven i stedet skal tas ut av nærskolen for å gå på en forsterket skole er i prinsippet opp til foreldrene. I følge en undersøkelse gjennomført av Tøssebro og Ytterhus (2006) velger 28% av foreldrene at eleven skal gå på en annen skole enn nærskolen. Dette kan være et tegn på at nærskolen ikke har mulighet til å stille med den kompetansen som er nødvendig for å møte elevenes særskilte behov. I tillegg er ikke det at eleven går i nærskolen noen garanti for at eleven går i vanlig klasse, noe 84% av alle elever gjør. Undersøkelsen viste også at 1/3 av foreldrene til barn med behov for særskilt tilrettelegging oppgav at de opplevde et mildt press i valg av skole, mens om lag 16% opplevde et sterkt press da de skulle velge skole. Dette presset kan komme fra både rådende strukturer på bostedet og ytre rammer som politiske føringer. Tøssebro og Ytterhus (2006) stiller også spørsmål ved hvorvidt det finnes grenser for inkludering. Noen foreldre har en frykt for at barnet ikke skal få det de har behov for i nærskolen. I tilfeller hvor eleven har en sammensatt funksjonshemming eller betydelige atferdsvansker finnes det enighet mellom foreldre, skole og andre eksperter, at en forsterket skole vil være å foretrekke. I tilfeller hvor eleven har en

lærehemming er synet mer delt. Noen foreldre går åpenbart for inkludering. Der foreldre ønsker et spesialtilbud på en forsterket skole blir avgjørelsen tatt på bakgrunn av det man antar er best for barnet. I noen tilfeller rådet nærskolen foreldrene til å søke seg bort. Tøssebro og Ytterhus (2006) mener at å stille spørsmål om segregert undervisning for elever med bevegelseshemming som sin primære utfordring er høyest illegitimt. For å gjøre en slik vurdering må man først og fremst tenke på elvens kognitive ferdigheter. De mener også at elever med særskilte behov ikke bør segregeres på grunnlag av hva slags annerledeshet som aksepteres som en naturlig del av fellesskapet, og at det fremdeles eksisterer en oppfatning om at noen av elvene ikke hører til. På denne måten ser man at det er åpenbart at vi ikke har et samfunn for alle, når man kan streke opp grenser basert på funksjonsnedsettelse i forståelsen av hvem inkludering egentlig skal være for (Tøssebro & Ytterhus, 2006).

2.4.1 Inkluderende opplæring

Beukelman og Mirenda (2013) bruker begrepet "inclusive education" når de refererer til flere ulike typer praksis hvor elever med behov for ASK er sammen med andre elever i en klasse. De anerkjenner også at det finnes flere veier til inkluderende opplæring for elever som bruker ASK, og peker på at det finnes tre viktige forutsetninger som må ligge til grunn for at ASK-elever kan få tilgang på inkluderende opplæring. Først og fremst må eleven være en del av en vanlig klasse. Gjennom denne deltakelsen får eleven den nødvendige opplevelsen av å "høre til" som kommer gjennom de formelle kanalene. Eleven må også ha tilgang til de samme symbolene som representerer deltakelse som de andre elevene, slik som å være inkludert på klasselisten og å ha en egen knagg i gangen ved siden av de andres. ASK-eleven må også ha mulighet til å delta aktivt i de sosiale og faglige aktivitetene som foregår i klasserommet. Med dette trekker Beukelman og Mirenda (2013) frem som eksempel at hvis de andre elevene i klassen har en "plikt" eller "oppgave" som skal følges, knyttet til orden i klasserommet, skal også ASK-eleven få dette – basert på elevens egne forutsetninger.

2.5 Rammevilkår

2.5.0 Lovgrunnlag

2.5.0.0 Salamancaerklæringen

Begrepet inkludering handler om et helhetlig mulighets-, lærings-, og likeverdighetsperspektiv (Befring & Tangen). I en inkluderende skole møtes elever med forskjellig kulturell og sosial bakgrunn, med ulikt livssyn og ulike interesser, og med ulike individuelle forutsetninger. Hensikten med en inkluderende praksis er at elever skal bli kjent med hverandre, tilpasse seg hverandre, og at man skal lære at mennesker er forskjellige, men like mye verdt. Det skal bryte ned barrierer som fordommer og tabuer, og gjøre det mulig for alle mennesker å delta på lik linje i samfunnet. Det handler om viktige verdier som demokrati, respekt og toleranse (Morken, 2012). Det handler også om at elever som har behov for tilpasset opplæring skal få dette i sin nærmiljøskole, så og skolen skal strekke seg langt for å gjøre dette mulig. I Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) ble det slått fast at dette skulle være sentrale målsetninger for alle deltakerlandene, deriblant Norge. Dette innebærer at enkeltmennesket alltid skal komme først, og gis realistiske muligheter for personlig utvikling og opplæring. Dette innebærer å styrke de personlige forutsetningene for å kunne søke tilgang og å utvikle interesser, pågangsmot og evne til å ta initiativ. Det skal sørge for at alle mennesker blir gitt muligheten til å delta i samfunnet på lik linje, og er i tråd med det demokratiske ideal (Befring & Tangen, 2008).

2.5.1 Opplæringsloven

I tilfeller hvor elever ikke får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, og ikke kan ivaretas innenfor tilbudet om tilpasset opplæring, har eleven rett på spesialundervisning.

” Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.”

((Opplæringsloven, 2013 § 5-1)

Opplæringsloven sier også hva som er viktig når man vurderer hva den spesialpedagogiske opplæringen skal inneholde:

“I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven.”

(Opplæringsloven, 2013 § 5-1)

2.5.1.0 Opplæringsloven og ASK

For elever som har et behov for særskilt tilrettelegging, kan det være nødvendig med en ytterligere presisering av hvordan man skal arbeide for at å få denne muligheter, slik som for eksempel elever som bruker tegnspråk, døve og språklige minoriteter. 1. August 2012 trådte lovforslaget som presiserer retten til opplæring for elever som har behov for alternative- og supplerende kommunikasjon, i kraft. Fra denne datoen ble rammene for opplæringen til elever med behov for ASK, ble betydelig styrket.

”§ 2-16. Opplæring av elevar med behov for alternativ og supplerande kommunikasjon (ASK)

Elevar som heilt eller delvis manglar funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerande kommunikasjon, skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa.

Når ein elev ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har eleven rett til spesialundervisning etter reglane i kapittel 5. Dette inkluderer nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerande kommunikasjon.”

(Opplæringsloven, 2013 § 2-16)

Alle elever i skolen i dag har krav på tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 2013). Elever som har behov for ASK, har ikke nødvendigvis behov for særskilt spesialpedagogisk tilrettelegging. En stor del av elevene som har behov for ASK, har likevel i tillegg en kognitiv svikt (Opplæringsloven, 2013), noe som kan gjøre behovet for spesialpedagogisk innsats

aktuell. Disse rettighetene er slått fast i Opplæringsloven (2013), kapittel 5, og forutsetter en sakkyndig vurdering og vedtak fra kommunen eller fylket for å slå fast omfanget av dette. På bakgrunn av samtykke fra foreldre og basert på en sakkyndig vurdering, kan elever som har behov for særskilt tilrettelegging, få fritak fra vurdering med karakterer, og få undervisningen tilpasset til sitt nivå

Opplæringsloven slår også fast at elever skal ha mulighet til å utvikle seg sammen med andre elever:

§1-2 ”gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre” (Opplæringsloven, 2013)

2.5.2 Et forsvarlig utbytte av undervisningen

I tråd med opplæringsloven har alle elever rett på et forsvarlig utbytte av opplæringen som gis i skolen. Dette er et diffust begrep som er vanskelig å definere klart, men det finnes en stortingsmelding som utdyper dette videre:

”Det er ikkje noko eintydig kriterium kva som er tilfredsstillande utbytte, men spørsmålet må vurderast ut frå ei avveging ut frå skjønn. Dersom eleven ikkje har noko utbytte av den ordinære opplæringa, er vilkåret oppfylt. Det er likevel noko sjeldan at ein elev anten har fullt utbytte eller ikkje noko utbytte i det heile. Som regel har eleven større eller mindre utbytte av opplæringa. I at utbytte skal vere tilfredsstillande, ligg det at eleven kan ha rett til spesialundervisning også der han har eit visst utbytte av opplæringa.”

(Ot.prp.nr. 46 (1997-98) s.167, merknad til § 5-1)

Med andre ord har ikke elever rett på et optimalt utbytte av undervisningen, men et tilfredsstillende utbytte. For elever som har behov for spesialundervisning betyr dette at elevene kanskje kan ha et mindre utbytte av opplæringen, uten at dette an vurderes som at det ikke er tilstrekkelig. Her må det foreligge en grundig skjønnsmessig vurdering som vil kunne si noe om hva man forventer i denne sammenhengen. Dette vil også kunne ha konsekvenser for hvor mye spesialundervisning elevene får (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 4)

Mange elever blir møtt med lave forventninger til læring og får ikke gode nok muligheter til å utvikle seg. Det er viktig at alle elever møter et høyt ambisjonsnivå og mestringsforventninger, og at lærerne har tro på at elevene kan nå målene for opplæringen. Kravene og forventningene må være realistiske, men samtidig ha nok utfordringer, slik at elevene alltid har noe å strekke seg etter.

2.5.3 Kunnskapsløftet

I Kunnskapsløftets generelle del står det at

” For å utvikle den sosiale kompetansen til elevane skal skolen og lærebedrifta leggje til rette for at dei i arbeidet med faga og i verksemda elles får øve seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthandtering. Elevane skal utvikle seg som sjølvstendige individ som vurderer konsekvensane av og tek ansvaret for eigne handlingar. Opplæringa skal medverke til å utvikle sosial tilhøyrse og meistring av ulike roller i samfunns- og arbeidslivet og i fritida” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 6)

En viktig del av skolens samfunnsmandat er altså å styrke elevenes sosiale kompetanse. Ifølge Light og McNaughton (1989), Beukelman og Miranda (2013) opparbeider mennesket seg sosial kompetanse med å være deltakende i en samspill med andre mennesker. Ifølge Vygotsky (1986) lærer mennesket i samspill med andre, i den kulturen det befinner seg i. Dette er i tråd med det Kunnskapsdepartementet har slått fast i læreplanverket Kunnskapsløftet om at elever må få inngå i ulike former for samhandling.

Det sosiale miljøet i klassen er også viktig for å sikre retten til utdanning for alle elever

“Klassar med det beste sosiale miljøet har gjerne også det beste læringsmiljøet, både for sterkare og svakare elevar. (...) Dersom lik rett til utdanning skal vere reell, er det ikkje tilstrekkeleg at alle får likeverdig utdanning uavhengig av kjønn, funksjonsevne, geografisk tilknytning, religiøst tilhør, sosial klasse eller etnisk bakgrunn. Retten må også vere uavhengig av kva skoleklasse den einskilde hamnar i.” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 8)

Det sosiale miljøet og læringsmiljøet er viktig for elevens utvikling i skolen (Nordahl, 2010), og det gjelder for alle elever, også de med særskilt behov for tilpassing.

2.5.4 Krav om kompetanse

I § 10-1 i Opplæringsloven presiseres kravet om kompetanse for ansatte i undervisningsstillinger i skolen. Det kreves at ansatte skal ha ”*relevant faglig og pedagogisk kompetanse.*” (Opplæringsloven, 2013). Ansvar for dette ligger hos skoleeier, og dette presiseres i § 10-8: ”*Skoleeieren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten.*” (Opplæringsloven, 2013). Videre presiseres det også at skolen har et spesielt ansvar for å sikre nødvendig kompetanseutvikling for å ivareta spesielle oppgaver i skoleverket. Skolen har mulighet til å søke kompetanse eksternt, som gjennom pedagogisk-psykologisk tjeneste, som igjen har mulighet til å videreformidle behovet for kompetanse gjennom instanser som for eksempel Statped. Statped er en nasjonal etat underlagt Utdanningsdirektoratet, som har som samfunnsmandat å bidra til at barn, unge og voksne med særskilt behov for tilpasset opplæring skal få muligheten til å være aktive deltakere i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Opplæringsloven, 2013).

Fordi elever med behov for ASK er en kompleks gruppe, stiller dette særlige krav til kompetanse i skolen. De relativt nye presiseringene i Opplæringslova aktualiserer disse kravene ytterligere. I følge Sande og Kleppenes (2014) er manglene kompetanse en av hemskoene til ASK-elever. Skolen har per dags dato ikke den kompetansen de trenger for å kunne møte disse elevenes behov og legge til rette for et forsvarlig utbytte av undervisningen for disse elevene (Sande & Kleppenes, 2014). Grundig opplæring over tid vil også kunne føre til at kommunikasjonshjelpemidlet ikke blir satt bort eller gitt opp, men øke sannsynligheten for at eleven vil lykkes. Sande og Kleppenes (2014) trekker frem at de i sin praksis på ASK-feltet har sett mange eksempler på at avansert utstyr har blitt søkt og innvilget uten at teknologien har kommet barnet til nytte. Retten til å få tilpasset undervisningen til sin kommunikasjonsform, og å benytte sin egen kommunikasjonshjelpemiddel, samt opplæring i bruk av kommunikasjonshjelpemiddel hvis det er nødvendig gjør at det stilles krav til kompetanse. I følge Brænde og Halvorsen (2003) er den støtten som gis til elever med behov for det ofte av for dårlig kvalitet, mangelfull, eller ikke-tilstedeværende. Dette underbygges

også av internasjonal forskning (Calculator, 2009; Kent-walsh & Light, 2003). Martinsen og Tetzchner (2011) peker på at gevinsten med opplæring av personale til å bli kompetente i ASK, er høy, og i det hel tatt avgjørende for at tiltakene vil lykkes. I tillegg peker de på at viljen til å bruke ressurser på opplæring av denne typen personale er et signal om at man har forstått viktigheten i språk- og kommunikasjonsferdigheter. Dette trenger ikke nødvendigvis være en omfattende opplæring i alle aspekter av ASK-feltet, men det som er nødvendig for å møte den aktuelle elevens behov Martinsen og Tetzchner (2011). I følge Calculator (2009) er det også svært viktig at de som tilpasser pensum til ASK-elevens språklige behov, har høy kompetanse.

Tid

Tid er en begrenset ressurs, og i skolesammenheng for elever som bruker ASK handler dette om flere ting. Det handler om tid til å uttrykke seg, og om hvordan tiden på skolen skal disponeres. Å bruke et kommunikasjonshjelpemiddel for å kunne kommunisere, kan være en møysommelig prosess som kan ta mye tid. Dette kan være fordi personen har en motorikk som gjør at man er avhengig av kompliserte strategier slik som øyepeking, eller eventuelt avhengig av en andreperson til å kunne oppfatte og tolke signaler, eller så kan det være et nytt og ikke-automatisert kommunikasjonshjelpemiddel som det tar tid å bli kjent med, og derfor går prosessen fra vilje til uttrykk sakte (Brænde & Halvorsen, 2003; Sande & Kleppenes, 2014). Brænde og Halvorsen (2003) mener at hvis en elev skal utvikle en indre motivasjon for øvelse, så må vedkommende forstå hensikten med anstrengelsen og ønske responsen. Jo hurtigere eleven opplever mestring rundt dette, desto bedre. Da er det nødvendig å sette av tid til denne øvingen, og ha en systematisk tilnærming. I følge (Beukelman & Mirenda, 2013) handler det også om å kunne vekte forholdet mellom tid til å trene bruken av sitt kommunikasjonshjelpemiddel, og tiden man trenger til faglig læring i skolen. Begge deler er viktig for å sikre en utvikling, og denne vektingen må foretas med hensynet til eleven i fokus (Calculator, 2009).

3.0 Metode

3.1 Kunnskapssyn

I forskningsarbeidet har jeg valgt å benytte en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Dette er begreper som, ifølge Dalland (2007) både kan brukes om hverandre, og hver for seg. I en fenomenologisk tilnærming er målet å forstå fenomener på grunnlag av informantenes perspektiv, og beskrive deres opplevelse av verden gjennom deres erfaringer (Alvesson & Sköldberg, 2009). Dette bygger på en antakelse om at realiteten er slik mennesker oppfatter den, med utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til informantene for å oppnå en forståelse av en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kunnskapssynet jeg har valgt å legge til grunn for denne oppgaven, er konstruktivistisk. I et konstruktivistisk kunnskapssyn er kunnskap, det vil si de begreper og klassifikasjoner som betegner virkeligheten, konstruert gjennom praksis og sosial interaksjon (Alvesson & Sköldberg, 2009). Jeg legger til grunn at læring skjer i et praksisfellesskap, gjennom interaksjon mellom individer, i denne sammenhengen mellom lærere, elever og andre deltakere i skolen. Jeg mener denne forskningsmessige tilnærmingen passet til mitt forskningsprosjekt, fordi jeg ønsker å danne et bilde av hvordan virkeligheten betegner seg for en elev som bruker ASK, og denne elevens faktiske skolehverdag. Jeg har også lagt stor vekt på refleksjoner og observasjoner gjort av denne elevens lærer, som har ansvaret for å legge opp skolehverdagen til eleven etter de rammene og føringene som skolen formidler. I denne oppgaven er det viktigste å få frem en beskrivelse av situasjonen, og videre fortolke denne beskrivelsen, resultatene, opp mot den teorien og forskningen som finnes. Dette har jeg valgt å gjøre gjennom en hermeneutisk prosess. Jeg har tatt utgangspunkt i den hermeneutiske spiralen, hvor man fortolker de resultatene som foreligger i undersøkelsen gjennom å først forstå meningsinnholdet, først om fremst fra intervjuet, ut ifra intervjuobjektets øyne, deretter gjennom min egen forståelsesramme, for å fortolke og danne mening (Dalland, 2007). Derfor mener jeg at en fenomenologisk tilnærming til forskningsprosessen, i kombinasjon med en hermeneutisk fortolkningsprosess, er en riktig innfallsvinkel til det jeg ønsker å belyse.

3.2 Utforming av tema og problemstilling

Før jeg valgte studieretning, jobbet jeg som helsefagarbeider på et avlastningshjem for barn og unge med sterk funksjonshemming. Her møtte jeg mange mennesker som satte dype spor, men det som gav aller mest inntrykk, var en ung jente som ikke hadde funksjonelt talespråk, men prisgitt at menneskene rundt henne kunne tolke hennes kroppsspråk for å forstå hva hun ville formidle. Hun hadde helt klart mange tanker, ønsker, behov, meninger, ideer, interesser – og så mye mer – men manglet en måte å kunne formidle dette på eget initiativ, uavhengig av hvem som var på jobb den dagen, eller hvilket rom hun befant seg i. Disse erfaringene har blitt med meg gjennom utdanningsforløpet, gjennom en videreutdanning i alternativ- og supplerende kommunikasjon på Høgskolen i Vestfold, og nå til slutt gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. Underveis har jeg blitt godt kjent med ASK-feltet, og har gjennom litteratur og arbeid med diverse semesteroppgaver på feltet, oppdaget at det finnes et gap mellom teori og praksis når det gjelder retten til å lære for mange av disse elevene og dette er et relativt lite utforsket felt, i alle fall i norsk sammenheng. Jeg ønsket å se på hvordan elever med behov for ASK fungerer i skolehverdagen og blir inkludert både faglig og sosialt, og drøfte dette opp mot teori om læring, inkludering og kommunikasjon, samt eksisterende lovverk. Selve problemstillingen er ”Hvordan legger skolen til rette for at en elev som bruker ASK skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen?”. Med denne innfallsvinkelen håper jeg at jeg kan få belyst en nå-situasjon og gjort noen vurderinger om hvordan dette fungerer, og hva som eventuelt ikke fungerer.

3.3 Valg av forskningsmetode

Kvalitativ metode handler om å karakterisere, å gå i dybden i stedet for å gå i bredden (Repstad, 2007). I følge Dalland (2007) er begrunnelsen for valg av forskningsmetode, er at vi mener at den vil kunne gi gode data for å belyse problemstillingen på en faglig interessant måte. Jeg har valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode i mitt forskningsprosjekt, for å undersøke og beskrive menneskers opplevelse og praksis, og fange opp fenomener som ikke lar seg måle (Dalland, 2007). Dette er i tråd med det fenomenologiske kunnskapssynet som ligger til grunn. For å fange opp disse fenomenene, har jeg valgt å kombinere observasjon og kvalitativt forskningsintervju.

3.3.1 Observasjon

Jeg valgte å gjøre en kvalitativ observasjon, hvor jeg har sett på helheten, med spesielt fokus på relasjoner og samspill mellom menneskene som jeg har observert. Når man gjør en observasjon, er det viktig å være klar over at det kvaliteten på resultatene er avhengig av hvordan man bruker sansene aktivt, og styrer sin egen oppmerksomhet (Dalland, 2007) Da skolen jeg skulle gjøre observasjon på, ligger på en annen kant av landet enn hvor jeg bor, måtte jeg gjennomføre observasjonen på en dag. Den foregikk i fire økter, og jeg fikk være med i forskjellige settinger, med skolefag, friminutt, undervisning sammen med hele klassen og i enetimer. I etterkant av observasjonen har jeg kategorisert funnene etter samme struktur som jeg har kategorisert funn fra intervjuundersøkelsen.

3.3.2 Observasjonsskjema

Det finnes flere forskjellige typer observasjonsskjema man kan benytte, ettersom hvilken grad av struktur en vil legge opp til (Dalland, 2007). Jeg valgte å gjøre en strukturert observasjon hvor jeg på forhånd hadde definert temaområder jeg skulle observere og tidsrom/situasjoner jeg skulle observere innenfor. I forkant av observasjonen satt jeg meg inn i aktuell litteratur og forskningsresultater på feltet, og deretter gjorde jeg noen refleksjoner rundt hva jeg ville fokusere spesielt på. Jeg kom frem til punktene kommunikasjon og samspill med lærer og medelever, sosial funksjon, faglig funksjon og rammebetingelser. Med denne strukturen som utgangspunkt, gjorde jeg notater innenfor de nevnte områdene, og på denne måten fikk jeg styrt oppmerksomheten min gjort det jeg ønsket å observere. Denne måten å registrere data på, kaller Repstad (2007) *feltnotater*, hvor man skriver ned det man observerer i et skjema, og skiller klart mellom observasjoner og egne tolkninger. Jeg benyttet også observasjonen til å skrive ned ekstra spørsmål til intervjudelen. For observasjonsskjema, se vedlegg 2.

3.3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Jeg valgte å kombinere observasjon med et kvalitativt forskningsintervju. Det er et intervju hvor man har som hensikt å oppnå beskrivelser av informantens livsverden, slik at man kan fortolke meningen bak fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Gjennom denne metoden ønsket jeg å frem fagpersonen i undersøkelsen sin opplevelse, for å bruke denne som grunnlag for drøfting. Ifølge Dalland (2007) kan en observasjon gi de nødvendige forutsetningene for intervjuet, og bidra til å utfylle det bildet som observasjonen gir. Jeg brukte en halvstrukturert intervju, hvor temaer og enkelte spørsmål er utarbeidet på forhånd, men uten at absolutte standarder for intervjuets forløp er satt (Dalen, 2011). En fordel med denne typen intervju er at man har mulighet for å oppklare eventuelle misforståelser, be om utdypninger og få klargjøringer (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3.4 Intervjuguide

Jeg valgte å bruke det Kvale og Brinkmann (2009) kaller et semi-strukturert intervju, hvor man har satt opp en intervjuguide med spørsmål på forhånd, men som fremdeles åpner opp for at man kan tilpasse spørsmålene til svarene som kommer i løpet av intervjuet. Jeg satt på forhånd opp kategorier eller tema vi skulle gjennom, med tilhørende spørsmål. I følge Dalland (2007) er det hensiktsmessig å begynne med faktaspørsmål først, for å så bevege seg mot de mer utfordrende spørsmålene mot slutten, når det er etablert en tillit hos intervjupersonen. Jeg begynte med å spørre om opplysninger rundt intervjupersonens faglige bakgrunn, og beveget meg etter hvert mer mot å be om beskrivelser av intervjupersonens opplevelser. Spørsmålene utformet jeg så åpne og ikke-ledende som mulig, som skulle åpne for beskrivelser. Jeg brukte også korte og enkle spørsmål, noe som i følge Kvale og Brinkmann (2009) er viktig for å unngå misforståelser. Intervjuguiden finnes som vedlegg nr. 3.

3.4 Utvalg

Hensikten med denne oppgaven er å beskrive en del av virkeligheten, for å drøfte den opp mot relevant forskning. Når man skal gjøre en kvalitativ undersøkelse av den karakteren, er det i følge Repstad (2007) ikke nødvendig med et omfattende utvalg, men å utnytte mulighetene som ligger i kvalitative metoder til å gå i dybden og beskrive et miljø som helhet. Mennesker som bruker ASK er en svært heterogen gruppe, og det er store forskjeller på hvilken ASK-tilnærming/metode/strategi som blir brukt, fysiske/motoriske forutsetninger, kognitivt nivå, og om eleven er en del av en klasse i nærmiljøskolen. for å nevne noen viktige variabler. Jeg forstod tidlig at det ville være utfordrende å finne to personer med tilnærmet lik utgangspunkt. I det hele tatt var det utfordrende å komme i kontakt med skoler som har elever som bruker

ASK. Jeg hadde også en klar formening om hvilken problematikk og ASK-tilnærming jeg kunne tenke meg å undersøke. Jeg kom frem til at det ville være mest hensiktsmessig å forholde meg til en elev, og fagpersonene i tilknytning til vedkommende. Når jeg fikk etablert kontakt med læreren til en elev jeg ønsket å bruke som utgangspunkt for mitt forskningsprosjekt, viste det seg raskt at denne eleven hadde kun en pedagog som hadde hovedansvaret for henne, og at de andre fagpersonene i miljøet rundt henne i mindre grad ville være i stand til å svare på spørsmål om hennes skolehverdag, fordi de hadde relativt lite oversikt over elevens virke i skolen, og kunnskap om ASK. I det følgende kommer en presentasjon av den eleven som har vært utgangspunkt for mitt case.

Katrine

Katrine er ei positiv og humørfylt jente på 13 år, som har diagnosen Cerebral Parese. Hun går i åttende klasse på en skole på Vestlandet. På denne skolen har de ikke en egen avdeling for elever med særskilt store behov for individuell tilpasning, men hun har mye undervisning i et eget klasserom ved siden av klasserommet til klassen hennes. Skolen legger opp skoledagen etter hennes behov. Katrine skårer innen normalområdet når det kommer til IQ, men har en forsinket språkutvikling, samt en uspesifisert forstyrrelse på evne til persepsjon, Katrine bruker rullestol og har ikke funksjonelt talespråk. Hun bruker flere forskjellige ASK-metoder og hjelpemidler, som vil bli beskrevet i avsnitt 3.9. Katrine har tilgjengelig assistent og spesialpedagog i de aller fleste skoletimer. Hun er fritatt karaktervurdering, og har individuell opplæringsplan i alle fag. Skolehverdagen til Katrine består av mye fysioterapi og trening, kommunikasjonstrening, og noe undervisning. I fagene kunst og håndverk og gym er hun som regel sammen med resten av klassen, men ut over dette har hun undervisning i enetimer eller i små grupper. Fordi Katrine er store deler av skoledagen separert fra resten av klassen sin, har læreren hennes laget et system for å sikre at Katrine likevel får være mye sammen med sine medelever. Denne ordningen kaller de for ungdomsvenn/hjelpevenn. En ungdomsvenn er en venn som er sammen med Katrine i langfriminuttet. En hjelpevenn er sammen med Katrine i situasjoner hvor hun trenger hjelp til forflytning, påkledning etc., samt er sammen med Katrine i gruppeundervisning. Det er helt frivillig å være med på denne ordningen. Som et insentiv gjør denne ordningen at elevene får være inne i friminuttene, og noe ute fra klassen i enkelte sammenhenger. Medelever som har lyst, får skrive seg på en liste over hjelpevenner og ungdomsvenner, og så administrerer læreren denne listen og sørger for at det blir jevnt fordelt, i samarbeid med Katrines egne ønsker. Når jeg observerte Katrine, var det ti jenter som byttet på å være ungdomsvenn, og ei jente som var hjelpevenn. Jenta som fungerte som hjelpevenn i det tidsrommet, hadde også et behov for å være noe ute fra den

vanlige klassen, noe som gjorde at begge kunne ha glede av hverandres nærvær i grupperommet.

3.5 Gjennomføring av forskningsprosessen

3.5.1 Innsamling av data

Innsamlingen av data er selve det forskningsmessige håndverket, og det er viktig med et godt forarbeid og bevisstgjøring rundt sin rolle som forsker i forkant (Repstad, 2007). På forhånd hadde jeg sendt ut og fått tilbake signert skjema for samtykke fra foreldre og fra personen som skulle intervjues, for å ivareta deres interesser. Jeg hadde forberedt et skjema for observasjon hvor jeg hadde avklart hvilke tema/områder jeg ville fokusere på, samt en halvstrukturert intervjuguide. For å presentere gangen i forskningsarbeidet vil jeg dele observasjon og intervju fra hverandre.

3.5.2 Observasjon

Jeg ankom skolen hvor eleven går, på morgenen, og ble introdusert for assistent og lærer. Læreren skulle ikke være tilstede på skolen denne dagen. Jeg hadde på forhånd avtalt at jeg skulle hilse på eleven og de eventuelle medelevene som var i klasserommet når jeg ankom, for å så sette meg så diskret som mulig i et hjørne av rommet for å gjøre mine notater. Det var unaturlig å ikke gjøre seg til kjenne i den situasjonen, og jeg brukte litt tid på å snakke med assistenten om hvem jeg var og hvor jeg kom fra. Jeg avslørte ikke problemstillingen for assistenten, men gav et generelt bilde av hva jeg var interessert i å undersøke. Dette gjorde jeg for å unngå at assistenten skulle arbeide annerledes enn vanlig når hun var bevisst på nøyaktig hva jeg så etter. Jeg fulgte eleven gjennom fire ”økter”, to undervisningsøkter, en økt med kommunikasjonstrening og en økt med friminutt. I undervisningsøktene var Katrine sammen med de andre elevene i klassen, og da ble jeg som observatør gitt ytterligere oppmerksomhet, selv om jeg forsøkte å være så anonym som mulig, noe som også kan ha påvirket dynamikken i klassen og oppmerksomheten som rettes mot meg/Katrine, og der igjennom påvirket funnene. Likevel er nok disse elevene vant til at Katrine har ekstra personale med seg inn i undervisningssituasjonen, så jeg opplevde det ikke som at jeg var et uromoment utover med en gang jeg kom inn i klasserommet og elevene var nysgjerrige. Notatene jeg gjorde under

observasjonen, ble gjort i et ferdiglagd system av skjemaer, og jeg strebet etter å gi en mest mulig presis gjengivelse av de observasjonene jeg gjorde, for å øke påliteligheten i undersøkelsen.

3.5.3 Intervju

Intervjuet ble gjennomført etter observasjonen, og jeg tok dette opp i tillegg til å gjøre notater underveis. Intervjuobjektet ble informert om tematikken på forhånd, slik at vedkommende kunne forberede seg på hvilket område av elevens hverdag vi skulle snakke om. Jeg fulgte intervjuguiden i tillegg til å komme med oppfølgingsspørsmål. Intervjuet varte i to timer, og ble gjennomført hjemme hos intervjuobjektet, etter hennes eget ønske. Dette gav en trygg ramme for intervjuet. Jeg fulgte intervjuguiden og supplerte med oppfølgingsspørsmål, samt noen spørsmål ut ifra hva jeg hadde observert. I etterkant av intervjuet har jeg også kontaktet intervjuobjektet på epost for å få presiseringer hvis det var noe jeg selv opplevde som uklart.

3.6 Bearbeidelse av data

3.6.1 Data fra intervju

For å få en systematisk fremstilling av funnene gjort i et intervju, er det hensiktsmessig å gjøre en transkribering, det vil si å omsette tale til tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette gjorde jeg, og det ble et relativt stort dokument med mye utsagn. Selv om intervjuguiden kunne gi en slags disposisjon og tematisering for uttalelsene, var det mange ting som ble sagt flere ganger, og noen ting ble sagt i andre sammenhenger, så det var nødvendig å gjøre en ny kategorisering. Jeg satt meg nøye inn i utsagnene og knyttet de opp mot temaer som var; læring, samarbeid, faglig utbytte, sosial funksjon, inkluderingspraksis, tid, materiell, kompetanse og lovgrunnlag. For å gjøre et utvalg av hvilke uttalelser som kunne bruke, måtte jeg gjøre en nådeløs utvelgelse basert på hvilke uttalelser jeg tolket som de mest betegnende. Jeg har kanskje endt opp med å bruke for mange uttalelser, men dette er en utfordrende prosess, og det ble sagt mye interessant så det var vanskelig å velge noe bort. Uttalelsene blir presentert i begynnelsen av hvert kapittel i funn/drøftingsdelen, og blir satt opp mot teori og forskning.

3.6.2 Data fra observasjon

Dataene fra observasjonene ble ført inn i en form for observasjonsskjema, og i bearbeidelsen av disse funnene var det også nødvendig med en ny kategorisering. Jeg tok utgangspunkt i de samme kategoriene som for intervjuet (se punkt 3.6.1), og måtte deretter gjøre en liknende utvelgelse etter hva jeg selv anså som mest relevant og betegnende for den virkeligheten jeg hadde opplevd på skolen, samt hvilke områder jeg anså som mest interessante å analysere.

3.6.1 Vurdering av validitet og reliabilitet

For å vurdere undersøkelsens validitet og reliabilitet er det nødvendig å redegjøre for hva disse begrepene betyr. I kvalitativ forskning, som ved bruk av kvalitativt forskningsintervju, handler spørsmålet om validitet og reliabilitet om kunnskapen som er produsert, kan være objektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). I drøftingen av dataenes validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) skal forskeren forsøke å forholde seg kritisk til hele forskningsprosessen.

3.6.2 Validitet

Validitet sier noe om en undersøkelses sannhet, riktighet og styrke, og om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). For å undersøke validiteten i en undersøkelse, kan det være nyttig å se på spørsmålene man har stilt, er hensiktsmessige, og blir stilt på en måte som gjør at det blir forstått, premissene for observasjonene som er gjort, samt hvorvidt man har de riktige kildene. Det er også nødvendig å drøfte om dataene som er samlet inn og drøftingene som er gjort, er riktige. I min undersøkelse hadde jeg på forhånd utviklet intervjuguide og skjema for observasjon. I skjema for observasjon hadde jeg klart markert hvilke sider av det jeg skulle observere, som jeg ønsket å trekke frem i forgrunnen og gjøre notater fra. Den virkeligheten jeg møtte samsvarte med mine forventninger, og derfor fikk jeg gjort notater innenfor de aller fleste temaområdene. Det som kan påvirke validiteten i dette, er om de temaområdene jeg hadde valgt ut, var tilstrekkelige og ville gi et godt bilde av virkeligheten, og om noen viktige poenger forsvant i det jeg hadde valgt å gå inn i observasjonssituasjonen med en relativt strukturert innfallsvinkel. Jeg hadde også på forhånd avtalt med skolen at jeg skulle være minst mulig deltakende i det jeg observerte, noe som viste seg å være mer utfordrende enn jeg

på forhånd hadde antatt. Mye av observasjonen foregikk i et lite rom, med få personer tilstede, og det var utfordrende å forholde seg i bakgrunnen. Dette er faktorer som kan ha påvirket undersøkelsens validitet, da situasjonen klart endrer seg fra å være ”en helt vanlig dag på skolen” – som jeg ønsket å observere, til en annerledes dag med en ny person og forholde seg til. Likevel er det vanskelig å tenke seg til hvordan dette kunne blitt gjort annerledes, som for eksempel å brukt et filmkamera i stedet, noe som også ville skapt et annerledesmoment i hverdagen, som kunne påvirket resultatene. Jeg kunne også valgt å gjennomføre en serie av observasjoner over en lengre periode, som kanskje kunne gjort at jeg kunne fått et mer detaljert bilde av virkeligheten. Det kunne også vært interessant å observert flere personer for å kunne trekke paralleller mellom ulike tilfeller. Min førforståelse er også en mulig feilkilde i denne delen av forskningsprosessen. Jeg har hele tiden forsøkt å ha en bevisst holdning til min førforståelse, men det er kan også være med å prege resultatene i undersøkelsen.

Når jeg utformet intervjuguiden forsøkte jeg å gjøre de mest mulig forståelige, med minst mulig rom for feiltolkning av spørsmålene, slik at jeg var sikker på at jeg fikk svar på det jeg spurte om. Personen jeg intervjuet visste jeg på forhånd at var utdannet innenfor ASK-feltet, slik at det ikke var problematisk å bruke fagspråk til en viss grad. Da visste jeg også at jeg kunne spørre mer konkret faglig, fordi intervjuobjektet ville kunne gi et mer faglig utdypning enn kanskje en person uten den samme utdanningsbakgrunn kunne. Det kunne også vært interessant å intervjuet flere fagpersoner med kjennskap til Katrine for å kunne gi et bredere bilde av den kompetansen hun omgir seg med, men fordi spørsmålene jeg ønsket å stille handlet i stor grad om temaer som det er nødvendig med en viss innsikt i ASK-feltet for å kunne gi gode tilbakemeldinger på, og på den aktuelle skolen var det utelukkende læreren til Katrine som hadde denne kompetansen, så begrenset det seg til denne ene fagpersonen. Totalt sett, ut ifra de rammene som finnes for denne oppgaven, mener jeg at valg av metode har gitt funn som gir grunnlag for å drøfte den aktuelle problemstillingen.

Når det gjelder utvalgets validitet, er det nødvendig å nevne at å forske på ett case ikke vil kunne gi noe grunnlag for å generalisere. I følge Repstad (2007) gir kvalitative studier ofte et grunnlag for å kunne forså lokale, konkrete utviklingsforløp. Slike studier er ofte knyttet til enkeltmiljøer, og målet er å kunne gi en konkret beskrivelse av nettopp det konkrete miljøet. Dette var også hensikten med min oppgave, og i tråd med problemstillingens ordlyd. Likevel mener Repstad (2007) at det ikke nødvendigvis er slik at de fenomenene som studeres i case-studer, er unike. Han mener det kan være interessant og fruktbart å sammenlikne slike studier

med andre tilsvarende studier, og at det er mulig å generalisere på grunnlag av dette. Jeg har valgt å trekke paralleller til internasjonal forskning på for eksempel inkludering, men dette betyr ikke at denne studien er grunnlag for å kunne trekke noen konklusjoner sammen med dette. Dette er en faktor som er viktig for validiteten i studiet, å være bevisst på studiens egne begrensinger.

3.6.3 Relabilitet

Relabilitet, eller pålitelighet, handler om forskningens konsistens og troverdighet, og har sammenheng med hvorvidt forskningen skulle kunne reproduseres igjen på andre tidspunkt av andre forskere. Et viktig spørsmål blir da om det finnes enkelte trekk ved forskningen som har skapt de resultatene man er kommet frem til. Et eksempel på dette kan være ledende spørsmål i intervjuundersøkelsen. Det er derfor nødvendig å gjøre rede for og drøfte eller kontrollere mulige faktorer som kan ha påvirket funnene i noen grad (Kvale & Brinkmann, 2009). Andre faktorer som kan påvirke dataenes relabilitet, er miljømessige faktorer på de arenaene hvor undersøkelsen(e) fant sted, unøyaktighet i nedtegning av observasjoner, og forholdet mellom den som intervjuer og intervjuobjektet. I min undersøkelse gjennomførte jeg først en observasjon av eleven i ulike miljøer. Jeg er bevisst på at min tilstedeværelse i alle disse miljøene kan ha skapt et uromoment som kan ha påvirket hvordan eleven/elevene oppførte seg i disse sammenhengene, og det kan også ha påvirket hvordan assistenten til eleven oppførte seg. Jeg forholdt meg så nøytral og anonym som jeg kunne i situasjoner, men spesielt i en situasjon hvor assistenten gikk ut av rommet (det lengste friminuttet) og elevene skulle være sammen, alene, ser jeg at min tilstedeværelse kan ha påvirket situasjonen til at elevene kanskje opptrer annerledes enn de eller ville. I intervjuundersøkelsen kan det faktisk at jeg kjente til intervjuobjektet fra tidligere, påvirke relabiliteten. Hun kan ha gitt meg data som ikke samsvarer med virkeligheten av forskjellige grunner. Forhåpentligvis har det å informere informanten om anonymitet gjort at slike feilkilder er veid opp for.

3.7 Etiske vurderinger

Etikk handler om normer for riktig og god livsførsel. Det er viktig at forskeren gjør etiske vurderingen på alle stadier i forskningsprosessen. Allerede på planleggingsstadiet må en gjøre

seg en etisk vurdering med spørre seg om hvem som kan ha nytte av den forskningen man skal gjennomføre (Dalland, 2007). I denne oppgaven har hensikten hele tiden vært å utforske et felt som ikke tidligere har blitt utforsket i stor grad i Norge, for å rette fokus mot viktigheten av læring for alle mennesker, og da spesielt de som helt eller delvis mangler funksjonelt talespråk. De dataene jeg har samlet inn vil kunne si noe om dagens praksis, og drøftet opp mot relevant teori, vil kanskje denne oppgaven kunne brukes til å om ikke forbedre daglig praksis, så i alle fall bevisstgjøre de som jobber i skolen med elever med denne typen problematikk, om viktigheten av læring *for alle*. I tillegg må forskeren gjøre seg etiske vurderinger om hvordan man skal forholde seg barn i forskningsprosessen (Dalland, 2007). Forskning som får konsekvenser for barn, bør ta utgangspunkt i forskning på barn. Likevel er det viktig å være bevisst på at barn er umodne fysisk og kognitivt, og har ikke samme forutsetning for å forstå hva deres deltakelse i forskning innebærer. I denne studien er barn ikke intervjuobjekt, men likevel sentral i observasjonsprosessen (Fossheim, Hølen, Ingierd, & De Nasjonale forskningsetiske, 2013). Å fremstille barnet i undersøkelsen på en måte som vil kunne gjengi vedkommende på en mest mulig riktig måte, prøver jeg å oppnå med å gi mest objektive gjengivelser av det jeg observerte. I studier der man har med mennesker å gjøre, er det viktig at utvalget føler seg trygg og komfortabel i situasjon. Deltakerne skal få tilstrekkelig med informasjon på forhånd om hva studien går ut på, og hva som er formålet med studien.

3.8 Informert samtykke

Når personer deler sine opplevelser, eller gir fra seg informasjon, utleverer vedkommende seg selv. Hensikten med et informert samtykke er at informanten skal være klar over hvordan denne informasjonen blir brukt, og hva som er hensikten med undersøkelsen (Dalland, 2007). For å sikre dette, sender man ut et skjema med informasjon som gjør det mulig for de som er involverte å avgjøre om de ønsker å delta i undersøkelsen. I en slik samtykke må det komme tydelig frem at deltakeren når som helst kan trekke seg fra deltakelse, og at vedkommende er klar over hva det innebærer å delta (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg sendte tidlig ut et skjema for informert samtykke til foresatte samt til faglærer (Se vedlegg 3). I dette skjema gjorde jeg klart hva det innebar å delta/la deres barn delta i undersøkelsen, hva undersøkelsen handlet om og hvordan resultatene ville bli presentert, samt at jeg gav kontaktinformasjon så de kunne kontakte meg når som helst om det var noe mer de ville vite om. Jeg fikk alle skjemaene tilbake uten spørsmål, noe som jeg tolker som at de fikk den informasjonen de hadde behov

for. En utfordring som angår informert samtykke og barns deltakelse, er at det er foreldrene selv og ikke barnet som tar beslutningen om å delta i undersøkelsen. Eleven selv ble informert om prosjektet og samtykket muntlig til deltakelse, men det er foreldrene som har myndighet i denne sammenhengen. Hadde eleven derimot motsatt seg å være med i prosjektet, hadde jeg selvfølgelig ikke kunne gjennomført undersøkelsen.

3.8.1 Konfidensialitet

I undersøkelsen har jeg også gjort observasjon av barn, noe som krever etisk vurdering og refleksjon. Jeg meldte prosjektet til NSD, og fikk tilbakemelding på at personene som inngikk i undersøkelsen fikk tilstrekkelig ivarett sin anonymitet, og at det ikke medførte meldeplikt.

3.9 ASK strategier og hjelpemidler i oppgaven

Det er mange faktorer som må tas i betraktning når man skal gjøre valg om hvilken eller hvilke type kommunikasjonshjelpemidler og strategier som en ASK-bruker skal ha., Først og fremst er det nødvendig med en grundig kartlegging for å komme frem til hva personen har behov for, og hvordan disse behovene kan møtes på en best mulig måte (Brænde & Halvorsen, 2003; Martinsen & Tetzchner, 2011). Det er også nødvendig at den personen/instansen som foretar denne kartleggingen og vurderingen, har en god innsikt i hva som finnes av hjelpemidler og strategier, slik at man kan finne fremst til best mulig løsning. Å bygge opp et vokabular er en møysommelig prosess, og selv om flere firmaer leverer ”ferdige” kommunikasjonshjelpemidler med vokabular som allerede er lagt inn i hjelpemidlet, er det nødvendig med en omfattende tilpasning for å kunne få dette til å svare til ASK-brukerens individuelle behov.

Katrine har ulike ASK-strategier som hun bruker om hverandre. I det følgende vil jeg presentere de to viktigste kommunikasjonshjelpemidlene hennes, og beskrive kort hvordan disse fungerer.

3.9.1 "Snakkebok"

En snakkebok er en bok bestående av flere sider med symboler med tilhørende tekst som er organisert etter tema. Snakkeboken til Karina har en del ord som går igjen på hver side i boka, ord hun kan bruke for eksempel for å starte en samtale eller stille et spørsmål. Katrine har totalt fire snakkebøker med til sammen 300 sider, og hver side har 16 ord. For å navigere i snakkeboken bruker Katrine øynene sine. Bøkene er bygd opp slik at hun kan "peke seg videre" på tema, en typisk rekke vil kunne være "dyr-ku". Det blir med andre ord ikke nødvendigvis lange kompliserte setninger som er hensiktsmessig å uttrykke med snakkeboken, men hun har mulighet til å velge tema, ta initiativ, spørre, og dette er funksjoner som er viktige på skolen. Katrine er selv med å bestemmer hva hun vil ha i denne snakkeboken, for eksempel ønsket hun å ha en egen side om konfirmasjon, fordi det er neste "store" ting som skal skje i hennes liv. Katrine har brukt snakkebøker gjennom hele skolegangen, så hun er kjent med hvordan de fungerer og hvordan de er bygd opp, slik at det er en automatisert ferdighet å peke seg videre til den siden hun skal frem til. Slik type teknologi for kommunikasjon har sine klare fordele – og ulemper, i følge Martinsen og Tetzchner (2011). Fordelene er at snakkeboka alltid vil kunne være tilgjengelig, den går ikke tom for strøm. Svakheter ved den typen kommunikasjonshjelpemiddel er at personen er avhengig av en kommunikasjonspartner som kan forstå hvor hun peker med øynene, og kan formidle uttrykket. I en lengre sekvens kan samtalepartneren kan ha vansker med å holde flere ord i hodet, som kan gjøre at samtalen bryter sammen. Det kan også være vanskelig for kommunikasjonspartneren å oppfatte hvor personen beveger blikket, slik at en liten uoppmerksomhet kan føre til dårlig, gjetting, frustrasjoner, og at det som blir sagt, ikke blir forstått. (Martinsen & Tetzchner, 2011).

3.9.2 Tobii

Det finnes flere leverandører av høyteknologiske kommunikasjonshjelpemidler, TobiiDynavox har lenge vært ledende i verden på øyepeteknologi. Dette er kostbart utstyr som krever en del kompetanse for å få tilpasset og kalibrert, men det er også et veldig funksjonelt utstyr som gir ASK-brukeren med begrenset motorikk mulighet til en autonomi over sin egen kommunikasjon som ikke er mulig å oppnå med noe annet kommunikasjonshjelpemiddel. Rent teknisk består en MyTobii-maskin av en vanlig datamaskin med Windows-basert operativsystem, et dataprogram for kommunikasjon samt en enhet som oppfatter øyebevegelser og gjør det mulig å omsette dette til trykk/valg i

programmet på datamaskinen. I Katrines data heter programvaren for kommunikasjon Communicator, og består av symboler og tekst som er organisert på samme måte som snakkebok, etter tema, med noen ord som går igjen. Den sentrale forskjellen på disse to kommunikasjonshjelpemidlene er at man i Tobii-en har mulighet til å lage en sekvens av ord, de lagrer seg slik at brukeren har mulighet til å bygge opp en setning for å så lese denne opp. Den har også en talesyntese som gjør at ordene blir lest opp høyt og tydelig, akkurat som vanlig tale. Selve programvaren, Communicator, har man mulighet for å tilpasse til den enkeltes behov, med egne ord og symboler, og dette gjøres relativt enkelt i en redigeringsmodus, men er avhengig av at vedkommende som redigerer har mulighet til å bruke tastatur og musepeker. En slik type datamaskin med talesyntese og øyestyling er et godt redskap for mennesker som ikke har mulighet til å bruke fingrene eller andre kroppsdelene til å operere en bryter, men det er likevel en prosess som krever mye av den som skal operere utstyret, og det kan være utfordrende å venne seg til denne måten å bruke øynene på. Det tar også relativt mye tid å bla i de forskjellige temaene for å komme frem til det som skal uttrykkes, men totalt sett er det en fantastisk nyvinning som gir disse menneskene mulighet

4.0 Funn og drøfting

4.1 Innledning

Jeg har valgt å presentere funn fra intervju og observasjon i forkant av hvert kapittel, for å kunne referere til de konkrete funnene jeg anvender i drøftingsdelene med nummer. Dette har jeg gjort for kunne skille klart mellom hva som er funn- og drøfting, samt fordi det gjør det enklere å kunne referere til et utsagn/en observasjon to ganger uten å måtte gjenta utsagnet. Kapitlene er delt opp etter tematikk, og til slutt har jeg gjort noen avsluttende konklusjoner om prosjektet i sin helhet, noen begrensninger samt tanker om veien videre for feltet.

4.2 Rammevilkår

4.2.1 Tid

4.2.1.1 Funn

Fra intervju:

(1) ”(...) litt mer en halve hverdagen hennes består i å kommunisere uten snakkeboken fordi vi ikke kan bruke har tid til å bruke boka, og fordi hun selv velger den bort, hun vil ikke bruke tiden til å kommunisere via snakkebok, men heller bruke tiden i undervisningen til å få med seg det som skjer der. Det er bare lærer og assistent som bruker den, SFO bruker den minimalt. Også er det et par av elevene som kan bruke de.” (snakkebøkene)

(2) ” Dette året har hun ikke fått tilpasset egne temasider til fag pga. Tid.”

Fra observasjon:

(3) ”Eleven bruker ikke kommunikasjonshjelpemidlene sine i flere tilfeller. Både assistent og medelever bruker en overvekt av ja/nei-spørsmål når de kommuniserer med eleven.”

(4) ”På timeplanen til Katrine er det hver morgen satt av tid til å trene på bruk av kommunikasjonshjelpemiddelet.”

(5) ”Assistenten til Katrine bestemmer når Katrine får bruke kommunikasjonshjelpemidlet sitt.. Når hun skal velge ny farge, henter assistenten snakkeboken, og åpner den på den siden som handler om farge. Utenom dette har ikke Katrine mulighet til å bruke kommunikasjonshjelpemidlet sitt, for det ligger på en annen plass i klasserommet.”

4.2.1.2 Drøfting

Tid til å kommunisere

Et veldig sentralt rammevilkår som ofte er avgjørende for hvorvidt elever som bruker ASK, får uttrykke seg, er rammebetingelsen tid. Dette trekkes frem av flere forskere på ASK-feltet (Beukelman & Mirenda, 2013; Clarke m fl., 2011; Martinsen & Tetzchner, 2011). Katrines lærer trekker frem at Katrine selv velger bort kommunikasjonshjelpemidlet sitt, og at det i flere tilfeller er minimalt brukt (1). I observasjonen var det også tydelig at bruk av kommunikasjonshjelpemidlet var nedprioritert i mange tilfeller (3, 5), og læreren hennes argumenterer for at dette handler om tid. I Katrines tilfelle er det kanskje en kombinasjon av de faktorene som Brænde og Halvorsen (2003) trekker frem som faktorer som gjør at å bruke ASK-hjelpemidler og strategier kan være en tidkrevende prosess. Dette kan være faktorer som

manglende finmotorikk, og at vedkommende er avhengig av en oppmerksom andreperson, som gjør at kommunikasjonshjelpemidlet blir valgt bort til fordel for andre strategier. Dette kan være problematisk av flere grunner. I noen tilfeller er det Katrines eget valg å ikke bruke kommunikasjonshjelpemidlet sitt på grunn av tid (1), og noen ganger tas denne beslutningen av andre (1, 5). Når dette er et valg som Katrine gjør selv, er kanskje også et godt valg i noen tilfeller, akkurat slik taleføre mennesker selv velger å ikke snakke i forskjellige sammenhenger. Selv om elever som bruker ASK må få bruke tid til å kunne kommunisere på sin måte, blant annet for å kunne påvirke sin egen opplærings situasjon, må de også selv få ta valget om å ikke gjøre det. Det viktigste er, at det er deres eget valg. Når dette valget blir gjort av noen andre, handler det om en kraftig begrensning av friheten. Her snakker vi ikke om en lærers "hysj!" til en bråkete klassekamerat, men det faktum at eleven ikke har mulighet til å bidra – eller for den sakens skyld å forstyrre - i det hele tatt. Dette er i strid med Beukelman og Mirenda (2013) sine råd for å oppnå en inkluderende praksis av ASK-elever i skolen. Tid er en rammefaktor i skolen, og det er også en begrenset ressurs, men det er viktig å gjøre en grundig avveining og være veldig bevisst på de mulige implikasjonene som kommer med å begrense ASK-elevens muligheter for et kommunikativt uttrykk med hensyn til nettopp *tiden*.

Tid til å øve

En viktig del av det å kunne beherske et kommunikasjonshjelpemiddel, handler om å prøve, og øve. Dette er i tråd med det Brænde og Halvorsen (2003) sier om motivasjon og øvelse. Jo hurtigere eleven opplever mestring rundt dette, desto bedre. Da er det nødvendig å sette av tid til denne øvingen, og ha en systematisk tilnærming. Katrines skolehverdag består av en del kommunikasjonstrening (4), noe som er viktig. Men dette kan ikke være den eneste tiden hvor kommunikasjonshjelpemidlet blir brukt. I mange tilfeller ble Katrines kommunikasjonshjelpemiddel lagt til side, og ikke brukt på grunn av tid (1, 3). Når kommunikasjonshjelpemidlet blir valgt bort fordi det tar for mye tid å bruke det, blir veien til målet om å kunne ha en mest mulig automatisert og funksjonell betjening av sitt kommunikasjonshjelpemiddel, stadig lengre. Skolehverdagen til elever som bruker ASK må planlegges ut ifra deres egne forutsetninger, også på grunnlag av at det tar tid å kommunisere. Hensikten er ikke at kommunikasjonshjelpemidlet må være i bruk *hele tiden*, men at det gis rom til trening og prøving, for at eleven skal kunne lære seg å kunne bruke denne strategien for å ha mulighet til å ta initiativ, spørre, kommentere og påvirke sin egen opplærings situasjon (Clarke m fl., 2011). Selv om tid er en reell utfordring for skolen når det gjelder å møte disse elevenes behov, slik som det viser seg i Katrines tilfelle, er det kanskje mange som kunne

planlagt annerledes hvis de var klar over gevinstene ved å bruke tid til å øve på å kommunisere med kommunikasjonshjelpemidlene (Brænde & Halvorsen, 2003). En forutsetning for å kunne bruke ASK-strategier og hjelpemidler som den del av fagopplæringen, er at eleven behersker hjelpemidlet/strategien i utgangspunktet, for å kunne kommunisere, og dette oppnår man ikke av at kommunikasjonshjelpemiddelet ligger i en krok.

Tid til å lære

At bruken av ASK kan ta tid, er en faktor som kan påvirke graden av faglig utbytte. For Katrine blir det satt av tid til direkte kommunikasjonstrening, som nødvendigvis må gå på bekostning av tiden skolen har til selve fagopplæringen (4). Her er det noen viktige avveininger som må gjøres av kompetente fagpersoner for å bestemme hva som er viktigst for elevens utvikling, som er i tråd med det som står i Opplæringsloven (2013) og tilhørende veiledere. Lave m fl. (2003) presiserer nødvendigheten av å kunne kommunisere for å kunne være en fullverdig deltaker i et læringsfellesskap, og læring skjer i følge Vygotsky (1986) i samspill med andre. Da er tid en viktig faktor. Læreren til Katrine har gjort en vurdering som kan se ut til å være i tråd med dette (4). Ved å prioritere tid til kommunikasjonstrening fremfor tid til å undervise i fag, går det likevel på bekostning av det faglige innholdet i opplæringen, og det kan få konsekvenser for den videre utviklingen til Katrine. Slik Sande og Kleppenes (2014) beskriver, har det vært en tendens i skolen mot å vekte trening i bruk av kommunikasjonshjelpemidlet fremfor undervisning i fag for elever som bruker ASK. De begrensende rammene som tid setter for elever som bruker ASK, gjør det enda viktigere å kunne treffe kvalifiserte vurderinger som er i tråd med gjeldene regelverk og til det beste for elevens videre utvikling.

Tid til å utvikle materiell

Læreren til Katrine forteller om manglende tid til å gjøre tilpasninger av hennes kommunikasjonsmateriell (2), noe som også kan sette mulighetene hennes til å lære og utvikle seg, i fare. Martinsen og Tetzchner (2011) understreker at viktigheten av et rikt ordforråd for å kunne uttrykke seg er sentralt for mennesker som bruker ASK. Det er viktig at det finnes tid, mulighet og kompetanse til å kunne møte dette behovet for å best mulig kunne møte det ekstra behovet elever som bruker ASK, kan være avhengig av for å kunne uttrykke seg best mulig. Det er derfor viktig at skolen setter inn de ressurser som er nødvendige for at denne

viktige jobben med å bygge opp hennes vokabular og også læringsmateriell, slik at ikke dette lar seg begrense av tid.

4.2.2 Kompetanse

2.2.2.1 Funn

Fra intervju:

(1) ”Hvis det hadde vært en ASK-koordinator i hver kommune som kunne tatt samme ansvar som PPT og fulgt opp elev og lærere i skolen, og vite hvor man kan gjøre mer eller mindre, hva man skal eller ikke skal gjøre. Jeg vet jo at det er tilfeldighetene som råder. Vi går med små skritt, jeg ser det er forandringer, og jeg gjør mitt for å få på plass en koordinator, men dette er det ikke midler til foreløpig.”

(2) ”Jeg gjør noe utover det jeg egentlig må gjøre, og disse elvene er langt på vei prisgitt goodwill og flinke folk, tilfeldigheter i omgivelsene sine, for å kunne få et godt læringsutbytte.”

(3) ”Det er bare meg. Når man er lærer, og sitter og snakker med andre lærere om utfordringer i sin gruppe, så vil man utveksle ideer og komme med innspill; ingen sånne innspill får jeg i mitt læreryrke med en ASK-bruker. Kan støtte meg til personen fra habiliteringen, som blir viktig. Der kan jeg drøfte ting med henne, men ikke i det daglige. Og så er det jo slik, når jeg sitter og lager snakkebok, for eksempel så er det tungt å sitte med alle de avgjørelsene som skal gjøres i en slik snakkebok, å ikke ha noen å drøfte med, i alle de avgjørelsene som skal tas, for de vet ikke hva jeg snakker om ei gang, hvilken frustrasjon dette er. Det er for tiden et litt ensomt yrke.”

(4) ”Jeg har en frustrasjon rundt dette for tiden, fordi det faglige – å stå slik alene; jeg får aldri noen tilbake, spørsmål om jeg det er riktig, det jeg gjør.”

(5) ”Assistenten har ikke formell ASK-kompetanse, og det hun kan er å forstå hvordan Katrine kommuniserer, men hun kan ikke hjelpe meg å utvikle materiell og å tilrettelegge undervisningen. Det er mitt ansvar alene”

(6) ” Det er jeg som har denne kompetansen på skolen, det er mitt ansvar, og jeg klarer jo å følge det opp. Men hva hvis jeg slutter eller blir sykemeldt over en lengre periode? Skolen er egentlig heldige med at det ikke har skjedd.”

(7) ” Det var snakk om at Katrine skulle bytte skole til en kompetanseskole i (...) men det ble besluttet at hun skulle fortsette her på (...) skole fordi hun hadde venner her. De hadde kanskje kunne gitt henne noe mer faglig.”

4.2.2.2 *Drofting*

Manglende kompetanse

Skolen forplikter seg gjennom både Opplæringsloven (2013) og læreplanverket Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) å sørge for å ha den kompetansen som er nødvendig for å møte elevenes behov. I intervjuet trekker læreren frem et ønske om en ASK-koordinator i hver kommune (1). Det hun etterlyser, er en fagperson med spisskompetanse på ASK-området. Dette må være en fagperson som eventuelt er tilknyttet første- eller andrelinjetjenesten som kan bidra med kompetanse, og sørge for at utdanningspersonalet har den kompetansen som kreves for å kunne møte disse elevenes behov. Mangelen på kompetanse beskrives også av Sande og Kleppenes (2014). De peker på manglende kompetanse på ASK-området som den viktigste faktoren som må være tilstede for at skolen skal kunne møte disse elevenes behov og sikre et forsvarlig utbytte av opplæringen. Dette underbygges også av internasjonal forskning (Calculator, 2009; Kent-walsh & Light, 2003). Martinsen og Tetzchner (2011) peker på kompetanse som en av de mest avgjørende faktorene for å lykkes med tiltak for mennesker som bruker ASK. Når situasjonen er slik som læreren beskriver i intervjuet, med manglende kompetanse i kollegiet (1), vil det i tråd med den forskningen som finnes være til hinder for læring og utvikling. Hvis skolen hadde møtt disse behovene på en adekvat måte, hadde de kunne oppnådd en bedre kvalitet. Læreren mener man er prisgitt goodwill og tilfeldigheter for hvordan kompetanse skolen har (2). Hvis det er tilfellet, er det ikke en holdbar situasjon. Når man vet hvor viktig kompetanse er for å møte

ASK-elever sine behov, er det tankevekkende at skolen ikke følger det opp. Det kan helt klart handle om flere faktorer, slik som økonomiske rammer eller tilgangen på kvalifisert personal, men det finnes likevel en idealsituasjon man kan strekke seg mot, og det fordrer en ekstra innsats. Presiseringen i opplæringsloven som understreker alle ASK-elevers krav på tilpasning er fra 2012, og tre år etterpå er det kanskje urealistisk å se for seg at alle skoler kan ha en fullt kompetent personal til å møte alle disse elevenes mulige behov. ASK-feltet er bredt og mulighetene for utdanninger er som Sande og Kleppenes (2014) trekker frem, begrensede. Men dette må ikke være en hvilepute for skolen,. Det vil kunne gå på bekostning av elever som bruker ASK sitt utbytte av undervisningen. Som en konsekvens av at det finnes begrensede muligheter for å utdanne seg innen ASK-feltet, vil tilgangen til fagpersoner med denne kompetansen begrenset også for rådgivende instanser for Statped, Habiliteringstjenesten og andre aktuelle spesialisttjenester. I lærerkollegiet på skolen i undersøkelsen, er det bare læreren til Katrine som har ASK-kompetanse. Hun beskriver dette som utfordrende; med mangel på personer som kan gi henne tilbakemeldinger på at de tiltakene hun setter i verk, er riktige, og det er også en stor om omfattende jobb å være den som utformer alt materiell og foretar all opplæring og kommunikasjonstrening alene (3). Hun forteller om mulighet til å drøfte slike problemstillinger med en person med ASK-kunnskap fra habiliteringstjenesten, men savner muligheten til å gjøre dette ”i det daglige” (3). Denne problematikken er ifølge Sande og Kleppenes (2014) vanlig, og utfordrende. Muligheten til å kunne drøfte aktuelle problemstillinger med kompetente andre, kan være med å løfte kompetansen, kvalitetssikre tjenestetilbudet og sikre læringsutbyttet for eleven. Det kan også gjøre læreren tryggere i sin oppgave, som igjen kan føre til økt kvalitet (Glavin & Erdal, 2007). Læreren til Katrine forteller at assistenten hun jobber sammen med, ikke har formell ASK-kompetanse (5). Assistentbruken er også økende i skolen i dag (Utdanningsforbundet, 2013). Da holder det ikke, som Sande og Kleppenes (2014) beskriver, at assistentene blir holdt utenfor det kompetanseløftet som er nødvendig, men assistentene må også få nødvendig opplæring. Det er viktig at de personene som arbeider nærmest eleven også har den kompetansen som er nødvendig for å møte elevens behov i det daglige.

Rammer som begrenser kompetanse

Beukelman og Miranda (2013) mener at den mest hensiktsmessige måten å øke kompetansen på i kollegiet, er gjennom kursing, og kollegaveiledning. Her kommer skolen helt klart i et utfordrende veiskille. På den ene siden handler det om inkludering og det å kunne møte alle elevers behov for særskilt tilrettelegging, og på den andre siden står en avveining knyttet til

økonomi og hvilken kompetanse de skal prioritere. Læreren forteller om at på den skolen hun jobber har hun alene ansvaret for ASK, og påpeker sårbarheten i det systemet (6). Det vil kreve ressurser for skolen å utdanne nytt personal med kompetanse, og det må vurderes hvor viktig det er at det er flere lærere som har en sterk kompetanse i ASK for å møte denne ene elevens behov. Likevel er det mulig å gjøre som Brænde og Halvorsen (2003) beskriver, å sikre at flest mulig har grunnleggende ferdigheter i ASK til å kunne møte Katrine i det daglige, og så kan en eller to personal ha spisskompetanse og fungere koordinerende og rådgivende i personalgruppen. Det er kanskje relativt utopisk å tro at alle lærere på alle skoler skal ha kompetanse til å møte behovene til elever som bruker ASK, men det er heller ikke hensikten. Det viktigste er at det personalet i skolen som møter disse elevene har mulighet til å kunne forstå og hjelpe, og at man ikke blir prisgitt goodwill og tilfeldigheter, men møter dette behovet med å øke kompetansen der det er nødvendig.

Inkludering eller kompetanse?

Mangelen på kompetanse på nærmiljøskolen kan gjøre at elever med behov for særskilt tilrettelegging blir sendt til skoler med egne kompetanseavdelinger (Befring & Tangen, 2008). Denne diskusjonen var i følge læreren også aktuell for Katrine, men da ble det vurdert som hensiktsmessig for Katrine å fortsette på nærmiljøskolen, sammen med venne sine (7) og det er helt klart tungtveiende argumenter. På den ene siden handler dette om generelle prinsipper om inkludering (UNESCO, 1994). På den andre siden er det nødvendig med en grundig avveining på om denne skolen faktisk har den kompetansen som er tilstrekkelig for å kunne møte Katrines særskilte behov for tilrettelegging. Denne skolen er helt klart i en særstilling fordi læreren hennes har en lengre utdanning på ASK-feltet, og det er noe Sande og Kleppenes (2014) trekker frem som den kompetansen som ville kunne gi best grunnlag for å møte ASK-elevens behov. Samtidig er dette et sårbart system, og Katrine er prisgitt denne ene personens kompetanse. I Kent-walsh og Light (2003) sin undersøkelse om inkludering av ASK-elever i såkalte normalklasser, var en av faktorene som ble trukket frem, lærerens kompetanse. Dette er en avgjørende faktor for graden av suksess i den tilpassede opplæringen, og i den undersøkelsen ble dette trukket frem som en negativ faktor at lærerne ikke visste hvordan de skulle legge til rette for disse elevenes læring. Det er mye som peker mot at en kompetanseheving i skolen er avgjørende for disse elevene, og der er det dessverre lang vei å gå for mange skoler (Sande & Kleppenes, 2014).

4.2.3 Materiell

4.2.3.1 Funn

Fra intervju:

(1) ”Materiellet er tilpasset eleven, det er vanskelig å bruke hverandres materiell, og det er det meg som har ansvaret for alene, men man kan bruke hverandres materiell som ideer, og det kan jeg få via HABU, jeg har noen bøker liggende som jeg bruker til ideer. Kommunen burde ha en avdeling for denne typen materiell. Det handler om å være i miljøet og se den kommunikasjonen som trengs.”

Fra observasjon:

(2) ”Katrine benytter seg av alle ASK-hjelpemidlene sine, om hverandre.”

4.2.3.2 Drøfting

Kommunikasjonsmateriell

I kommunikasjon og kunnskapsoverføring med mennesker som bruker ASK, spiller materiellet en sentral faktor. Dette er i tråd med det Säljö (2006) sier om medierende redskaper som grunnlag for kommunikasjon. For Katrine er dette behovet todelt, det handler både om å få tilpasset et kommunikasjonshjelpemiddel for å få muligheten til å uttrykke seg, samt å få læremateriell tilpasset sitt nivå og behov for å få tilgang på det som er pensum i skolen. I Opplæringsloven står det at elever med behov for ASK, har rett på tilpasset læremateriell, og kommunikasjonshjelpemiddel (Opplæringsloven, 2013). I Katrines tilfelle er det læreren hennes som har ansvaret for disse oppgavene, med noe støtte i Habiliteringstjenesten for barn og unge i kommunen (HABU) (1). Det er første- og andrelinjetjenesten i kommunen som i utgangspunktet har ansvaret for å skaffe til veie og tilpasse kommunikasjonshjelpemidler for de som har behov for dette (Brænde & Halvorsen, 2003). Læreren nevner at hun kan bruke HABU som en støtte i denne prosessen, men etterspør fremdeles mer tilgjengelig materiell. For elever som er i stadig utvikling, er det ikke nok å støtte seg til første- og andrelinjetjenesten for å holde kommunikasjonshjelpemidlene til

enhver tid oppdaterte, for dette er prosesser som tar tid (Sande & Kleppenes, 2014). Språk er omfattende, og man vil stadig møte på nye ord som vil ha en plass i disse elevenes vokabular, slik som for eksempel navn på nye personer eller en ny matrett. De kommunikasjons hjelpemidlene som finnes på markedet, har riktignok ofte et grunnleggende vokabular, men det forutsetter en stor grad individuelle tilpassinger. For Katrine sitt vedkommende handler dette om en snakkebok hvor alt på tilpasses manuelt, og en Tobii-datamaskin med øyestyring som har et program med noen ord som utgangspunkt, men som må struktureres etter hennes vokabular og kognitive skjemaer. Dette må kunne skje fortløpende. For at elever som Katrine skal få kunne delta i det læringsfellesskapet som er på skolen, er det, i tråd med Lave m fl. (2003) nødvendig å kunne kommunisere. Dette handler nødvendigvis om å ha de redskapene som skal til, og for elever som bruker kommunikasjons hjelpemidler og syntetisk tale eller øyepketavler som sin primære form for kommunikasjon, de *ordene* som skal til for å kunne delta. Å ha tilgang på mer materiell som allerede er bygd opp, kan gjøre jobben enklere for henne, og mindre tid og energi til å drive med disse tilpasningene, kan frigjøre tid til å jobbe med andre oppgaver (Beukelman & Mirenda, 2013).

Tilpasning av læremateriell

Blant elever som bruker ASK, er det en del som ikke har utviklet lese- og skrivekunnskaper, og disse trenger ytterligere tilpassing av materiell (Ruppar, Dymond, & Gaffney, 2011). Som nevnt har ikke Katrine lært å lese ennå, og hun bruker en kombinasjon av symboler og skrift for å kunne dekode tekst, og uttrykke seg ved hjelp av kommunikasjons hjelpemidler. Dette stiller store krav til tilpassing av materiell. I tillegg er det læreren som har ansvaret for å utvikle det digitale/papirteknologiske vokabularet til Katrine, slik at hun har mulighet til både å lære og bruke det hun har lært. Dette ansvaret faller naturlig nok til den personen som er i miljøet og ser hva som trengs (1). Det finnes en del digitale ressurser som allerede er utviklet og klart til bruk for elever som bruker ASK (Statped, 2014; TV2, 2015), men mye av tilpassingene må fremdeles gjøres av lærerne selv.

4.2.4 ASK og rett til spesialundervisning

4.2.4.1 Funn

Fra intervju:

(1) ”Det ene er muligheten for læring i hverdagen, og det andre handler om muligheter for tilrettelegging. Det er vel det store, svarte hullet. Systemet har ikke hensyn til ASK-brukernes behov for tilrettelegging..”

(2) ”Katrine har fritak fra vurdering med karakter og IOP ”

(3) ”Det er vanskelig å lage en god målbar IOP til disse elevene, samtidig som jeg synes at dette kanskje ikke er det viktigste. Det viktigste er å få frem det sosiale, og viktigheten av venner. Det er et mål i Katrine sin IOP. Det står noe om fysikalsk behandling og kommunikasjon, og også et mål at vennene kan kommunisere med Katrine.

(4) ”Det faglige berøres ved at det faglige foregår ut ifra hennes interesse. Den sier også noe om at det faglige kommer ut ifra temaer som klassen berører og som kan være gode for henne å får med seg. Den går ikke inn på fagplanen hvilke temaer vi skal snakke om. Læreplanverket blir ikke brukt i utformingen. (...) Hun får mye tid til læring selv om jeg ikke har detaljplanlagt det.

(5) ”Det er så mange lærere, for å planlegge IOP i alle fag må jeg snakke med sju lærere. ”

4.2.4.2 Drøfting

Alle elever har rett til tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 2013). Katrine har i tillegg fritak fra vurdering med karakter, og IOP som har hovedfokus på det sosiale og kommunikasjon (2 og 3). I tråd med Opplæringsloven og tilhørende veiledere, skal det skal hele veien legges vekt på at eleven skal ha et forsvarlig utbytte av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Som læreren selv nevner (3) og som Utdanningsdirektoratet selv slår fast, ligger det en sakkyndig vurdering til grunn for de valgene som blir gjort i det en elev får spesialundervisning. Denne sakkyndige vurderingen bør si noe om det forventede utviklingsnivået og en antakelse om læreplanmålsopptåelse for eleven. For Katrine begrenser muligheten til tilrettelegging seg av flere faktorer, læreren selv kaller det ”det store, svarte

hullet” (1). Katrine har noen fysiske forutsetninger som gjør at hun har noen særskilte behov for tilrettelegging. Hun har ennå ikke lært å lese eller skrive. For elever med denne typen sammensatte behov for tilrettelegging, er det nødvendig med spesialpedagogiske tiltak. Utfordringen er å tilrettelegge undervisningen på en måte som gjør at det ikke går på bekostning av utviklingsmulighetene til vedkommende. Dette er kjernen i all tilpasset opplæring og spesialundervisning. Læreren beskriver at dette er et utfordrende arbeid, og en vanskelig vurdering, og hun nevner også at det å utforme en god, målbar IOP kanskje ikke er det viktigste (3). Det finnes regler og retningslinjer for hvordan spesialundervisning skal organiseres, og dette finnes for å sikre kvaliteten i tiltakene. I utgangspunktet gir ikke lovverket rom for å nedprioritere eller velge bort utformingen av en IOP (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hvordan denne skal se ut, og hvordan det faglige skal vektes i forhold til det sosiale, er likevel skolens oppgave å vurdere. Her åpnes det opp for en skjønnsmessig fordeling som skal gjøres av den som står nær eleven og kjenner vedkommende behov. Læreren til Katrine forteller at de har prioritert å følge hennes interesse i det de utvikler mål i opplæringsplanen (4). Med en forutsetning om at dette er en vurdering som er gjort i samråd med sakkyndige personer, kan dette være en god vurdering. Men likevel er det ikke slik at man kan nedprioritere det faglige fordi vedkommende ikke kan lese eller skrive, men man må være kreativ og finne andre strategier som kan erstatte alfabetet (Martinsen & Tetzchner, 2011).

Et annet viktig moment som læreren til Katrine tar opp, er at det krever et omfattende samarbeid på tvers av kollegiet for å kunne planlegge IOP (5). Dette forutsetter jo at den enkelte læreren har kjennskap til eleven og vet hennes utviklingsmuligheter. Men de sammensatte behovene som Katrine har, kan det være vanskelig å se for seg at alle lærerne i kollegiet vil kunne kjenne til hennes situasjon og hva som er viktig for henne, i de ulike fagene. Dette er nok en faktor som kan gjøre at intensjonen i Opplæringsloven ikke kan bli fulgt helt opp, da eventuell manglende kompetanse vil kunne sette en stopper for å gi eleven det opplæringstilbudet hun har rett på, noe som er i tråd med det Sande og Kleppenes (2014) sier om tilgangen på kompetanse, og hvordan opplæringsloven blir fulgt opp for elever som bruker ASK. Dette avhenger av mange av de andre rammefaktorene som drøftes kapitlene om tid, materiell og kompetanse.

4.3 ASK og samhandling

4.3.1 Kommunikasjon og samspill med andre elever i faglig sammenheng

4.3.1.1 Funn

Fra intervju

(1) *”Hun gjør jo det med (annen elev) Hun får mye samarbeid når situasjonen er slik. Hvis jeg skulle drømme om noe, ville det vært at det var en mulighet for at elever kunne vært tatt ut av sin undervisning for å samarbeide med Katrine, hvor elevene hadde fått et helt annet utbytte av sin undervisning, og lære det at man har et ansvar for hverandre. (...) Katrine har jo med jevne mellomrom gruppearbeid med de andre elvene, og får spørsmål som hun skal svare på, på sitt nivå. Dette synes hun er spennende. Jeg tror hun lærer noe av dette, men faglig så er det bare noen drypp av ny kunnskap som kommer til. Hun lærer av samarbeidet.”*

(2) *”Hun lærer jo andres kommunikasjon, og hva som forventes av andre i kommunikasjon og samspill, og det er nokså noe av det som ASK-brukere trenger, det å ha sosiale settinger hvor man opplever andres kommunikasjon. Hvordan er kommunikasjonen ungdommer imellom. Kodene er kanskje det viktigste. Det at det ikke alltid er en voksen som kan styre, og bryte det som kan oppstå av normalitet, men det at Katrine er alene med de andre elevene, slik at det skjer på dems premisser. Og å også være bevisst på at jeg ikke nødvendigvis reagerer å ting jeg kanskje burde reagert på.”*

Fra observasjon:

(3) *”Assistenten treffer ofte valg for Katrine der det kanskje kunne ha vært naturlig å spørre en talefør elev.”*

4.3.1.2 Drøfting

Å føle tilhørighet er et grunnleggende menneskelig behov. For elever som bruker ASK er det like viktig som for alle andre, det å oppleve en tilhørighet og mulighet for deltakelse i en klasse eller en gruppe (Beukelman & Mirenda, 2013). Læreren til Katrine forteller at hun får være en del av klassen sin i lærings situasjoner når *”situasjonen er slik”* (1). I tråd med det Beukelman og Mirenda (2013) sier om hvor viktig det å kunne bruke

kommunikasjonshjelpemiddelet sitt er for å kunne delta, og legge til rette for at dette er mulig, ser det ut som at Katrine mulighet til å få være sammen med klassen sin i faglige sammenhenger, er begrenset, og kan være begrensende for hennes utviklingsmuligheter. Muligheten til å være sammen med medelevene sine i klassen, selv om læringsmålene til eleven som bruker ASK kanskje er annerledes enn resten av klassen, kan bidra til at eleven lærer mye nytt. I tråd med teori om sosiokulturell læring, lærer mennesker gjennom samspill med andre mennesker, og i sin nærmeste utviklingszone (Dysthe, 2001; Vygotsky, 1986). For elever som bruker ASK er det også nødvendig å være en del av en klasse, og ha kontakt med medelevene sine, for å kunne lære i det fellesskapet. Læreren til Katrine forteller om at klassen med jevne mellomrom har gruppearbeid. (1). Da får Katrine tilpasset oppgaver til sitt nivå, som hun kan være med på bidra på i gruppearbeidet. Læreren forteller at Katrine har et begrenset læringsutbytte av dette(1). I tråd med det Beukelman og Miranda (2013) sier om hvordan gruppearbeid kan være en god metode for å inkludere elever som bruker ASK i klassen, og for å sikre et læringsutbytte, er det likevel grunn til å tro at dette kan være en hensiktsmessig form for Katrine å kunne delta på. Dette handler ikke bare om faglig utbytte, men også om mulighetene til å lære hvordan samspillet fungerer, hvordan andre elever forholder seg til nytt lærestoff og hvordan sosiale koder overholdes (Beukelman & Miranda, 2013). På denne måten vil også Katrine kunne få tilgang på de begrepene og kodene som brukes i både faglig og sosial sammenheng, noe som i følge Morken (2012) er viktig i lys av inkluderende praksis, og som Beukelman og Miranda (2013) tekker fram som en viktig faktor for utvikling av et språk for å kunne delta i samfunnet. At mennesker gjennom utdanningen skal lære å kunne samhandle med andre med andre, er nedfelt i Opplæringsloven (2013) og burde også være en viktig faktor når undervisningsopplegget planlegges. Dette er også noe som kan begrunnes ut ifra sosiokulturell teori om læring. Ifølge Säljö (2006) er språket en avgjørende faktor i læring, og uten å ha de begrepene som brukes vil det oppstå et spenn mellom den læringen som foregår og det Katrine og andre ASK-elever har mulighet til å delta i. I observasjonen kom det frem at assistenten til Katrine ofte traff valg for henne (3). Dette kan kanskje handle om tid, eller at vedkommende kjenner Katrine så godt at hun vet hva hun ville svart, men dette kan være en risikofylt aktivitet å holde frem med, i følge Martinsen og Tetzchner (2011) kan dette føre til en lært hjelpeløshet, som har en tendens til å oppstå blant mennesker som over lengre tid ikke har måttet ta valg selv, ganske enkelt ikke opparbeider denne evnen, slik at vedkommende blir ytterligere avhengig av hjelp og støtte fra andre. Dette vil også kunne være hemmende i en faglig sammenheng, for når eleven ikke får tid og mulighet til å være spørrende og å utforske, kan evnen til refleksjon ikke få utvikle seg. Når

”hjelpere” er hjelpsomme, er det som oftest etter beste evne og i med de beste intensjonene. Men det er likevel verdt å være klar over hvilke type konsekvenser å hjelpe *for mye* kan få for mennesker med spesielle behov. Selvfølgelig er det verdt å nevne at det må finnes en balansegang her, for å unnlate å hjelpe når en person trenger det kan oppleves som en krenkelse.

4.3.2 Kommunikasjon og samspill med andre elever i sosial sammenheng

4.3.2.1 Funn

Fra intervju:

(1) ”(...) i friminuttene ligger snakkebøkene tilgjengelig for vennene, og de tar de opp innimellom, og tar de opp på de sidene som er interessante for henne. De kan også bruke innholdsfortegnelsen på tema og sånt, om det er skole, aktivitet, mat, sport og så videre. Og så går de videre derfra, og Tobii-en kan Katrine sitte å trykke, og vennene trykke. Vennene er gode på å snakke om de ordne hun kommer med, så hun for veldig respons på at de ordene hun sier blir oppfattet, og humoren trår fort inn da.”

Fra observasjon:

(2) ”(Annen elev) og Katrine sitter sammen, snakker sammen med hjelp av blick og datamaskinen. Det er samstemte. Den andre eleven viser en klar interesse for Tobii-en. Samtalene er mye basert på humor.”

(3) ”De andre medelevene snakker med Katrine på hennes egne prinsipper, fastsatt av at hun velger ord som tema for samtalen med Tobii-en. De andre elvene bruker Tobii-en litt som underholdning og litt for å snakke sammen. Katrine prøver og feiler, til dels mye. Får hjelp til å operere mobiltelefonen sin av venninnene. De virker relativt fortrolige med hverandre, og bruker mye kroppsspråk. Kommunikasjonen baserer seg ofte på at medelevene kanskje spør Katrine om ting de allerede vet svaret på, og viser imponerende tålmodighet med Katrine når hun bruker tid for å komme frem til et svar. Katrine følger nøye med på hva de andre elevene gjør.”

(4) ”Elevene sitter sammen og snakker om en tv-serie. En av elevene sier ”hun er bifil” om en av karakterene. ”Hva er det?” lurer en annen elev. Katrine følger nøye med. De henvender seg til assistenten for å spørre hva det innebærer p være bifil.”

4.3.2.2 Drøfting

Det foregår mye mer læring på skolen enn det som står på timeplanen og i fagplanene. Her skal elevene lære seg å bli demokratiske, samhandlende individer (Opplæringsloven, 2013), og selv om det er viktig at det er fokus med det planlagte, tilsiktede, er det også mye læring og utvikling som skjer i friminuttene. For en elev som Katrine, som tilbringer mye av tiden hun er på skolen, i et eget grupperom med få eller ingen medelever tilstede, kunne friminuttene blitt en relativ ensom affære I kap. 3.4 beskrives en ordning som læreren til Katrine har opprettet, som heter hjelpevenn/ungdomsvenn. I det lengste friminuttet samles ungdomsvennene i grupperommet, og er sammen med Katrine. Her får hun mulighet til å være sammen med jevngamle elever uten at de har en faglig agenda, og uten at det nødvendigvis er voksne tilstede hele tiden. Sett i et inkluderingsperspektiv er en slik ordning en god løsning. Å gjøre en innsats for å gjøre Katrine til en del av klassen, er et helt klart tiltak for inkludering i det sosiale fellesskapet på skolen. For at elever med særskilt behov for tilpassing skal få ta del i fellesskapet, er dette viktig . Beukelman og Mirenda (2013) mener at en viktig forutsetning for en inkluderende praksis på skolen, handler om den sosiale tilhørigheten, og muligheten til deltagelse i det sosiale samspillet på skolen. Å ta elever ut av klassen og ha undervisning i et eget rom, kan nok ofte forklares med fra et spesialpedagogisk perspektiv, og i mange tilfeller er dette også til det beste for elevens læring. Denne praksisen er likevel en ekskluderende praksis, og bidrar til at enkelte elever ikke får delta i fellesskapet i tilfeller hvor det kunne vært formålstjenlig (Florian, 2005). Læreren til Katrine forteller om at medelevene til Katrine kommuniserer både ved bruk av kommunikasjonshjelpemidler, men også uten disse. Gjennom å bruke kommunikasjonshjelpemidler får Katrine mulighet til å delta, påvirke tema for samtale, spørre, undre, tulle, klage , kjeft, med mer, på lik linje med de andre elevene. Katrine bruker også mye tid til å observere samspillet mellom de andre elevene (3). Å lære de kulturelle kodene for samspill og kommunikasjon, er viktig for å kunne bli en god kommunikasjonspartner (Light, 1989; Lorentzen, 2009). Dette er ferdigheter som best trenes opp gjennom et naturlig samspill med andre mennesker. I følge Calculator (2009) er det en vanlig praksis at elever som bruker ASK har mye av skolehverdagen sin i et eget klasserom uten mulighet til å være sammen med medelever. Det er mulig at dette er en vedtatt

praksis i skolen, som det er nødvendig å ha en ny vurdering av, hvorvidt det er en god organisering. Gjennom observasjonen kom det frem en episode som klart viser hvordan en sosial samhandling mellom elever kan ha et helt konkret læringsutbytte (4). I denne situasjonen diskuterer elevene seg imellom og søker støtte fra en voksen som kan informere dem om det de lurer på. På denne måten får Katrine være med på å utvikle sitt begrepsapparat og kanskje lære noe om kulturelle og sosiale koder, noe som i tråd med det Beukelman og Miranda (2013) mener er sentralt for å muliggjøre sosial samhandling mellom mennesker som bruker ASK og andre mennesker. Å lære å mestre begrepene og de sosiale kodene er også i tråd med det Rommetveit (1972) beskriver som faktorer som kan muliggjøre god kommunikasjon. Når mennesker skal kommunisere, er det en forutsetning at de har en felles referanseramme som gjør at de har mulighet til å tolke hverandres budskap etter senderens intensjon. Katrines medelever brukte også til en viss grad hennes kommunikasjonshjelpemiddel for å snakke sammen (1, 2), og samtalen foregår til dels på hennes premisser. Da får hun muligheten til å sette dagsorden for samtalen på lik linje som taleføre mennesker har mulighet til å ta til orde for det de ønsker å kommunisere. Sett fra et inkluderingsperspektiv er dette en god praksis, fordi det øker deltakelse og bygger ned barrierer (UNESCO, 1994).

4.4 Læring

4.4.1 Funn

Fra intervju

(1) ”Hva er det som er viktig for hennes liv, at hun vet om fotosyntesen? Og hadde hun knekt lesekode, så kunne hun ha stilt noen spørsmål, undret seg på en helt måte på ting.”

(2) ”Utgangspunktet for læring ligger i elevens behov, hva trenger vedkommende for sitt senere liv. Hvilke muligheter ligger hos denne eleven, og hvilke interesser har hun. Katrine har jo mye mindre reell undervisningstid, i og med at det er så mye praktisk rundt henne, og da – all pensum du skal innom da, kommer du ikke i dybden med. Det blir overfladisk. Og da handler det om å velge noe, da. Hva er det jeg skal velge, av dette overfladiske, som har noe for henne, som det er noe i for henne. Og da kommer vi igjen innpå dette med hennes

interesser, og da kan det være NÅ, i dag, er på konfirmasjonen som står for døren, da kan det knyttes opp mot noen tema innenfor samfunnsfag eller RLE. Og, hvorfor skal man velge det ene. I fjor handlet interessen om å planlegge en bobilferie, og da kommer kommunikasjonen også inn. ”

(3) ”Hvis hun skal lære noe nytt bruker vi det for å finne på temaer som hun har bedt om, og som for eksempel konfirmasjon – da lager jeg eget materiell til dette. I vinter har det være bobil, da sitter vi på nettet og finner ord som passer til bobil for eksempel, det er jo masse læring der. Og det er det å se den læringen, som ikke nødvendigvis heter naturfag, samfunnsfag eller RLE, men som er viktig for hennes liv, og som hun er opptatt av, og som hun har noen tanker om spørsmål og ønsker i forhold til, og ser dette for seg. ”

4.4.2 Drøfting

I mange tilfeller har elever som har behov for ASK, vedtak på §5.1 i Opplæringsloven som handler om spesialundervisning (Sande & Kleppenes, 2014). Da reiser det seg et spørsmål om hva eleven skal lære. Hva er det forventede utviklingsnivået til en elev som delvis eller helt mangler et funksjonelt talespråk. Læreren til Katrine spør seg om det er viktig at hun kan fotosyntesen (1). For Katrine, som ikke kan lese bokstaver, er det naturlig at kompetansemålene vil se ganske annerledes ut enn for en jevngammel elev med aldersadekvate leseferdigheter. Det er en rekke kompliserte avveginger som må gjøres av den eller de som skal utforme IOP-en til Katrine, og elever med tilsvarende utfordringer. Læreren til Katrine trekker frem at det tas utgangspunkt i hennes interesser når de skal velge ut ”hva som skal læres”, og at det sosiale er første prioritet (2). Katrine sitter i rullestol, og ut ifra den teknologien vi har tilgjengelig i dag er det naturlig å anta at hun vil gjøre det for resten av livet sitt, og alltid være avhengig av hjelp. Dette gjør at det er enkelte fysiske ferdigheter det ikke har noen hensikt for Katrine å lære. Å ta utgangspunkt i hennes interesser, kan være en god tommelfingerregel for å sikre motivasjon, men det er likevel nødvendig å huske på at selv om Katrine ikke kan uttrykke seg like raskt som andre mennesker, så er ikke hennes kognitive evner reduserte, og det er en faktor som må tas med i betraktningen når det skal utformes en IOP. I Veileder for spesialundervisning står det at man skal tilpasse undervisningen til elevens forventede utviklingsnivå, og at disse forventningene skal være realistiske, men ikke undervurdere eleven (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreren forteller om hvordan Katrines

interesser og hva som skjer i livet hennes danner utgangspunktet for hennes læring i skolen, som for eksempel at det knytter pensum i RLE til en konfirmasjon som er nært forestående (2). Det er en krevende prosess å utforme læremateriell i de forskjellige fagene til å handle om relevant pensum (Martinsen & Tetzchner, 2011), og det er ikke et fullgodt alternativ at Katrine skal være en stille og ikke deltakende tilhører til en lærer som forteller henne om pensum. Vygotsky (1986) mente at mennesker lærer i samspill med hverandre, og sett i lyst av dette vil ikke den måten å drive opplæring på, vil kunne gi Katrine et tilfredsstillende utbytte. Sentralt i denne teorien er hvordan man bruker språket til å utforske, og strekke seg etter en mer kyndig andreperson for å kunne nå sitt potensiale. Det fordrer en deltakelse som er større en Katrines mulighet til å påvirke omgivelsene sine med et enkelt ja/nei-tegn, som omtalt i kapittel 3.9, forutsatt at noen oppfatter hennes ønske om å kommunisere dette. Derfor er et veldig viktig at undervisningen blir lagt opp på en måte som legger til rette for deltakelse for Katrine, uavhengig av hva undervisningen består av.

Som læreren påpeker så spiser kommunikasjonstreningen av den reelle undervisningstiden, og det er nødvendig å problematisere ytterligere. Hvis en elev som bruker ASK, bruker så mye av den avsatte undervisningstiden til å trene kommunikasjon, kan det gjøre at eleven ikke faktisk får et forsvarlig utbytte av undervisningen. Det er mulig å tenke seg at elevene som bruker ASK, kan, med de riktige ressursene, kombinere undervisning og kommunikasjonstrening. I følge Beukelman og Mirenda (2013) blir det faglige ofte nedprioritert for disse elevene. Kent-walsh og Light (2003) sin studie av inkludering av ASK-elever i undervisningen viste at elever som bruker ASK hadde et større læringsutbytte av å være en del av klassen sin. Dette er resultater som kan være med å underbygge behovet for å inkludere ASK-elever i sin vanlige klasse. Studien viste også noen negative konsekvenser av denne typen inkludering, slik som stigma som va knyttet til skillet i det faglige nivået mellom elevene. Dette er en utfordring for skolen som helhet, og det er ikke en unik problemstilling for ASK-elever. Det handler om å kunne prioritere hvilke hensyn som er viktigst, det at eleven skal få en mulighet til å lære det samme som de andre elevene, eller at det vil kunne medføre noe stigmatisering ved at man ville kunne se et tydelig skille i utviklingen og fagligheten mellom elevene. I følge Florian (2005) vil denne typen inkludering være med å bygge ned disse fordommene. Hensynet til det faglige er viktig, og det er, i tråd med sosiokulturell læringsteori, deltakelse i et fellesskap som gjør at man kan få tilgang på det som læres. I tråd med teori om situert læring, lærer man ferdigheter i den konteksten man befinner seg i (Säljö, 2006). For elever som Katrine, som har mye av undervisningen i et eget rom, er

ikke konteksten særlig naturlig, og mulighetene for å kunne lære i samspill med andre, er begrensede. Læreren til Katrine har riktignok lagt til rette for at hun får samarbeide med sine medelever gjennom hjelpevenn-ordningen, (se kap. 3.9) men dette er, som læreren selv sier, ikke noe man kan forvente at medelevene vil kunne gjøre til en hver tid, selv om hun omtaler dette som en drømmesituasjon. Katrine får noe materiell tilpasset sitt nivå, og hun er helt klart en del av en kultur, men det er så mye som vil være utilgjengelig for henne i kraft at hun er mye alene, at pensum er begrenset til interesser og langt på vei basert på en ad.Hoc.-tankegang. I tråd med det Opplæringsloven sier om at man skal tilpasse undervisningen til elever med behov for spesialundervisning, med en holdning som gjør at man ser på utviklingsmulighetene i et ambisiøst lys, gjør at skolen forplikter seg til å ikke undervurdere sine elever. Gjennom å begrense mulighetene til læring gjennom måten man organiserer undervisningen på, er en helt klart hemmende faktor for elevenes utvikling, og heller ikke i tråd med intensjonen om å gi elever et forsvarlig utbytte av opplæringen.

4.5 Inkluderingspraksis i skolen

4.5.1 Funn

Fra intervju:

(1) ” I vår kommune har vi ikke en forsterket skole, vi kjøper plasser på en annen skole, en spesialskole, men det koster mye penger. (...) Vi diskuterte det når hun begynte på skolen, og har også diskutert dette fortløpende, så for henne er det ikke noe bedre å gå på den ene eller den andre skolen. Vi kunne satt opp en enhet på en skole i vår egen kommune som var rustet til å ta i mot slike elever. Da kunne hun opplevd å være i en gruppe hvor hun møtte elever som hadde samme type behov. Men dette er helt klart en avveging. Nå er det en holdning for en kultur at alle skal gå i en normalskole.”

(2) ”Men hva mister man? Det er klart, det er både og. Jeg ser jo det, sånn for Katrine, hun er i sitt lokalmiljø, også etter skoletid, så er det mange som hilser på henne og kjenner henne. Sånn hadde det nok ikke vært hvis hun hadde gått på en skole i en annen kommune. Læringsutbyttet hadde også vært helt annerledes. Det hadde nok vært veldig bra for Katrine det også, men hun hadde jo mistet muligheten for å ha bestevenninne i nærmiljøet sånn som hun har fått det.”

Fra observasjon:

(3) ”Katrine bruker mye tid i et eget klasserom separat fra de andre elevene, og er i følge timeplanen bare tidvis sammen med klassen, i enkelte fag. Hun har friminutt på andre steder en resten av klassen,”

(4) ”Katrine har sitt eget pensum og sitt eget læremateriale”

4.5.2 Drøfting

Beukelman og Mirenda (2013) trekker frem tre faktorer som er viktige for at ASK-elever blir inkludert i sin vanlige klasse. Slik situasjonen var på skolen til Katrine, ble ikke disse punktene fulgt opp. Inkluderende opplæring, og med det en inkluderende praksis som det blir beskrevet av Beukelman og Mirenda (2013) elementer som beskriver en idealsituasjon som man bør strekke seg etter. Virkeligheten som læreren til Katrine beskriver, er en ganske annen. Hun har ikke mulighet til deltakelse fordi mye av undervisningen skjer i eget rom (3), og hun har sitt eget materiell som er annerledes fra resten av klassen (4). Å jobbe for en inkluderende praksis i Norge, har vi forpliktet oss til gjennom Salamancaerklæringen, og det er viktig at det gjelder for elever som bruker ASK. Light (1989) mener at disse elevene som er avhengige av ASK-strategier eller hjelpemidler for å kunne delta på lik linje som andre, er avhengige av at man setter inn ekstra ressurser for å kunne oppnå inkludering, fordi det er viktig for deres læring og utvikling av kommunikativ kompetanse. Mange ASK-brukere er mennesker med komplekse, sammensatte behov, og for å kunne oppnå inkludering og deltakelse også for denne gruppen mennesker er det nødvendig med en ekstra innsats. Ifølge Morken (2012) er det en risiko for mennesker med komplekse behov å bli stemplet som avvikere, hvis det ikke finnes en praksis for hvordan man aktivt kan gå inn for å normalisere deres rolle i klassen. Det er viktig at medelever blir vant med at medelever med et spesielt behov er en del av klassen, slik at det ikke knyttes stigma til deres annerledeshet, og da er det ikke tilstrekkelig at bare deler av skolehverdagen er sammen med andre elever, slik det er på Katrine sin skole (3).

På skolen til Katrine gjorde de avveiinger om hvorvidt hun skulle gå på nærmiljøskolen (1), og hva som eventuelt hadde blitt konsekvensene av å gå på en skole som ligger langt borte fra hennes nærmiljø, men med elever som har samme grad av behov for særskilt tilrettelegging,

og noe høyere kompetanse. I følge Tøssebro og Ytterhus (2006) er Norge kjent for å gå langt i internasjonal sammenheng, for å gjennomføre en inkluderende praksis både i skole og i samfunnet for øvrig. Det er en tiltagende trend at elever med spesielle behov får undervisningen tilpasset i sin nærskole, i stedet for å gå i spesialskoler. Dette er en beslutning som skal gjøres av foreldre/foresatte. I følge Tøssebro og Ytterhus (2006) har graden av tilfredshet hos foreldre som har elever med behov for særskilt tilrettelegging, som er en del av nærmiljøskolen, uttrykt like stor grad av tilfredshet med det tilbudet barna deres får i skolen, enn foreldre som har barn i de såkalte spesialskolene. Det som er viktig for foreldrene, er at barna deres får et godt skoletilbud i det hele tatt. For Katrine er det, som læreren hennes sier, viktig at hun får være en del av sitt nærmiljø, får venner og treffer folk i det daglige (2). Dette er vurderinger som i første omgang er gjort av elevens nærpå personer. I en slik vurdering er det i følge Tøssebro og Ytterhus (2006) ikke like enkelt å ta et valg basert på inkluderingsprinsippet. Ofte opplever foreldre at press utenfra er med på å bestemme hvilken skole vedkommende skal gå på. Denne vurderingen gjøres også når Katrine skulle begynne på skolen, og det er tydelig at økonomi har vært en faktor (1). I tråd med det Tøssebro og Ytterhus (2006) mener om hvilke faktorer som er sentrale når man skal velge mellom nærskole eller forsterket skole for elever med behov for særskilt tilrettelegging, bør ikke økonomi være en bestemmende faktor. De har også et viktig poeng i hvilke type elever som kan regnes som ”nødvendig” at kan gå på en forsterket skole, og en lærehemming bør ikke være avgjørende i hans syn. Katrine har i utgangspunktet ikke en kognitiv svikt, og det er i tråd med det Tøssebro og Ytterhus (2006) skriver om inkluderende praksis. Dette vil kunne føre til en normalisering av hva som er ”annerledes” på denne skole, at elever med mer eller mindre behov for særskilt tilrettelegging får være en del av sin nærmiljøskole - og klasse. Likevel trekker læreren til Katrine frem læringsutbyttet som noe som kunne vært bedre i en forsterket skole (2). Dette er helt klart også en avveining, men sett i lys av teori om inkludering er det helt klart at Katrine burde kunne være en del av sin nærmiljøskole, og at dette vil kunne tilføre både skolen og henne selv viktig læring og erfaringer, sørge for gode holdninger og være bra for mangfoldet i samfunnet for øvrig.

5.0 Avsluttende kommentarer

5.1 Oppsummering

Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg fått et innblikk i hvordan skolehverdagen til en elev som bruker ASK er, og jeg har gjennom intervjuet kunne bli kjent med hvordan læreren til denne eleven opplever skolehverdagen og opplegget rundt denne eleven. Fokuset har vært særlig på læring, og jeg har forsøkt å få frem flere aspekter av denne virkeligheten enn det som handler om pensum og læreplan. ASK er ikke et nytt felt, men det er et relativt smalt felt, og det har ikke skjedd mye forskning i norsk sammenheng, spesielt ikke om det som angår disse elevenes *rett til å lære*. Gjennom prosjektet kom det frem at den eleven jeg hadde som utgangspunkt, til en viss grad var prisgitt tilfeldigheter når det gjaldt hvilken type kompetanse som fagpersonene rundt henne innehadde. Det kom frem at rammebetingelsene som tid og materiell også var begrensede ressurser som kunne virke begrensende for hennes læringsutbytte. Selv om det finnes et klart lovgrunnlag som skal sikre elever med behov for ASK og spesialundervisning et forsvarlig utbytte av opplæringen, var det utfordrende for læreren til Katrine å kunne følge dette opp, på grunn av disse begrensende rammefaktorene. Selv om Norge har forpliktet seg til å jobbe for inkludering i skolen gjennom Salamancaerklæringen, har fremdeles Katrine en stor del av undervisningen sin i et annet klasserom enn resten av klassen. Riktignok kan dette være til fordel for Katrine i enkelte sammenhenger, men når internasjonal forskning så klart viser hvordan inkludering er grunnleggende for disse elevenes mulighet til læring og deltakelse, er det ikke denne virkeligheten jeg møtte når jeg gikk ut i feltet. Hvordan skolen møter disse elevene, med hvilke forventinger til deres utviklingspotensiale når man skal tilrettelegge undervisningen – eller spesialundervisningen, spiller helt klart en nøkkelrolle i hvordan elever som bruker ASK blir møtt. Som Light og McNaughton (2014) påpeker i sin artikkel, handler det om at forventningene i miljøet hvor ASK-brukeren befinner seg er en viktig del av hvordan man kan forvente at vedkommende kommunikative kompetanser vil kunne utvikle seg. Og når både språk, og der igjennom muligheten til samspill er viktig for læring, vil man kunne si at slike miljømessige faktorer også kan være med å påvirke læringsutbyttet for elever som bruker ASK. I tillegg viser forskningen av inkludering er sentralt for at disse elevene skal få delta i et læringsfellesskap som vil kunne gi dem ”noe å strekke seg etter”, og bidra til å skape relasjoner og læring i andre sammenhenger enn kun det rent faglige. Dette har skolen til Katrine løst på en måte som gir henne mulighet både til å være en del av klassen i noen

sammenhenger, og å omgås med jevngamle både i faglig og sosial sammenheng gjennom hjelpevenn/ungdomsvenn-ordningen, som jeg mener er et godt redskap for å fremme inkludering og derfor også læring. Likevel finnes det begrensninger på skolen til Katrine, både gjennom begrensede ressurser og kanskje gjennom en tankegang som ikke nødvendigvis er tuftet på et inkluderingsideal, men kanskje heller en antakelse om hva som er ”det beste for henne”. Katrine er ei humorfylt og sosial jente med store ressurser, gode venner, et godt vokabular og flinke mennesker rundt seg, og jeg er ikke i tvil om at hun har det godt på den skolen hun går på. Om hun kanskje, med en mer bevisst holdning til inkluderingstankegang, med en sterkere kompetanse til å vurdere hennes utviklingspotensiale, med et enda mer hensiktsmessig utformet materiell rundt seg, kunne nådd lengre rent faglig, er et viktig spørsmål. Problemstillingen min, om *hvordan skolen legger til rette for at en elev som bruker ASK får et forsvarlig utbytte av undervisningen*, mener jeg at jeg har gitt et svar på. Jeg har beskrevet hvordan skolen arbeider for å tilrettelegge undervisningen til Katrine, for at hun skal få et forsvarlig utbytte av undervisningen. Hvorvidt hun faktisk får et forsvarlig utbytte av undervisningen, får være opp til noen andre å vurdere.

5.2 Begrensninger

Denne undersøkelsen har sine helt klare begrensninger. Først og fremst er det vanskelig å kunne generalisere funn som er gjort i ett enkelt case-studium, og dette vil ikke kunne bruke til å kritisere et system som en helhet. Det er også vanskelig å trekke konklusjoner fra et så relativt begrenset forskingsarbeid, noe som gjør at selve anvendeligheten begrenser seg. Oppgaven er ment som en begynnelse, en måte å ”stikke tåa ned i badevannet for å kjenne på temperaturen” – i en problematikk som jeg mener trenger å bli studert nærmere. Samtidig handler det om en elevs virkelighet, hvor det gjøres vurderinger som får konsekvenser for hennes læring og utvikling. Oppgaven kan i så måte tjene som en analyse av hennes skolehverdag, og kan kanskje få konsekvenser utover dette gjennom at eventuelle lesere kan bevisstgjøre seg viktigheten av å fokusere på læring for alle elever, også de elevene som bruker ASK.

5.3 Veien videre

I arbeidet med denne oppgaven har jeg sett at det i ett tilfelle finnes potensiale for forbedring i praksis for hvordan skolen legger til rette for ASK-elever sitt læringsutbytte i skolen. Jeg kan

bare anta at det kan finnes andre elever der ute som kan ha liknende erfaringer, og skoler som kan ha liknende praksis for å møte elever med samme behov for tilrettelegging. Jeg mener det er på tide at skolen og forskningsfeltet går sammen og reviderer denne praksisen gjennom forskning på hva som fungerer. Det viktigste er at ingen elever blir undervurderte, og at også ASK-elever får mulighet til å utvikle seg og lære på lik linje som andre elever, selv om det krever noe mer innsats og kompetanse for å få dette til.

6.0 Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Befring, E., & Tangen, R. r. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Bruner, J. S. (1974). From Communication to Language--A Psychological Perspective. *Cognition*, 3(3), 255-287.
- Brænde, E., & Halvorsen, A. K. (2003). *Fra vilje til uttrykk. Metodikk for utprøving av betjeningsutstyr for barn med omfattende motoriske vansker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bråten, I. r. (2002). *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Calculator, S. (2009). Augmentative and alternative communication (AAC) and inclusive education for students with the most severe disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 13(1), 93-113. doi: 10.1080/13603110701284656
- Clarke, M. T., Newton, C., Griffiths, T., Price, K., Lysley, A., & Petrides, K. V. (2011). Factors associated with the participation of children with complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 774-780. doi: 10.1016/j.ridd.2010.11.002
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice. In K. J. Topping & S. Maloney (Red.), *The RoutledgeFalmer reader in Inclusive education* (s. 29-40). New York: Routledge.
- Fossheim, H., Hølen, J. C., Ingierd, H. C., & De Nasjonale forskningsetiske, k. (2013). *Barn i forskning : etiske dimensjoner*. Oslo: De Nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis : til beste for barn og unge i kommune-Norge* (2. rev. utg. ed.). Oslo: Kommuneforl.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kent-walsh, J., & Light, J. (2003). General Education Teachers' Experiences with Inclusion of Students who use Augmentative and Alternative Communication. *Augmentative and Alternative Communication, 2003, Vol.19(2), p.104-124, 19(2), 104-124*. doi: 10.1080/0743461031000112043
- Kent-walsh, J., & McNaughton, D. (2005). Communication Partner Instruction in AAC: Present Practices and Future Directions. *Augmentative and Alternative Communication, 2005, Vol.21(3), p.195-204, 21(3), 195-204*. doi: 10.1080/07434610400006646
- Kjølaas, J. (2002). Språk- og kommunikasjonsvansker – spesialpedagogisk forståelse og handling. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk, 80(01), 52-67*.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006. ed.). Oslo: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J., Wenger, E., & Lave, J. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication, 5(2), 137-144*. doi: 10.1080/07434618912331275126
- Light, J., & McNaughton, D. (1989). Teaching facilitators to support the communication skills of an adult with severe cognitive disability: A case study. *Augmentative and alternative communication(5), 35-41*.

- Light, J., & McNaughton, D. (2012). Supporting the Communication, Language, and Literacy Development of Children with Complex Communication Needs: State of the Science and Future Research Priorities. *Assistive Technology*, 24(1), 34-44.
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 2014, Vol.30(1), p.1-18, 30(1), 1-18. doi: 10.3109/07434618.2014.885080
- Lorentzen, P. (2003). *Fra tilskuer til deltaker : samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforl.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforl.
- Lundh, L., Hjelmbrække, H., & Skogdal, S. (2014). *Inkluderende praksis : gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforl.
- Martinsen, H., & Tetzchner, S. v. (2011). *Alternativ og supplerende kommunikasjon - en innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik : spesialpedagogiske utfordringer : en innføring* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (2013).
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon : ei innføring i språkpsykologi og psykologvistik*
- Ruppar, A. L., Dymond, S. K., & Gaffney, J. S. (2011). Teachers' Perspectives on Literacy Instruction for Students with Severe Disabilities Who Use Augmentative and Alternative Communication. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities (RPSD)*, 36(3), 100-111.
- Sande, A., & Kleppenes, A. M. (2014). Opplæringslova i møte med elevar med behov for ASK. *Spesialpedagogikk*(3), 18-23.
- Skogdal, S. (2005). *Kommunikasjonsfremmende faktorer ved alternativ og supplerende kommunikasjon. Hovedfagsoppgave ved Universitetet i Tromsø*. Tromsø: UiT.

- Skogdal, S. (2015). *ASK og læring*. Paper presented at the ISAAC Norge - Rett til å lære, Sundvolden
- Statped. (2014). 2tusen.no. Retrieved 03.04, 2015
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- TV2. (2015). TV2 Skole. Retrieved 03.04, 2015
- Tøssebro, J., & Ytterhus, B. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on special need education*. Paper presented at the World Conference on special needs education: Access and quality, Salamanca, Spain.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Veileder spesialundervisning. Retrieved 01.04, 2015, from <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/>
- Utdanningsforbundet. (2013). Bruk av assistenter i grunnskolen. Retrieved 03.03, 2015, from https://http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Faktaark/Faktaark_2013/Faktaark_2013_05.pdf
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Vedlegg 1:

ASK og læring Intervjuguide

Fagpersonens bakgrunn:

Utdannelse

Arbeidserfaring

ASK-kompetanse

Erfaring med elever som bruker ASK

Hva mener du er viktige faktorer for å muliggjøre læring?

Kompetanse

Hvor mange elever bruker ASK

Lærerkollegiets ASK-kompetanse

Skolens fokus på ASK

Evt. Systemet rundt skolen på ASK

Fortell om hvordan ASK blir benyttet i skolehverdagen

- Faglig
- Sosialt

Om eleven(e) som bruker ASK

Lærevansker?

Hvor lenge brukt ASK?

Hvor mye opplæring?

I hvilke situasjoner brukes ASK (eleven)?

Interessene til eleven

Faglig nivå, og en forklaring rundt dette

Forskjeller i fag; styrker og svakheter

Læring

Beskriv:

Tilgjengelig materiell;

Pensum,:

Oppgaver: grad av tilpasning til ASK-brukeres behov

Opplevelse av læringsutbytte

Hva vet/tror du om elevens egen oppfatning av eget læringsutbytte

Samarbeid

Beskriv:

Medelevers ASK-kompetanse?

Samarbeider med andre elever i faglige sammenhenger

Samarbeider med andre elever i sosiale sammenhenger (da dette har en klar sammenheng)

Største eventuelle utfordringer?

Sosial funksjon

Beskriv elevenes

Vennekrets

Måter å samhandle med venner på

Hvordan skolen legger til rette for å kunne være sosiale sammen

Inkludering

Hva legger du i begrepet inkludering?

Inkluderingspraksis på skolen?

Rammebetingelser

Hvordan opplever du at det er satt av tid til å jobbe med ASK elevens læring?

Andre ressurser? (kompetanse, hjelpemidler, kurs etc.)

I hvilken grad hensyn til ASK i IOP og relevans av dette

Hvordan følges dette opp i praksis?

Tillegg

Hva skal til for at ASK-eleven skal få et adekvat læringsutbytte i skolen?

Vedlegg 2

Skjema for observasjon

Time:

Tilstede:

Kommunikasjon og samspill med lærer	
Kommunikasjon og samspill med medelever	
Sosial funksjon	
Faglig funksjon	
Rammebetingelser	

Diverse	
---------	--

Vedlegg 3

Deltakelse i studiet

ASK og læring

Jeg er en student fra Universitetet i Agder som skriver masteroppgave i spesialpedagogikk med tema ”ASK og læring”. I den sammenhengen skal jeg gjennomføre en studie, en kombinasjon av intervju og observasjon.

Hensikten med oppgaven er å sette fokus på hvordan skolen følger opp elever som bruker ASK med spesielt vekt på læring, analysere dette ut ifra observasjoner og data fra intervju

Til foresatte:

Ved å bli med i studien, takker du/dere jst il at _____ blir observert i en skoledag, og at jeg får anledning til å diskutere forhold som er relevante for studien med elevens lærer

_____.

Til lærer:

Intervjuene vil finne sted der du/dere ønsker. Tidspunktet avtaler vi etter hva som passer, men det er en fordel om vi kan gjennomføre innenfor uke 14-19. Jeg kan gjennomføre intervjuene på dag- og kveldstid, og i helger ettersom når det passer for deg. Jeg regner med at intervjuene vil ta ca. En og en halv time. Ta kontakt med meg på e-post eller telefon for å avtale sted og tidspunkt.

Jeg vil gjøre oppmerksom på at dere når som helst kan trekke dere fra prosessen, også etter intervjuet/observasjonen er gjennomført. All data vedrørende personlig/sensitiv informasjon, vil bli anonymisert i tråd med retningslinjene til UiA. Mer om disse retningslinjene kan dere finne på: http://www.uia.no/portaler/forskning/etikk_og_personvern/personvern

Tusen takk for at du/dere vil være med og bidra!

Beste hilsen

Kristine Fossheim Godtfredsen

Jeg/vi samtykker til deltagelse i studien:
