

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Kristin Torgersen Alstad

ASK som verktøy for inkludering

- En kvalitativ studie som belyser faktorer for ASK som et meningsfullt verktøy i skolen

Dato: 18. Mai 2022

Totalt antall sider: 66

Forord

Dette har vært litt av en reise.

Først og fremst vil jeg takke informantene mine, som ville stille opp til intervju over Teams for å snakke med meg om temaet for masteroppgaven. Det er tydelig at dere brenner for arbeidet med ASK – Stå på! Dere har inspirert meg!

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Kåre Hauge, som har stått i både frustrasjon og mestring sammen med meg. Takk for god veiledning!

Jeg har under skrivingen til masteroppgaven sjonglert ny jobb og valpetid, og det har mildt sagt vært krevende. Det har ikke vært mulig å gjennomføre uten familie som har vært «barnevakt» for Falk, og som har heia på meg fra sidelinjen. Må også rette en takk til venner og medstudenter som har vært heiagjeng!

Nå gleder jeg meg til å fokusere på litt andre ting, men med en masteroppgave i baklomma.

Steinkjer, 18.05.2022

Kristin Torgersen Alstad

Sammendrag

Dette masterprosjektet handler om ASK og inkludering av elever som er ASK-brukere i skolen. Masterprosjektet har som mål å belyse og besvare følgende problemstillinger og forskningsspørsmål:

Problemstilling: Hvilke faktorer må ligge til grunn for at ASK skal bli et meningsfullt verktøy i skolen, og hvordan bruker lærere og spesialpedagoger ASK som verktøy for inkludering i skolen?

Forskningsspørsmål: Hvilke erfaringer har informantene i arbeid med ASK?

Masterprosjektet har en kvalitativ metodisk tilnærming og forskningen bygger på funn og data fra 5 gjennomførte forskningsintervju. Intervjuene er semistrukturert og ble gjennomført på Teams med intervjuguide som støtte. Informantene er voksenpersoner i grunnskolen, lærere og spesialpedagoger fra både den ordinære skolen og spesialskolen. Informantene har variert erfaring og kunnskap i arbeidet med elever med behov for alternativ og/eller supplerende kommunikasjon. Funnene fra intervjuene ble til gjennom analysemetoden konstant komparativ analysemetode, og ble til gjennom at jeg som forsker fargekodet intervjuene med bakgrunn i ulike kategorier. Funn fra forskningen og de gjennomførte intervjuene viser at det er flere faktorer som ligger til grunn for at ASK skal kunne bli et meningsfullt verktøy i skolen. Funn fra forskningen viser også at det er ulike erfaringer og ulike måter å tilrettelegge for elever med behov for ASK i skolen. Gjennom funn fra de gjennomførte intervjuene viser at holdninger og kompetanse er de viktigste faktorene som må ligge til grunn for arbeidet med ASK i skolen, og for at det skal oppleves som et meningsfullt verktøy i skolen. Voksenrollen og tilrettelegging i miljøet viser seg også å være viktige faktorer for ASK som verktøy for inkludering i skolen. Medelevene, opplæring av andre nærpersoner i miljøet vil også spille stor rolle i arbeidet med inkludering, og for at skolen skal oppleves som et meningsfullt miljø for ASK-brukere. Informantene trekker også frem utfordringer i arbeidet, hvor flere av de ulike faktorene som nevnt ovenfor også trekkes ned under utfordringer. Mangel på gode holdninger og mangel på kompetanse går over i hverandre og blir trekt frem som de mest utfordrende faktorene i arbeidet. Enkelte av informantene trekker også frem samarbeid med foreldregruppen som særlig utfordrende i arbeidet med ASK i skolen.

Abstract

This master's project is about AAC (Alternative and augmentative communication) and inclusion of students who are AAC users in the school. The master's project aims to shed light on and answer the following issues and research questions:

Problem statement: What factors must be the basis for AAC to become a meaningful tool in the school, and how do teachers and special educators use AAC as a tool for inclusion in the school?

Research question: What experiences do the informants have in working with AAC?

The master's project has a qualitative methodological approach and the research is based on results and data from 5 completed research interviews. The interviews are semi-structured and were conducted on Teams with an interview guide as support. The informants are adults in primary school, teachers and special educators from both the ordinary school and the special-needs school. The informants have varied experience and knowledge in working with students with a need for AAC.

The results from the interviews were created through the analysis method constant comparative analysis method, and were created by color-coding the interviews with different categories. Results from the research and the interviews shows that there are several factors that form the basis for AAC being a meaningful tool in schools. Results from the research also show that there are different experiences and different ways of facilitating for students with a need for AAC. Findings from the interviews conducted show that attitudes and competence are the most important factors that must form the basis for the work with AAC in school, and for it to be perceived as a meaningful tool in school. The adult role and facilitation in the environment also prove to be important factors for AAC as a tool for inclusion in school. Fellow students, training of other close people in the environment will also be important in the work of inclusion, and for the school to be experienced as a meaningful environment for AAC users. The informants also highlight challenges in the work, where several of the various factors as mentioned above are also highlighted under challenges. Lack of good attitudes and lack of competence overlap and are highlighted as the most challenging factors in the work. Some of the informants also point out collaboration with the parent group as particularly challenging in the work with AAC in school.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1 Innledning	1
1.1 Formålet med forskningen	2
1.2 Motivasjon.....	3
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
2 Oppgavens oppbygging	4
3 Begrepsavklaring	5
3.1 Inkludering	5
3.2 ASK.....	5
3.3 Kommunikasjon.....	6
3.4 Kommunikasjons- og utviklingsmessige språkfyrreiser.....	7
4 Tidligere forskning	9
5 Teori	12
5.1 Sosiokulturell læringsteori	12
5.2 Pragmatisk kunnskap	12
5.3 Inkludering	13
5.4 Språkvansker	14
5.5 Språkmiljø	14
5.6 Kompetanse	15
5.7 Tilpasset opplæring	15
6 Kvalitativ metode	17
6.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	17
6.2 Hermeneutikk	18
6.3 Kvalitativt forskningsintervju	18
6.4 Forarbeid – prosessen.....	19
6.5 Innhenting av empiri (data).....	21

6.6	<i>Analyseprosessen</i>	22
6.7	<i>Forskningskvalitet</i>	23
6.8	<i>Forskningsetikk</i>	25
7	Funn	27
7.1	<i>Informantenes erfaring</i>	27
7.2	<i>Holdninger</i>	28
7.3	<i>Inkludering</i>	29
7.4	<i>ASK som metode</i>	31
7.5	<i>Utfordringer</i>	31
8	Diskusjon	32
8.1	<i>Informantenes erfaring</i>	32
8.2	<i>Faktorer for ASK</i>	34
8.3	<i>Holdninger</i>	35
8.4	<i>Utfordringer</i>	36
8.5	<i>ASK som metode for inkludering</i>	37
8.6	<i>Inkludering</i>	38
8.7	<i>ASK som metode</i>	41
8.8	<i>Utfordringer</i>	44
9	Oppsummering og konklusjon	46
10	Litteraturliste	48
11	Vedlegg	54
11.1	<i>Godkjennelse fra NSD</i>	54
11.2	<i>Intervjuguide</i>	57
11.3	<i>Informasjons- og samtykkeskjema</i>	58

1 Innledning

Muligheten til å kunne kommunisere, samtale og medvirke er en selvfølge for de aller fleste barn og unge i norske skoler. Tetzchner og Martinsen (2002) skriver at det å ha vansker med å kommunisere med andre mennesker, vil få konsekvenser for alle livsområder uavhengig av alder. Statped skriver på sine sider at lærere, spesialpedagog og annet støttepersonell må ha kunnskap, kunnskap og ferdigheter om ASK. Da dette er nødvendig dersom barn med behov for ASK skal kunne delta i et inkluderende og sosialt fellesskap (Statped, 2021). I FN's barnekonvensjon er det ett punkt i den forkortede utgaven som sier om barns rettigheter, som sier noe om at alle barn har rett til å si sin mening, og har rett til å bli hørt (Regjeringen, 2000). «Barn, unge og voksne som helt eller delvis mangler tale, har behov for alternative kommunikasjonsformer for å uttrykke seg slik at de kan bli forstått av andre mennesker» (Jørn Østvik, 2008).

For å bygge opp under inkluderingsbegrepet og tilpasset opplæring i norske skoler, kan jeg trekke frem salamanca-erklæringen fra 1994 (NAKU, 2022). Salamanca-erklæringen omhandler viktigheten av inkludering, at alle har rett til undervisning i et miljø som inkluderer alle – også personer med særskilte behov, og at disse skal ha de samme rettighetene som andre. Sandvik (2012, s. 123) sier at de voksne i skolen må ha felles holdning til elever, og ha det samme ønsket for elevene for å skape et inkluderende miljø. «Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk». Det betyr at man aktivt tar hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og evner (Meld. St. 18, (2010-2011), s. 8). I Stortingsmelding 6 fra 2019-2020, beskrives inkludering som at det handler om at alle har en naturlig plass i fellesskapet, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud (Meld. St. 18, (2019-2020), s. 11). Ifølge utdanningsdirektoratet er det å undervise elever med behov for ASK en særoppgave, og at det er skoleeier sitt ansvar å sørge for kompetanseheving innenfor ASK i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Befring (2014, s. 22) beskriver at kvaliteter i miljøet vil ha betydning når det kommer til utvikling av blant annet språk. «For å tilpasse opplæringen til elever med behov for ASK, vil det være nødvendig med kompetanse og kunnskap utover vanlig lærerutdanning. God tilrettelegging krever at personalet lærer og tar i bruk elevens kommunikasjonsformer og tilegner seg metodisk kompetanse om tilrettelegging for både kommunikasjonsutvikling og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2016). I følge opplæringslova (1998, §2-16) står det at barn som mangler helt eller delvis taleevne og har behov for ASK, skal få bruke egne kommunikasjonsformer og kommunikasjonsmidler, og få opplæring i hvordan dette brukes.

Enkelte elever har behov for tilrettelegging, det være seg grunnet fremmedspråklighet eller andre språkvansker som gjør det utfordrende å kommunisere på «normalt» vis. Med normalt vis menes med verbalt talespråk, uten behov for ASK. «ASK-brukere er en svært sammensatt gruppe; de finnes i alle aldersgrupper og har ulik sosial og kulturell bakgrunn. Det de har til felles, er behovet for individuell tilpasning for å kunne uttrykke seg muntlig og/eller skriftlig» (Karlsen, 2020, s. 84). Næss (2015, s. 15) skriver videre i innledning til kapittel 1, at det er usikkert hvilke opplæringsmuligheter på ASK som finnes for barn med dette behovet i skolen, «da ASK i liten grad blir tematisert i barnehagelærerutdanningen/grunnskolelærerutdanningen eller innenfor de spesialpedagogiske utdanningene». Med tanke på dette, kan man tolke det som at dette fører til begrenset kunnskap og kompetanse i feltet om ASK i skolen. Dette fører oss videre til formålet med forskningen.

1.1 Formålet med forskningen

Som nevnt ovenfor skrev Næss & Karlsen i 2015 (s. 15), at ASK er lite tematisert innenfor pedagogisk utdanning, og enda i 2022 sitter jeg som snart ferdig utdannet spesialpedagog, med mastergrad i tilpasset opplæring med den samme oppfatningen. På Statped sine nettsider blir ASK omtalt som et eget språk, og ut ifra dette kan man tolke det som at ASK skal, og burde få større fokus i, også den ordinære skolen (Statped, 2022). Da ASK er en elevs måte å kommunisere og samtale med omverdenen på, og er dets språk, mener jeg at det burde ta like stor plass i den ordinære skolen, som for eksempel norsk og engelsk. Formålet med denne forskningen havnet nettopp på dette, å få innsikt i- og kunnskap om arbeidet med ASK i skolen. Spesielt rettet mot småtrinnet i skolen, og på hvilken måte bruk av ASK kan bidra til inkludering og fellesskap blant elever. Bruk av ASK er ikke bare positivt for barn som ikke har verbalt språk, men det dekker et bredt spekter av barn og unge, med ulike utfordringer som ikke nødvendigvis trenger å være knyttet til vansker med det verbale språket. På utdanningsdirektoratet, under tidlig innsats for barn med behov for ASK, skrives det at i arbeidet med ASK må tiltakene ikke bare rettes mot enkeltbarnet, men også rettet mot kommunikasjonspartnere og barnets omgivelser. Videre fortsetter de med at hvilke tiltak som er hensiktsmessige vil variere ut fra behov, forutsetninger og muligheter (Utdanningsdirektoratet, 2018). Forskningen til masterprosjektet handler om å se mulighetene med å kunne arbeide med ASK som et verktøy for inkludering. I hovedsak handler det ikke bare om å inkludere barn med språkvansker, men det handler om hvordan man kan bruke ASK som verktøy for å skape fellesskap.

1.2 Motivasjon

Da jeg i stor grad har praksiserfaring fra barnehage og lite erfaring fra skolen, ønsker jeg gjennom dette masterprosjektet å tilegne meg mer kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for barn med behov for ASK også i skolen. For å kunne se paralleller mellom barnehage og skole, vil forskningen til denne masteroppgaven i hovedsak omhandle småtrinn og 1-4 trinn ved barneskolen. Jeg ønsker også å fokusere på lærerens rolle, da jeg som nevnt ovenfor har erfaring med at det er spesialpedagogen som får hovedansvaret for enkeltbarna. Min motivasjon for å jobbe med dette masterprosjektet er nettopp derfor, fordi jeg personlig som pedagog har alt for lite kunnskap og kompetanse omkring et tema som er ganske stort og viktig å ha kompetanse på i arbeid med barn og unge i barnehage og skole. Som grunnutdanning er jeg utdannet barnehagelærer med fordypning i kulturelt mangfold. Jeg er også utdannet spesialpedagog, og skal nå med dette masterprosjektet fullføre min mastergrad i tilpasset opplæring. Jeg jobber som miljøterapeut i et borettslag for unge voksne med ulike utfordringer og har tidligere arbeidserfaring som spesialpedagog og pedagogisk leder i barnehage. Fra tidligere arbeidserfaring har jeg erfart at det fort blir spesialpedagogen eller assistenten til de enkelte barna som får rollen som kommunikasjonspartner for barn med behov for ASK.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for forskningen er todelt. Det vil si at jeg har to problemstillinger, som forsker på mye av det samme, men likevel spør etter forskjellige ting. Grunnen til at jeg valgte å ha en todelt problemstilling var for å rekke over alt jeg ønsket å forske på. Videre i oppgaven vil jeg også bruke forkortelsen ASK, når det er snakk om alternativ og supplerende kommunikasjon

Problemstilling: Hvilke faktorer må ligge til grunn for at ASK skal bli et meningsfullt verktøy i skolen, og hvordan bruker lærere og spesialpedagoger ASK som verktøy for inkludering i skolen?

Forskningsspørsmål: Hvilke erfaringer har informantene i arbeid med ASK?

2 Oppgavens oppbygging

Videre i masterprosjektet presenteres ulike kapitler som til sammen bidrar til å skape en helhet i forskningen til masterprosjektet. I kapittel 2 presenteres begrepsavklaring, med sentrale begreper jeg ønsker å definere og avgrense. Kapittel 3 presenterer tidligere relevant forskning på masterprosjektets tematikk som ASK og inkludering. Her tar jeg kort for meg 5 artikler og ser på hva de handler om og funn fra forskningen/prosjektene. I kapittel 4 presenteres teori som er relevant for masterprosjektet og forskningen. Teorien som blir presentert her, skal sammen med kapitlene om begrepsavklaring og tidligere forskning skape det teoretiske grunnlaget for masterprosjektet, og vil trekkes inn i diskusjonskapitlet. I kapittel 5 presenteres metode og vitenskapsteorien som har blitt brukt til innhenting av datamateriale for forskningen, samt forskningsetikk og forskningskvalitet. I kapittel 6 presenteres funn fra de gjennomførte intervjuene med informantene. Her presenteres kun råmateriale, i form av en oppsummerende tekst og sitat fra informantene. Disse gjenspeiles også i kapittel 7 som er diskusjonskapitlet. Her skal det diskuteres funn i lys av relevant teori og tidligere forskning, for å besvare forskningens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 8 avsluttes masterprosjektet med en oppsummering av det jeg har funnet ut, før jeg tar for meg videre forskning som kunne vært interessant. Til slutt i masterprosjektet i kapittel 9 ligger litteraturlista med kilder som er brukt i forskningsprosessen, og i kapittel 10 ligger vedleggene til masterprosjektet. Her ligger intervjuguide, godkjenning fra NSD og informasjons-og samtykke skjema til informantene.

3 Begrepsavklaring

I dette kapitlet skal jeg ta for meg avklaringer av ulike begreper som er relevante for masterprosjektet. Dette er enkelte sentrale begreper for problemstillinga og forskningsspørsmålet som jeg ønsker å definere og avklare.. Samt Statped for Statlig spesialpedagogisk tjeneste, og PPT om pedagogisk-psykologisk tjeneste.

3.1 Inkludering

Begrepet inkludering tar stor del i denne forskningen, og det finnes ulike oppfatninger av begrepet inkludering. Inkludering handler om miljøet på skolen, og at læringsmiljøet på skolen skal være tilpasset alle. «I ein inkludereande skule stikk ingen elev seg ut som spesielt inkludert, alle er deltakarar i den inkluderte samanhengen» (Haug, 2020, s. 27). I Hausstätter og Reindal (2016) sies det at inkludering handler om endring på systemnivå. Systemnivå kan tolkes som noe som omhandler alle. Inkludering handler i stor grad om å se på mangfold, ulikheter og forskjelligheter som en berikelse for fellesskapet (Reindal, 2016, s. 144). Ut ifra dette kan en tolke inkludering som endring og utvikling slik at skolen tar imot og møter alle elever. Inkludering vil på denne måten tolkes som at det skal være en enhet, ikke vi og dem. At alle har sin naturlige plass i fellesskapet. For ASK-brukeren er det viktig med en inkluderende kultur, både i skolemiljøet og i nærmiljøet. «En kultur for at annerledeshet er ok og kanskje også blir sett på som en berikelse for et miljø» (Rasmussen, 2015, s. 246-247).

3.2 ASK

Hvilke mennesker som har behov for ASK er en sammensatt gruppe og vil bestå av mange.. «ASK er bruk av håndtegn, fotografi, grafiske symboler eller konkrete. Handlinger, væremåter og kroppslige uttrykk som må fortolkes og tillegges mening av andre, kan også omtales som ASK» (Berg, 2014, s. 90). Karlsen (2020) fortsetter med at personer som mangler talespråk på ulike nivåer bruker alt i fra kroppsspråk, tegn til tale, gester, mimikk, blikk og peking som viktige faktorer i kommunikasjon (Karlsen, 2020, s. 83). Det nevnes også at det i tillegg brukes symbolsystemer på papir og digitale kommunikasjonshjelpemidler som talemaskiner. Det kan være ulike årsaker til at man kan ha bruk for ASK i en kort eller langvarig periode. Karlsen (2020, s. 84) skriver at det kan være knyttet til generelle lærevansker, bevegelsesvansker eller uttalevansker, og at vanskene kan være medfødt eller ha oppstått i utviklingen. I dette masterprosjektet har fokuset ikke vært på diagnosen eller årsaken til behovet for ASK, mer hva ASK er og hva det kan brukes til og på hvilken måte. Hovedmålet med å bruke ASK er ikke nødvendigvis hjelpemiddelet i seg selv, symbolene og strategiene – men å bidra til kommunikasjon og en deltakelse i samfunnet. Målsettingen for ASK er kommunikasjon av ønsker og behov, informasjonsoverføring, sosial nærhet og sosial

etikette (Næss, 2015, s. 37). ASK kan være en egnet kommunikasjonsform når talespråklig forståelse og/eller produksjon er vanskelig, hvor tiltakene må tilpasses den enkelte bruker og må bygge på grundig kartlegging (Næss, 2015, s. 40).

I likhet beskriver ASK på Statped sine hjemmesider som en persons språk og måte å uttrykke seg på, og som noe som er helt nødvendig for personens utvikling – både språklige, sosiale og faglige utvikling (Statped, 2022). Tetzchner & Martinsen (2002, s. 66) deler inn i ett skille mellom uttrykksmiddel, støttespråk og språkalternativ-gruppen. Med alternativ kommunikasjon har personen en annen måte å kommunisere på enn tale, og ved supplerende kommunikasjon benytter personen seg av støtte- eller hjelpekommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Utrykksmiddelgruppen har behov for en uttrykksform de er i stand til å bruke. Her vil personer ha behov for alternativ kommunikasjon gjennom hele livet. Da de kan forstå hva som blir sagt, men ha utfordringer med å uttrykke seg selv (Tetzchner & Karlsen, 2002, s. 66). For støttespråkgruppa skilles det mellom utviklingsgruppen og situasjonsgruppen. For utviklingsgruppen, ligger betydningen litt i ordet, at ved opplæring i bruk av alternativ kommunikasjon kan dette bidra til å fremskynde utviklingen av tale. Det samme gjelder for støttespråkgruppen, at den alternative kommunikasjonen ikke skal erstatte noe men være ment som støtte for barnets kommunikasjon og tale. Situasjonsgruppa består av mennesker som kan bruke talespråket men som har utfordringer med å forstå eller gjøre seg forstått, og vil ha behov for å lære seg når de trenger å bruke supplerende kommunikasjon (Tetzchner & Karlsen, 2002, s. 67). I språkalternativgruppa vil den alternative kommunikasjonen være personens språk, morsmål og kommunikasjonsmåte. Her vil det være avgjørende for kommunikasjonspartnere å inneha kompetanse om bruk av alternativ kommunikasjon for å kunne kommunisere med personen (Tetzchner & Karlsen, 2002, s. 68). Målet med bruken av ASK er ikke nødvendigvis å lære seg symbolene og strategiene, men å kunne kommunisere og delta i samfunnet. Kommunikasjon av ønsker, behov, sosial nærhet og sosial etikette (Næss, 2015, s. 37).

3.3 Kommunikasjon

Skogdal (2015), skriver at det ikke bare er ASK-brukeren sitt ansvar å lære kommunikasjonsstrategier, men at det er ett felles ansvar, og at kommunikasjonspartneren også må kjenne til og forstå kommunikasjonsstrategiene (Skogdal, 2015, s. 226). Kommunikasjon beskrives av Befring som utveksling av tanker, følelser og opplevelser og er grunnleggende for å forstå og gjøre seg forstått (Befring, 2019, s. 61). Her kan vi tolke det som at kommunikasjon handler om å formidle noe til en annen mottaker. Tale er ikke en

avgjørende faktor for å kunne kommunisere, men det oppstår gjennom felles oppmerksomhet. Her vil det være avgjørende å ha kunnskap om hvordan kommunisere på ulike måter, da gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon. «Kommunikasjon handler ikke bare om å uttrykke grunnleggende behov eller ønsker m å få noe. Kommunikasjon handler også om å dele følelser, opplevelser og tanker» (Andresen, 2020, s. 9). For at barn og unge som er ASK-brukere skal kunne utvikle seg, må de kunne ha mulighet til å uttrykke seg gjennom å kommunisere og ha mulighet til å ta egne valg, dette må det da tilrettelegges for på ulike måter. Tetzchner (2002) påpeker at et viktig skille i kommunikasjon, er hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon. Vi kan også skille mellom avhengig og uavhengig, hvor forskjellen først og fremst ligger i rollen samtalepartner eller kommunikasjonspartneren har for ASK-brukerens mulighet for kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8-9).

Hjulpet kommunikasjon er når det språklige uttrykket og metoden for hvordan personen kommuniserer på er i fysisk form. Peketavler, snakkemaskiner o.l. **Ikke-hjulpet kommunikasjon** er hvor ASK-brukeren lager uttrykkene selv, enten i form for tegn til tale, eller å gi tegn til kommunikasjon som å blunke med øynene. **Avhengig kommunikasjon** ligger litt i ordet, at her er ASK-brukeren avhengig av en kommunikasjonspartner for å kunne forstå eller gjøre seg forstått. **Uavhengig kommunikasjon** i motsetning til avhengig kommunikasjon, kan ASK-brukeren kommunisere uten hjelp for eksempel med talemaskiner som sier hele setninger (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 8-9).

3.4 Kommunikasjons- og utviklingsmessige språkforstyrrelser

Når problemstillingen spør etter barn med språkvansker, kan dette være et bredt spekter av ulike utfordringer og vansker. Det kan være vansker med uttalen, språkforståelse, språkvansker knyttet til diagnoser som autisme og Downs syndrom, eller at man ved ulike årsaker har forsinket språkutvikling – for å nevne noe. Språkvansker, eller utviklingsmessige språkforstyrrelser, er funksjonelle vansker med språket. Utviklingsmessige språkforstyrrelser kan ha konsekvenser for sosial interaksjon, utvikling, læring, fonologi, grammatikk, semantikk, ordleting, pragmatikk, verbal læring og minne (Næss & Zambrana, 2019, s. 285). Kommunikasjonsvansker påvirker muligheten til å motta, forstå, produsere og uttrykke verbal, non-verbalt eller grafisk informasjon (Næss & Zambrana, 2019, s. 284). Det jeg ønsker å belyse her i dette avsnittet, er at det er ikke den spesifikke årsaken til språkvansker jeg er ute etter å forske på, men språkvansker er som regel årsaken til behovet for å anvende ulike metoder for ASK. Derfor er det viktig å avklare hva som legges i begrepet språkvansker for forståelsen av masterprosjektet. Haugen og Haugen (2020) beskriver at for å utvikle

språket til elever med språkvansker, er det viktig å legge til rette for kommunikasjonssituasjoner i samspill med andre, der i blant elever og voksne i skolen (s. 71). Videre fortsetter de med at «å kunne utvikle et naturlig språk er viktig for alle barn, spesielt for den sosiale utviklingen» (Haugen & Haugen, 2020, s. 76). Per Lorentzen (2009) skriver at for å bedre kommunikasjon for uvanlige barn, betyr det at de må fremme en annerledes kommunikasjon, også disse barna er kommuniserende men det kan være vanskeligere å se det (s. 53). Uvanlige barn beskriver Lorentzen (2009, s. 19) som barn med medfødte eller tidlige oppståtte nevrologiske skader, syndromer og diagnoser, og at disse barna er som alle andre, «men at de ikke opplever tilstedeværelsen sin på samme måte som vanlige barn».

4 Tidligere forskning

Hanne Jahnsen og Svein Erik Nergaard (2013) har skrevet en artikkel om en inkluderende skole. Artikkelen stiller spørsmål ved enkelte situasjoner i den pedagogiske praksisen, om skolen faktisk er inkluderende for alle elever. «I Norge har vi bred politisk enighet om at grunnskolen skal være en inkluderende skole (...). I den pedagogiske praksisen oppstår det likevel situasjoner hvor noen stiller spørsmål om skolen faktisk er inkluderende for alle elever». Forskningen forsøker å finne ut hva som må til for å øke inkluderingen i skolen. «Å være inkludert vil si å delta i skolens læringsfellesskap sammen med alle de andre elevene». Den enkelte elever opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap, samtidig som opplæringen er tilpasset så eleven lærer og utvikler seg. De peker frem at skolen må arbeide for å motvirke utstøtingsmekanismene som finnes i skolen. En viktig forutsetning vil være å se forskjellen og mangfold som verdi og styrke. Det nevnes at for at noe skal være normalt, må det også være noe som er unormalt, her menes det at begrepet normalitet må skiftes ut med begrepet forskjellighet. Et annet fokus må også være kvaliteten i læringsmiljøet. Individuell fungering og mestring henger nøye sammen med betingelser og forventninger i skolens miljø, denne forståelsen legges til rette for inkludering (Janhsen & Nergaard, 2013).

Jørn Østvik et. al. (2021) har skrevet en doktorgradsavhandling om ASK, vennskap og fellesskap. I en av artiklene som er publisert omhandler marginalisering av elever i skolen som bruker ASK. «Forskning om inkluderende praksis i den norske offentlige skolen viser at flere elever med særskilte behov, blir marginalisert». Målsettingen med studien var å undersøke personer med ulike roller sine perspektiv på det sosiale livet på skolen til elever som brukte ASK. Det har blitt gjennomført semistrukturert intervju. Gjennom datamateriale ble det identifisert tre faktorer for vennskap mellom elevene som brukte ASK og medelever. Elever som bruker ASK besøker medelever. Ansatte uttrykker ambivalens og motsetninger om strukturer, og foreldre og ansatte mangler felles formål (Østvik et. al. 2021).

Signhild Skogdal (2020) har skrevet en doktorgradsavhandling som handler om elever som bruker ASK som kompensasjon for begrenset eller ikke-funksjonell tale har fått muligheter til å delta i den ordinære skolen. Hovedspørsmålet for forskningen var hvilke muligheter og barrierer for deltakelse finns i ungdomsskolen for elever som bruker ASK. Hvordan elevgruppen kan delta på klasseromsnivå i en vanlig norsk ungdomsskolesammenheng. Funn i forskningen viser at elever med behov for ASK var tilstede få timer i den ordinære klassen, og når de deltar i klassen deltar de i andre aktiviteter eller er til stede som passive tilhørere. ASK-hjelpemidler ble brukt til kommunikasjon med spesialpedagog eller assistent, ikke med-elever

eller den undervisende læreren. Forskningen viser at det er flere enn spesialpedagogene som skal ha ansvar for deltakelse og kommunikasjon i skolen for elever som bruker ASK (Skogdal, 2020).

En annen artikkel tar utgangspunkt i utviklingsarbeidet i en skole, der målet har vært at all spesialundervisning skal foregå inn i klasserommet. Artikkelen er skrevet av rektor og assisterende rektor ved den gjeldende skolen, Elin Lande og Aud Pettersen-Solberg. Artikkelen ble publisert i 2021. I artikkelen presiserer de at alle elever deltar i klasseromsundervisning, og at elever fra den forsterkede delen av skolen deltar ut ifra sine egne forutsetninger, i tillegg til tilbud om undervisning i en mindre undervisningsgruppe. Det overordnede målet for utviklingsarbeidet med inkludering, var å omorganisere spesialundervisningen, slik at elevene får et større faglig og sosialt utbytte. «Elevene skal utvikle seg til å bli den beste utgaven av seg selv i samspill med jevnaldrende, og i minst mulig grad være alene på et grupperom med en voksen». utfordringer i arbeidet med prosjektet var blant annet ledelse og organisering. Den pedagogiske praksisen samt motstand fra foreldregruppa var også noen utfordringer de møtte på underveis i arbeidet. De forteller at de har jobbet etter David Mitchells undervisningsstrategier, hvor de har valgt å jobbe med seks av de ti målene. De har jobbet med systematisk utprøving og evaluering underveis har alle skolens ansatte vært med på å prøve ut strategiene i egne klasser (Lande & Pettersen-Solberg, 2021).

En artikkel fra tidligere forskning tar for seg tiltak for å optimalisere barns mulighet til å kommunisere. Den er skrevet av Marika Vartun (2018), og tar utgangspunkt i Bottegaard-Næss' bok «God kommunikasjon med ASK-brukere». Forskning viser at kommunikasjonsvansker gir økt risiko for vansker knyttet til mental helse, engstelse og/eller depresjon. Det er viktig å kunne sosiale ord, er en døråpner til lek med jevnaldrende. Forskning viser ingen motsetninger mellom bruk av ASK, og en senere utvikling av talespråklige ferdigheter. Studier viser at kommunikasjonspartnere til barn med behov for ASK ofte ikke bruker ASK tilbake til dem. Det er viktig at personer som deltar i barnets hverdag, både søsken, foreldre og besteforeldre, og selvsagt lærere også bruker ASK. Per dags dato har ikke ASK status som eget språk i Norge, likevel er ikke ASK-brukere språkløse. Det finnes flere kommunikasjonshjelpemidler og symbolsystemer for mennesker med behov for ASK. Talemaskiner, grafiske tegn og symboler til materielle tegn som konkrete objekter og taktile tegn. Ingen tar skade av å lære om god kommunikasjon.

«Gjennom å kommunisere med personer som har kommunikasjonsvansker blir vi selv dyktigere i å observere kommunikasjonspartnerens behov og til å uttrykke det vi har på hjertet. Vi trenger alle trening i å kommunisere med forskjellige mennesker, og hvis vi misforstår hverandre lærer vi noe om vår egen kommunikasjon. Mennesker som er ulik oss selv rett og slett til å kommunisere bedre, og jo bedre vi kommuniserer med hverandre, desto bedre mellommenneskelige relasjoner bygger vi» (Vartun, 2018).

Jørn Østvik (2018) har også skrevet en artikkel som sto på trykk i Dialog (2-2018). Som tar for seg forståelsen av våre forventinger, og av sentrale begrep som språk og kommunikasjon, og partenes ulike roller i dialogen som danner grunnlag for refleksjoner om språkmiljø for personer med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon. «Barn med behov for ASK har store behov for særskilt tilrettelagt språklig stimulering. Ved å ta utgangspunkt i talende barns normale språkutvikling stimulering kan vi lettere forstå behovet for at ekstra innsats må settes inn for denne gruppen barn». Språkmodellen til Bloom og Laheys (1978), som beskriver innhold, form og bruk som språkets tre komponenter. Modellen ble utviklet for barn med talespråkvansker, men kan anvendes for å forstå språk til mennesker som har andre språklige uttrykk. «Barnet erfarer språket ved å erfare andres bruk av språklige uttrykk. Det lærer språket som redskap til forståelse og som mulighet for samhandling og påvirkning» (Østvik, 2018).

5 Teori

I dette kapitlet av masterprosjektet presenteres teorien som er relevant for å kunne besvare problemstillingen som ble nevnt innledningsvis. Forskningsprosjektet går ut på hvordan ASK brukes som verktøy for inkludering i skolen, så jeg vil først redegjøre for prosjektets teoretiske rammeverk, sosiokulturell læringsteori. Deretter skal jeg kort presentere pragmatisk kunnskap. Videre skal jeg presentere relevant teori om begrepet inkludering og David Mitchells 10 faktorer for inkludering. Det blir også nevnt teori om språkvanser og språkmiljø, før kapitlet avsluttes med kompetanse og kort om tilpasset opplæring.

5.1 Sosiokulturell læringsteori

«Det sosiokulturelle synet på læring legger vekt på at kunnskap og læring oppleves som viktig og meningsfullt. Inkludering og tilhørighet innenfor fellesskapet blir avgjørende for elevers vurdering av om klassenes aktiviteter er viktige for dem» (Tinnestad, 2013, s. 52).

I et sosiokulturelt perspektiv verdsettes mangfold og individuell variasjon som en berikelse. I følge Dyste (2001) sin forklaring, om at kunnskap blir til gjennom samhandling og ikke gjennom individuelle prosesser. Interaksjon og samarbeid blir derfor sett på som grunnleggende for læring. Her kan man da velge å trekke frem kommunikasjon som en form for interaksjon og samarbeid som grunnlag for læring og utvikling. «Å delta i sosiale praksisar der læring skjer blir derfor sentralt for å lære» (Skogdal et. al, 2014, s. 12). I et sosiokulturelt læringssyn vektlegges det at læring foregår i en sosial kontekst. Den sosiokulturelle teorien har ut ifra som beskrevet ovenfor, betydning for mitt masterprosjekt da prosjektet handler om å se hvordan ASK kan bli brukt som verktøy for inkludering i fellesskap og samhandling med andre elever. Det ville også vært vanskelig å unngå den sosiokulturelle teorien, da inkluderingsbegrepet tar stor del av masterprosjektet. Skogdal (2014) beskriver at kjernen i sosiokulturell læringsteori handler om at kunnskap tilegnes gjennom deltakelse i samhandling med andre (s. 172).

5.2 Pragmatisk kunnskap

«Pragmatikk handler om hvordan taleren bruker språket i en bestemt sammenheng til å formidle et bestemt budskap, og hvordan mottakeren må tolke budskapet i lys av konteksten for å forstå den intenderte meningen» (Rygvoid et. al., 2019, s. 303). Pragmatisk kunnskap handler om å lære seg ting man har behov for, og da kan man se på kommunikasjon som noe man har behov for. Masterprosjektet ser i stor grad på hvordan lærere legger til rette for kommunikasjon og språk for ASK-brukere i skolen, og hvordan de kan bruke språket sitt til å kommunisere til og med andre.

5.3 Inkludering

«Barnehage og skole er viktige premissleverandører for å nå målet om et inkluderende samfunn. Skolen er ofte framhevet som en viktig arena for samhandling, læring av kulturelle koder og sosial organisasjon» (Skogdal et. al., 2014, s. 12). For å kunne bli et inkluderende samfunn, må en jobbe mot å skulle bli en inkluderende skole. Det vanskeligste med å jobbe med inkludering, er å vite akkurat hva begrepet inkludering innebærer. Inkludering er et subjektivt likeverdighetsbegrep, og kan karakteriseres som et indrebegrep, som handler om den enkeltes opplevelse av å være en del av fellesskapet (Befring, 2014, s. 25). Arnesen (2004, s. 275) poengterer at nærværet til pedagoger i skolen er grunnleggende for å skape en inkluderende praksis i skolen. «Fellesskapet anses å være et grunnlag og en forutsetning for læring og arbeidsfellesskap og grunnlag for livserfaring». Videre sier hun at inkludering handler i stor grad om lærerens vilje til å inkludere, sammen med evnen til empati, faglighet og skjønn, og at inkludering vil bidra til å blant annet «fremme elevers aktive deltakelse i sosiale sammenhenger og fellesaktiviteter som er del av skolens hverdagsliv» (s. 283).

For at skolen skal bli mer inkluderende må det blant annet sørges for at alle kan få muligheten til å få av- og gi noe til fellesskapet ut fra sine forutsetninger, slik at alle skal bli hørt (Nergaard, 2013, s. 175-176). For at alle skal få uttrykke sine meninger og få muligheten til å få av-og gi noe til fellesskapet er det et viktig utgangspunkt at det er lagt til rette for at alle har muligheten til dette, muligheten til å forstå – og gjøre seg forstått. Inkludering handler i stor grad om å forstå at mangfold, ulikhet og forskjelligheter kan bli sett på som en berikelse for fellesskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 35). «For å lykkes med å skape inkluderende barnemiljøer må alle de voksne på skolen ha samme holdning til elevene, og de samme ønskene for elevene» (Sandvik, 2012, s. 123). «David Mitchell har gått gjennom mer enn 3000 studier om opplæring av elever med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Etter å ha analysert materialet har han funnet frem til ti faktorer som er en forutsetning for å lykkes med inkluderende opplæring» (StatPed, 2022).

For å kunne jobbe med inkludering i skolen, kan det være hjelpelig å arbeide og ta utgangspunkt i Mitchells 10 faktorer for inkludering. **1. Visjon** – Det skal være en felles visjon om inkludering, pedagogers holdninger og overordnede dokumenter. **2. Plassering** – Legge til rette for faglig og sosial deltakelse i klassen. **3. Ledelse** – Ledelsens fokus på inkluderende læringsmiljø. **4. Aksept** – Alle som er tilknyttet skolen viser aksept og at alle har en naturlig plass i fellesskapet. **5. Tilpassede pedagogiske planer.** **6. Tilpasset vurdering.** **7. Tilpasset pedagogisk opplegg/undervisning** – et godt psykososialt miljø

fremmer læring. **8. Støtte** – Tilgang til spesialpedagogisk kompetanse for å gi et tilpasset tilbud. «Et inkluderende læringsmiljø krever teamarbeid». **9. Ressurser** – Tilgang på tilstrekkelige ressurser, personal, tid, materiale. **10. Adgang** – Universell utforming, alle kan delta i felles undervisning og aktiviteter. (Mitchell, 2022).

«Elevene utgjør en viktig ressurs for en skole, som miljøskapere og som aktører for trygghet, trivsel og inkludering. Deres innflytelse har dermed et stort potensial for å styrke forebygging i skolehverdagen» (Befring, 2019, s. 191). «Inkludering kan defineres som tilstedeværelse, deltakelse, opplevd aksept og læringsutbytte for alle elever (Næss et. al., 2019, s. 419). For barn med behov for ASK, vil klassekamerater og tilrettelegging og tilpasninger i miljøet være avgjørende for kommunikasjon, som igjen fører til inkludering av barn som har behov for ASK. «Klassekamerater og andre jevnaldrende er viktige elementer i barns språkmiljø og representerer verdifulle ressurser i tilpasningen av miljøet (...)» (Tetzchner og Karlsen, 2002, s. 318-319). «Barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging er over lang tid ikke blitt tilstrekkelig inkludert i fellesskap med andre barn og unge, og de har i for liten grad fått realisert sitt potensial for læring» (Nordahl et al., 2018, s. 5). Ved at jevnaldrende tilegner seg kunnskap om ASK, vil dette fremme samspill og kommunikasjon, som vil føre til læring og bidra til å skape et inkluderende fellesskap og miljø i skolen og i klassen. «En klasse er god å gå i hvis alle elevene blir sett på som likeverdige og inkluderte i fellesskapet» (Barsøe, 2012, s. 60).

5.4 Språkvansker

«Litt forenklet kan vi si at mange av språkvansker er knyttet til forståelse og bruk av ord» (Høigård, 2013, s. 223). Høigård skriver at språkvanskene klassifiseres og beskrives i ulike aspekter i språket. 1 - semantiske vansker, 2 - morfologiske og syntaktiske vansker, 3 - fonologiske vansker og 4 - pragmatiske vansker. «Barn med språkvansker har vansker på ett eller flere av disse områdene» (Høigård, 2013, s. 223). «En sakte tilegnelse av nye ord får konsekvenser for samspillet med jevnaldrende og for muligheten til å uttrykke tanker og ideer om ting, hendelser og relasjoner. Språket er viktig når barn skal utvikle sosial kompetanse, som er «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner» (Rygvoid et. al, 2019, s. 315).

5.5 Språkmiljø

Høigård (2013) skriver at et miljø består av tre faktorer som påvirker hverandre og som virker sammen. Fysiske omgivelser, sosial organisering og menneskene i miljøet. Høigård beskriver språkmiljøet i barnehagen, men man kan trekke paralleller til småskolen, og se at også i

skolen at når det dreier seg om språkmiljøet, er den menneskelige faktoren avgjørende. Den menneskelige faktoren er her beskrevet som personalets kompetanse og holdninger (2013, s. 237). «Klassekamerater og andre jevnaldrende er viktige elementer i barns språkmiljø og representerer verdifulle ressurser i tilpasningen av miljøet (...)» (Tetzchner & Karlsen, s. 318). En viktig målsetting for at jevnaldrende skal kunne tilegne seg kunnskap om ASK, er også at dette skal fremme samspill (Tetzchner & Karlsen, s. 319).

5.6 Kompetanse

«Læreren må ha kompetanse til å tilrettelegge lærestoff og arbeidsformer på en slik måte at elevenes læring oppleves som meningsfull» (Bjørnsrud, 2012, s. 48) «Personer som har behov for alternativer eller supplement til tale, er prisgitt omgivelsenes kunnskap om ASK. Mange lærere har liten eller ingen kunnskap om hva som er viktig når man kommuniserer via hjelpemidler, og hvordan disse fungerer» (Karlsen, 2020, s. 84-85). «Ingen skole blir bedre enn de lærerne den til enhver tid har» (Källsmyr & Grindheim, 2012, s. 83). I en inkluderende skole stilles det store krav til læreres kompetanse. Det er likevel liten kunnskap om inkluderende praksis i blant annet skolen. Karlsen (2020) skriver at ut ifra loven skal barn ha et inkluderende opplæringstilbud, men at dette kan være utfordrende for mange skoler. Det er ofte knyttet til ressursmangel, mangel på kunnskap og mangel på forståelse for elevens vansker (Karlsen, 2020, s. 21). Statped skriver på sine hjemmesider at elevens kontaktlærer, faglærere, spesialpedagog og støttepersonell også må ha kunnskap, kompetanse og ferdigheter i ASK. «For elever med behov for ASK, vil det være helt nødvendig om de skal kunne delta i et inkluderende sosialt fellesskap. Dette skal skolen legge til rette for» (Statped, 2020). Uthus (2020, s. 44) beskriver spesialpedagogisk kompetanse har innsikt i spesialpedagogiske perspektiver, elevmangfold, inkludering, tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning. Videre skriver hun at kompetansen spesialpedagoger sitter inne med er en ressurs for elevs læring og utvikling, og for skolens ordinære opplæring og samarbeidet med lærere.

5.7 Tilpasset opplæring

På utdanningsdirektoratet sine hjemmesider er også begrepet inkludering tatt med inn i beskrivelsen av tilpasset opplæring. Her menes inkludering i skolen med at skolen skal gjennom ulike arenaer gi muligheter til å utvikle seg, samt bidra til at alle elever kan delta i fellesskapet. «En grunnleggende forutsetning for et godt læringsmiljø er at alle elever føler tilhørighet til et faglig og sosialt fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2022). «Skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres. Læreren

skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

6 Kvalitativ metode

«Kvalitative metoder opererer med tekst, mens kvantitative metoder anvender tall»

(Johannessen et. al, 2021, s. 261). En kvantitativ tilnærming blir omtalt som tallenes tale.

Forenklet kan man forklare skillet mellom kvalitativ og kvantitative metoder er at kvalitative samler inn data i form av tekst, lyd og bilde, og kvantitativ metode samler inn data ved spørreskjema (Johannessen et. al, 2021, s. 51). Kvalitative metoder er hensiktsmessige dersom det skal undersøkes fenomener som en ikke kjenner særlig godt, eller som det er forsket lite på, eller når en ønsker å forstå hvordan mennesker tenker og handler (Johannessen et. al, 2021, 23). For denne forskningen, med tanke på problemstilling – hvilket tema som skal forskes på, og hvem det skal forskes på, så har det vært hensiktsmessig for meg som forsker å benytte meg av det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Nilssen (2012, s. 25) beskriver en kvalitativ studie med at det er en studie hvor analysen starter med en gang, og at studien ofte kan ta en annen retning enn det som først var planlagt. Dette kan jeg se igjen i dette masterprosjektet, da blant annet problemstillingen måtte endres litt underveis.

I planleggingen av forskningen vurderte jeg om jeg skulle ta i bruk flere metoder for innhenting av datamateriale, og da ta i bruk «mixed methods» som forskningsmetode. Mixed methods vil si at man som forsker kan man bruke flere metoder for å besvare forskningens problemstilling. Her kan man for eksempel blande mellom kvalitative metoder og kvantitative metoder. Observasjon er også en metode for innsamling av datamateriale innenfor en kvalitativ forskning som hadde vært aktuell metode for masterprosjektet. Thaagard (2013, 58) beskriver observasjon som en særlig godt egnet metode som gir informasjon om praksis i dagliglivet. Dessverre ble det ikke tid til dette da jeg har vært i jobb parallelt med forskningsprosessen, men kanskje det vil være en metode å vurdere i videre forskning. Dette kommer vi tilbake til i siste avsluttende kapittel for forskningen, som handler om videre forskning.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver intervjuundersøkelsen med syv stadier og følgende som viktige stadier i undersøkelsen: 1. Tematisering, 2. Planlegging, 3. Intervjuing, 4. Transkribering, 5. Analysering, 6. Verifisering, 7. Rapportering. (2009, s. 38). Vi skal innom stadiene underveis i dette kapitlet, spesielt da under presentasjon av forskningsprosessen.

6.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Fenomenologi er en metodisk tilnærming, slik som etnografi og kasusstudier. «Forskning er en systematisk produksjon av kunnskap, og en vanlig definisjon av kunnskap er å ha en sann og velbegrunnet oppfatning av noe» (Nyeng, 2012, s. 9). Da jeg har forsket på mennesker i

samfunnet, er dette masterprosjektet innenfor samfunnsvitenskapen. Fenomenologi handler om å forstå verden gjennom mennesker. En fenomenologisk tilnærming i kvalitativt design betyr å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer, sett i forståelse av et bestemt fenomen (Johannessen et. al, 2021, s. 167). «Fenomenologien er utviklet med utgangspunkt i filosofi og psykologi, og det finnes flere retninger innenfor denne tilnærmingen» (Postholm, 2010, s. 41). Postholm skiller mellom sosial-fenomenologisk tilnærming og psykologisk fenomenologi. I den sosial-fenomenologiske tilnærmingen undersøker forskeren grupper av individer og hvordan disse bevisst utviklinger mening i en sosial interaksjon, mens i psykologisk fenomenologi står individet i fokus hvor formålet er å gripe enkeltmenneskets opplevelse (Postholm, 2010, s. 41). Det beskrives i Postholm (2010), at intervju er den mest vanlige datainnsamlingsstrategien i en fenomenologisk studie, hvor et av kravene til forskningsdeltakerne er at de har opplevd erfaringen som forskeren retter fokus mot (Postholm, 2010, s. 43). Det er også denne metoden for innsamling av datamateriale som er blitt brukt i dette masterprosjektet. Det kommer vi tilbake til senere.

6.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk legger vekt på at det ikke finnes en sannhet, men at man kan tolke fenomener ulikt og på flere forskjellige nivåer (Thaagard, 2011, s. 41). «Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapene fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener, for eksempel handlinger, muntlige ytringer og tekster» (Gilje og Grimen, 2021, s. 144). I lys av dette kan vi se at denne forskningen også havner under hermeneutikken, da det har blitt forsket på informantenes sannhet. Samtidig ses funnene i lys av relevant faglitteratur og teori, og diskuteres til en ny sannhet, ut ifra forskningsprosjektets problemstilling og det jeg som forsker ønsket å finne ut av.

6.3 Kvalitativt forskningsintervju

Når det kommer til hvilket datamateriale som har blitt samlet inn, var det avhengig av forskningsprosjektets problemstilling. Slik som nevnt ovenfor med fenomenologi, at intervju er den mest vanlige datainnsamlingsstrategien forskningsdeltakerne har opplevd erfaringen som det skal forskes på. I kvalitativt intervju skilles det mellom strukturert og ustrukturert eller åpent intervju. Ustrukturert intervju er hvor intervjuet er mer en samtale og rekkefølgen på spørsmålene er ikke forhåndsbestemt, men blir til underveis i dialogen og etter innspill fra informanten. Semistrukerert- eller delvis strukturerte intervjuer er intervjuer basert på intervjuguide. Det vil si at det er en intervjuguide men rekkefølge på tema og spørsmål kan

varierte. I et strukturert intervju er det bestemt tema og rekkefølgen på spørsmålene, som kan minne om spørreskjema. (Thaagard, 2011, s. 97-98).

«Kvalitative intervjuer er den dominerende formen for datainnsamling i kvalitativ forskning. Det er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt, og som gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer» (Johannessen et. al, 2021, s. 105).

Det var ønskelig at dialogen skulle gå så naturlig som mulig i intervjuene, samtidig som at jeg som forsker holdt meg til intervjuguidens målsettinger. Til denne forskningen er intervjuet semistrukturert, da jeg som forsker ønsket en dialog med informantene, men at vi holdt oss til tema og de ulike kategoriene. Dette for at jeg som forsker skulle ha en viss kontroll og som sikkerhet i at jeg fikk besvart de spørsmålene som skal til for å besvare forskningens problemstilling. Samtidig var det rom for innspill underveis slik at dialogen kunne utvikle seg, og man fikk med data man egentlig ikke har tenkt på uten at det går ut av tema.

6.4 Forarbeid – prosessen

Det første som ble gjort i prosessen med masterprosjektet var å utarbeide en prosjektskisse, og å lage intervjuguide. En intervjuguide tar for seg de sentrale temaene og spørsmålene som skal dekke de viktigste områdene for forskningen (Dalen, 2004, s. 30). Intervjuguide er også for å lage en oversikt over hvilke spørsmål som er viktige å få svar på, som hjelp til å besvare oppgavens problemstilling. I det kvalitative intervjuet er den viktigste målsettingen å utforske de temaer som tar utgangspunkt i problemstillingens temaer, altså det vi ønsker å få informasjon om og det vi skal forske på. Intervjuguiden inneholder hovedspørsmål, oppfølgingsspørsmål og prober. Hovedspørsmålene i intervjuguiden skaper grunnlaget, og det er gjennom hovedspørsmålene vi presenterer temaene vi ønsker å få besvart på (Thaagard, 2013, s. 101). Da intervjuguiden først og fremst har vært et verktøy for å få den dataen som var nødvendig for å besvare problemstillingen, sendte jeg ikke intervjuguiden til informantene på forhånd. Dette kunne påvirke informantenes svar på spørsmålene slik at de heller velger å svare «politisk korrekt» og ikke impulsivt på spørsmålene. Informantene fikk tilsendt hvilke tema jeg ønsket å snakke om i informasjonsskrivet de fikk tilsendt i rekrutteringsprosessen.

Rekruttering

Til utvalg av informanter var det en relativt liten gruppe jeg var på utkikk etter.

Problemstillingen tilsa at det måtte være lærere og spesialpedagoger som har arbeidet med ASK som verktøy for inkludering, for barn og unge med språkvansker og behov for ASK som

kommunikasjonsverktøy på ulike nivå. «Strategisk utvelgelse vil si at forskeren først tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendige data, mens det neste stedet er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen»

(Johannessen et. al, 2021, s. 58-59). Til min forskning ønsket jeg minimum 4 informanter, og endte opp med til sammen 5. Det var noe utfordrende å finne informanter med erfaring med ASK, eller nok erfaring og kompetanse på temaet til at de ønsker å stille til intervju. Jeg valgte å kontakte ressurscenter og spesialskoler, i tillegg til den ordinære skolen.

Ressurscenter har som oftest barn og unge med ulike vansker og utfordringer, funksjonsevner og diagnoser, og da også barn og unge med behov for og bruker ulike metoder for ASK. Det er flere strategier for å velge ut informanter for forskningen, men ofte er det nok å bare velge ut informanter på bakgrunn av at man ønsker informanter med en viss bredde i erfaringer og synspunkt ved å gjøre et strategisk utvalg (Skilbrei, 2019, s. 122). Når jeg skulle kontakte aktuelle informanter, la jeg ved et informasjonsskriv i forespørselen. På denne måten kunne aktuelle informanter vurdere om dette er noe som vil være aktuelt for de å bidra til. For å rekruttere aktuelle informanter valgte jeg å kontakte rektor ved ulike skoler spredt over hele landet, for å kunne nå til så mange som mulig. På denne måten kunne rektor rette meg i retning av aktuelle informanter. Etter hvert fikk jeg kontakt med ulike informanter per mail, hvor vi avtalte tidspunkt for intervjuene. Dette var noe utfordrende, da det er mye som skal klaffe. Det endte opp med at jeg fikk 5 informanter til sammen, hvorav to av informantene deltok i samme intervju. I hovedsak ønsket jeg lærere, for å få frem erfaringen med bruk av ASK i klasserommet, men innså som nevnt tidligere i rekrutteringen, at jeg måtte gå ut til spesialpedagoger ved de aktuelle skolene, da det ikke var mange lærere som hadde erfaring med bruk av ASK. Dette vil være ett funn som bidrar til svar på forskningen – så dette kommer vi tilbake til i funn og drøftingsdelen av masteroppgaven.

Presentasjon av informanter

Informantene til forskningen var først i hovedsak lærere, men som nevnt ovenfor ble det utfordrende å finne lærere som var komfortable med å uttale seg om ASK, grunnet lite kompetanse og kunnskap rundt temaet. Det er derfor en lett blanding mellom lærere, assistenter og spesialpedagoger som informanter for denne forskningen.

Informant	Kjønn	Utdanning	Arbeid
Informant 1	Kvinne	Sykepleier, musikkterapeut, PPU 5-10. trinn.	Spesialscole
Informant 2	Kvinne	Barnehagelærer, spesialpedagogikk, faglærer.	Spesialscole
Informant 3	Kvinne	Barnehagelærer, master i spesialpedagogikk.	Ordinær skole
Informant 4	Kvinne	Vernepleier, spesialpedagogikk.	Ordinær skole
Informant 5	Kvinne	Vernepleier, utdanning ASK.	Ordinær skole

Gjennomføring

Grunnet situasjonen i samfunnet, med tanke på korona-pandemien, var det noe usikkert om intervju kunne gjennomføres med fysisk oppmøte eller ikke. På bakgrunn av utvalget av informanter og korona-situasjonen, valgte jeg som forsker å gjennomføre alle intervjuene på kommunikasjons- og samarbeidsplattformen Teams. Dette fungerte overraskende bra, og alle informantene var positive til å ta i bruk denne plattformen til å gjennomføre intervjuene.

6.5 Innhenting av empiri (data)

Til intervjuene tok jeg i bruk lydopptak i form av en diktafon-app, slik at personvernet ble ivaretatt og som sikret at det ikke mistes eller spres videre. Valget av å ta i bruk diktafon-applikasjonen og lydopptak, ga meg muligheten som forsker å være mere til stede i intervjuet ovenfor informantene. Jeg fikk mulighet til å bruke tiden på informanten og på denne måten fikk tid og rom for å stille oppfølgingsspørsmål og ikke bruke tiden underveis i intervjuet på å notere ned alt som blir sagt. Thaagard (2013) sier at det er fordeler og ulemper ved å både ta opptak og ikke, og nevner tillatelse som en ulempe. Dersom man velger å ikke ha lydopptak, er man avhengig av å notere underveis, og da vil datamaterialet mest sannsynlig redusert i mengden (Thaagard, 2013, s. 111-112). Da jeg søkte til NSD, og fikk klarsignal på at jeg kunne gjennomføre forskningen med lydopptak, ville det ikke være noen ulemper med lydopptak for min del, da jeg fikk godkjenning tidlig i forskningsprosessen. Selv om det er en

stor jobb å transkribere lydopptak, er dette likevel den beste måten å få samlet inn mest mulig korrekt datamateriale på. Flere fordeler ved bruk av lydopptak er også at jeg fikk høre på intervjuene i etterkant og kunne gå frem og tilbake så mye jeg ønsket i transkriberingsprosessen. Til lydopptak ble det brukt to enheter. Grunnen til det er for å ha en reserveløsning og en sikkerhet, tilfelle lyden eller opptaket på en eller annen måte ble forstyrret på den ene, ville jeg ha en back up på den andre enheten.

Transkribering

Til transkriberingen av datamaterialet er det anbefalt at forskeren transkriberer datamaterialet selv, da det gir en unik mulighet til å bli godt kjent med datamaterialet (Dalen, 2004, s. 61). Transkribering handler om at man skal gjøre om tale fra lydopptaket om til tekst som er anvendbar for å analysere i lys av relevant teori. I transkriberingen erfarte jeg at det er best at alt skrives ned, alle «hmm»'er, alle pauser, alt. Dette bidrar til å få en korrekt kontekst rundt intervjuet, som kan påvirke svarene og datamaterialet. Gjennom intervjuguiden har man fordelt spørsmålene inn i tema eller kategorier som også gjør det enklere når man skal kode datamaterialet i etterkant. Deretter avsluttes etterarbeidet med analyse av datamaterialet sett i lys av relevant faglitteratur. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv. Dette fordi jeg opplever dette som en god måte å arbeide med materialet på. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver transkribering som en klargjøring av materialet for analyse (s. 118). «Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188-189). Jeg valgte å transkribere intervjuene rett etter gjennomføringen av intervjusituasjonene, bortsett fra ett, da jeg måtte gjennomføre to intervju på samme dag. Jeg valgte å transkribere intervjuene på bokmål. Da jeg gjennomførte intervjuene på Teams, valgte jeg underveis i intervjuene å notere ned dersom informanten gestikulerte eller viste eksempler med hender eller kroppen, med et stikkord ved siden, slik at jeg enkelt kunne kjenne igjen og finne det igjen under transkriberingen av intervjuet. Thaagard (2011) skriver at det å ta notater underveis i intervjuet, i tillegg til opptak, kan bidra til at forsker kan få frem noen hovedpunkter i intervjuet, som kan bidra til å ordne analysen.

6.6 Analyseprosessen

Da transkriberingen av alle intervjuene var gjennomført, valgte jeg å lese gjennom alle intervjuene en gang, og notere ned ulike stikkord og begreper jeg følte var en gjenganger. Intervjuguiden var også på forhånd delt inn i ulike temaer, som kunne gi en veiledning til de ulike kategoriene for kodingen, men da jeg føler at flere av intervjuene ofte gikk litt ut av

intervjuguiden, valgte jeg å se om det var noen nye temaer å ta tak i. Det skal sies her at jeg som forsker fikk svar på spørsmålene i intervjuguiden, men fordi jeg opplevde at informantene hadde mye å fortelle om temaet valgte jeg bare å bruke intervjuguiden som støtte. Da jeg hadde lest gjennom intervjuene, hadde jeg notert ned temaer som var gjengangere, og knyttet disse opp mot fargekoder. Deretter satte jeg i gang med å fargekode intervjuene for hånd med markeringstusjer, for å skape en oversikt over de ulike kategoriene. Etter dette var det bare å samle all empiri under de ulike kategoriene på word-dokument, og dette endte til slutt i funn-kapitlet, som skal presenteres i neste kapittel av masterprosjektet. Diskusjonen av funnene i lys av relevant teori blir presentert i drøftingskapitlet av masteroppgaven. Ved analyse av funn – kategorisering, valgte jeg å endre problemstillingen noe. Jeg forsket på det samme, men jeg valgte å ha en todelt problemstilling, samt legge til et forskningsspørsmål.

Konstant komparativ analysemåte er én måte å analysere data på. Da jeg etter endt transkribering av intervju, valgte å fargekode funnene og dele de inn i kategorier og temaer. «Åpen koding er den delen av analysen hvor forskeren setter navn på og kategoriserer fenomener gjennom intens og nøye gjennomgang av datamateriale» (Postholm, 2010, s. 88). Denne prosessen i analysing av datamaterialet kalles rett og slett kategorisering, hvor man samler grupper av begreper som dekker de samme fenomener. Måten for analyse av datamaterialet kan også ses i lys av aksial koding. «I den aksiale kodingsprosessen blir kategorier relatert til sine subkategorier slik at forklaringene av fenomenet blir mer presise og fullstendige» (Postholm, 2010, s. 89). Krav for aksial koding er at forsker har kategorier, men at man under den åpne kodingsprosessen danner seg en oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre. «I den aksiale kodingsprosessen er målet å spesifisere en kategori eller et fenomen ved hjelp av de ulike forhold som skaper dem» (Postholm, 2010, s. 89).

6.7 Forskningskvalitet

For å vurdere kvaliteten på det kvalitative forskningsdesignet, kan vi se på og ta for oss begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Spesielt innenfor den kvantitative forskningen kan dette ses opp imot begrepene reliabilitet, validitet, representativitet og objektivitet. «Noen ganger kan både reliabilitet og validitet, slik det er forstått i kvantitative undersøkelser, også være relevant ved kvalitative studier, mens det andre ganger er en særegen logikk å vurdere kvaliteten ved kvalitative studier» (Johannessen et. al, 2021, s. 255).

Pålitelighet, reliabilitet

Pålitelighet eller reliabilitet handler om at forskeren kan gi en casebeskrivelse, eller en detaljert beskrivelse av fremgangsmåten for hele forskningsprosessen (Johannessen et. al., 2021, s. 256). Johannessen et. al beskriver at reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data, hvilke data som brukes, samles inn og hvordan de bearbeides (2021, s. 256). «Reliabilitet, eller pålitelighet, går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat» (Ringdal, 2013, s. 96). Reliabiliteten kan også styrkes ved å legge vekt på hensiktsmessige kriterier for evaluering, altså validitet, dette kommer vi tilbake til. Samtidig som det normale kriteriet for reliabilitet er at resultatene kan reproduseres, er ikke dette i samsvar med logikken for det kvalitative intervjuet (Postholm, 2010, s. 169). Det vil ikke være mulig å gjengi akkurat det samme i ett nytt intervju, som det ble i det første intervjuet uansett om informanten er den samme eller ikke. I den fenomenologiske intervjusituasjonen er det flere utfordringer som kan påvirke reliabiliteten, slik som at informantene ikke vil snakke om negative erfaringer eller at de ikke ønsker å snakke om sensitive emner (Postholm, 2010, s. 170). Dette vil forhåpentligvis bli avklart ved samtykke på forhånd, slik at man ikke kommer i den situasjonen at informanten ikke ønsker å svare under intervjuet. I følge Kvale og Brinkmann (2009) handler reliabilitet om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Hadde resultatet blitt det samme om noen andre hadde gjennomført forskningen? «Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet» (Ringdal, 2013, s. 96).

Validitet

«I vanlige ordbøker blir validitet definert som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Dette handler om at metoden blant annet er egnet til å forske på forskningsprosjektets mål og problemstilling, at jeg som forsker kan innhente riktig type datamateriale, blant annet. «Validitet, eller gyldighet, går på om en faktisk måler det en vil måle» (Ringdal, 2013, s. 96). Dette går ut på blant annet masterprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål, og at intervjuguiden og datamaterialet viser at jeg som forsker faktisk har funnet ut det problemstillingen spør etter, og det masterprosjektet handler om. «Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et. al, 2021, s. 256). 258). Vi har tidligere tatt for oss at intervju som metode er en vanlig metode i fenomenologisk forskning, og at dette er den riktige måten å gå frem på for å skaffe den riktige typen datamateriale for masterprosjektet. Vi kan skille mellom intern validitet, og ekstern validitet. Intern validitet omhandler troverdighet, og ekstern validitet omhandler

overførbarhet. Intern validitet, altså troverdighet omfatter hele studien i en kvalitativ forskning. I følge en definisjon av validitet, er ikke kvalitative studier valide, fordi de ikke kan kvantifiseres eller måles. Overførbarhet som ekstern validitet er om resultater fra et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener (Johannessen et. al, 2021, s. 257). «Overførbarhet er ikke begrenset til kvalitative undersøkelser. Også ved kvantitative undersøkelser vil resultater kunne overføres til beslektede fenomener – da kalles det gjerne generaliserbarhet» (Johannessen et. al, 2021, s. 258).

I følge Kvale og Brinkmann (2009) sin ordliste, blir generaliserbarhet beskrevet som «Det at resultater i en situasjon kan overføres til andre situasjoner» (s. 323). Dersom resultatene i de gjennomførte intervjuene er pålitelige, kan en se om resultatene også kan ses i sammenheng med andre situasjoner. «Vi danner oss forventninger om det som kommer til å skje i andre lignende situasjoner eller med liknende personer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265). Dette kan vi se i lys av målet med denne forskningen som ble presentert i starten av denne oppgaven. Ringdal (2013) mener at generalisering sjeldent er aktuelt i kvalitative undersøkelser (s. 248). Generaliserbarhet, eller overførbarhet går på om resultatene fra undersøkelsen gjelder i andre situasjoner eller andre steder (Ringdal, 2013, s. 248).

6.8 Forskningsetikk

Som forsker og i et forskningsprosjekt er det flere etiske overveielser som må gjøres. I Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016), hentet fra forskning.no, står det beskrevet forskningsetiske normer, og retningslinjer som er rådgivende og veiledende. Disse inneholder 6 kapitler, med til sammen 46 underkategorier for hva man bør ta hensyn til i forskning. Etikk handler om forholdet mellom mennesker, hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre, nesten som uskrevne og skrevne regler og normer i samfunnet. I forskning vil det samtidig oppstå etiske spørsmål og dilemmaer som man må ivareta når man studerer andre mennesker og fenomener i samfunnet (Johannessen et. al, 2021, s. 45). Dette fordi man kan arbeide med og samlet inn personlige opplysninger, eller at datamaterialet du har hentet inn er sensitivt. Kanskje du til og med skal intervju eller observere barn. Da må man blant annet ha godkjennelse fra NSD og foreldre/foresatte. Da mine informanter i hovedsak var voksenpersoner i skolen, trengte jeg ikke noe annet enn deres samtykke. Likevel måtte jeg søke til NSD, da jeg ønsket å bruke lydopptak i forbindelse med intervjuene, som nevnt tidligere.

For å bevare personvernet til informantene og for å unngå at jeg som privatperson og forsker skal oppbevare intervju på min private telefon eller på en privat lydopptaker, brukte jeg

nettskjema.no og diktafon-applikasjon på telefonen. Via nettskjema.no logger jeg inn med feide, da jeg er student på en annen institusjon. Når man gjør ett lydopptak på telefonen via diktafon-applikasjonen kobles denne til nettskjema på nettskjema.no via en kode. Når jeg ble ferdig med intervjuet, ble intervjuet lagret på nettskjema, og ikke på min private telefon. På denne måten var det litt mer sikkerhet rundt oppbevaringen av intervjuene. På nettskjema.no hadde jeg mulighet til å avspille intervjuene, slik at jeg kunne få transkribert de. Helt til slutt i arbeidet med forskningen, vil all data bli slettet etter innlevering av en ferdigstilt masteroppgave. Dette vil være det siste som blir gjort i arbeidet med forskningen, for å sikre at jeg har tilgang på datamaterialet så lenge jeg har behov.

Samtykke

Informantene signerte samtykkeskjema før gjennomføringen av intervjuene. Lydopptak av stemmer er en personopplysning, så for å samle inn denne type datamateriale må det også innhentes samtykke fra informantene som skal delta i undersøkelsen og som nevnt søke til NSD. «Samtykket skal være frivillig, uttrykkelig og informert fra de opplysningene de gjelder, om at vedkommende godtar behandling av opplysninger om seg selv» (Johannessen et. al, 2021, s. 49). I samtykkeskjemaet var det også informasjon om at deltakerne eller informantene kan trekke seg fra forskningen når som helst, samt at personopplysninger de oppgir vil bli anonymisert i bearbeidingen av datamaterialet og ved den endelige masteroppgaven. I tillegg til informasjonsskrivet lå det ett samtykkeskjema vedlagt, slik at informantene er sikret at deres rettigheter blir bevart gjennom hele forskningsprosessen. Jeg fikk tilsendt undertegnet samtykkeskjema fra alle informanter i forkant av intervjuene. Kopi av informasjonsskrivet og samtykkeskjema som ble sendt ut til informantene ligger vedlagt, sammen med godkjenning fra NSD.

7 Funn

I dette kapitlet skal det presenteres funn fra de 5 gjennomførte intervjuene. Med temaene ASK og inkludering, sammen med oppgavens problemstillinger gir dette utgangspunkt for det som blir presentert i denne delen av masterprosjektet.

Problemstilling: Hvilke faktorer må ligge til grunn for at ASK skal bli et meningsfullt verktøy for inkludering i skolen, og hvordan bruker lærere og spesialpedagoger ASK som verktøy i skolen?

For å få frem informantenes stemme vil det i denne delen også bli presentert enkelte direkte sitat fra informantene. Som nevnt i metode-kapitlet, ble intervjuene analysert og kodet i kategorier og tema som var fremtredende i alle intervjuene. Informantene var opptatt av holdninger, kompetanse og betydningen av inkludering, samt tilrettelegging av miljøet. I enkelte av intervjuene kom også utfordringer frem som et viktig punkt i arbeidet. I tillegg til dette ble utfordringer i arbeidet trukket frem som et viktig punkt for hvordan de arbeider med ASK i skolen. Temaene faller innenfor hverandre og påvirker hverandre, men er til hjelp for å organisere og systematisere funnene, for å skape system både for meg som forsker og for leserne.

7.1 Informantenes erfaring

Som nevnt innledningsvis i oppgaven var det ikke lett å finne lærere med god kunnskap om ASK. Eller som hadde nok kunnskap og erfaring til at de var trygge nok til å stille i intervju. Som nevnt henvendte jeg meg til rektorer ved ulike skoler, og ble som regel sendt videre til spesialpedagoger – da spesielt i den ordinære skolen.

Til forskningsspørsmålet som omhandlet informantens erfaring, ble de spurt om utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring og kompetanse og erfaring i arbeid med ASK. Jeg spurte også etter erfaring med elever som bruker ASK. Alle informantene hadde en mening om viktigheten rundt arbeidet med ASK i skolen, og at det har alt for lite fokus og at det er for lite kompetanse på temaet i skolen. Når man snakker om å tilrettelegge for barn med ASK i skolen, så kommer dette med kunnskap og erfaringer som viktige begreper – spesielt i intervjusituasjonen med informant 1 og 2. Her har den ene ASK-utdanning, og har høy kunnskap og kompetanse rundt ASK. Begge informantene mener at kursing om ASK, eller mere ASK i grunnutdanningen skulle vært obligatorisk for alle som jobber med barn og unge, og spesielt de som har særskilte behov. To av informantene har tatt utdanning spesielt rettet mot ASK, og enkelte har tatt kurs gjennom StatPed (Statlig spesialpedagogisk tjeneste). Ellers har informantene innhentet kunnskap om temaet gjennom andre som innehar denne

kompetansen, og gjennom flere års praksis har de opparbeidet seg erfaringer og kompetanse om arbeid med ASK i skolen. Under intervjuet med spesialpedagogen ved en ordinær barneskole, informant 2, kommer det tydelig frem at arbeidet med ASK på trinnet hun jobber, ligger ansvaret på spesialpedagogen for å fremme bruken av ASK, og bruken er gjerne knyttet til barna som har behov for det. Informant 2 forteller at som en del av kompetansehevinga hos de ansatte med bruk av ASK, har de et tett samarbeid med Stat Ped og PPT, for å få ASK til å bli en del av den ordinære undervisningsmetoden, og slik at flere enn bare spesialpedagogen skal kunne anvende ASK ved skolen. Felles for alle informanter er at de er opptatte av at man skal kunne lære av andre og hverandre, og at den som sitter på kunnskap og viktige erfaringer skal kunne dele dette med resten av skolen, både personalgruppa og elever. Informant 4 om med-informanten i samme intervju,

«(...) har blitt en ressursperson for oss på skolen her, hun deler med alle, den kunnskapen hun har» (Informant 4).

7.2 Holdninger

Informant 1, som er lærer ved spesialskole sa det veldig fint:

«Vi tenker jo at ASK er ikke noe metode, det er ikke noe mål, eller et tema. Det er ikke noe vi jobber med, det er et språk, vi trener ikke på ASK, vi trener på kommunikasjon» (Informant 1).

De ser ikke på ASK som noe de jobber med og som en metode, de ser på det som et språk som er nødvendig for elevene.

Under intervjuet med informantene ved spesialskolen ble det understreket at bruken av ASK er en naturlig del av hverdagen. Informant 1 sier at:

«Vi sier ikke at vi arbeider med ASK, nettopp fordi det er en del av... det er bare noe vi gjør, det er et språk... som alle andre har ett språk er ASK ett språk. Det er ikke noe vi kan velge, eller velge bort» (Informant 1).

I et intervju med spesialpedagogisk koordinator (Informant 4) ved en ordinær barneskole, forteller informant 4 at for å kunne jobbe med ASK og barn i skolen, må en leve og ånde det. Det holder ikke bare «å gjøre» det grunnleggende, som å klippe og laminere tematavler, men du må ha en genuin interesse for faget.

«Det tar jo mange år før man kommer dit man vil, men vi jobber på, også blir det mer vanlig og mer synlig, For mange kan være litt utrygg og litt skummelt, og det kan

virke litt unødvendig, men det er stemmen til enkelte barn (...) Det er nesten som en livsstil».

Her viser informant 4 viktigheten av ASK, at det er enkeltelevens stemme, og at det derfor er viktig å jobbe og tilrettelegge for det. Samtidig nevner informanten at det er tidkrevende, men at arbeidet etter hvert vil bære frukter jo mere man jobber med det.

«Vi som bruker ASK, vi er litt sånn genuint interessert i det (...)» (Informant 5).

Og viser med dette at holdninger handler om å være genuint interessert i temaet, og at det ikke bare er noe man må gjøre, men noe man vil gjøre. Videre forteller informant 5 at elevene på skolen er ambassadører for bruken av ASK, og at de ofte ser at det er lærere som, som regel, er hinder i arbeidet, og ikke barna i seg selv. Forståelsen for hvorfor man skal jobbe med og bruke ASK er veldig viktig, og forståelsen for at dette er et språk.

«Det handler om holdninger, det er jo noe av det viktigste. Det handler om mangel på kunnskap, og forståelse rett og slett, av at det er nødvendig».

Dette sier informant 3 om viktigheten i arbeidet med ASK i skolen.

7.3 Inkludering

Tematikken jeg ønsket å finne ut mere om var informantenes oppfatning av inkluderingsbegrepet, og hvordan de erfarer at ASK blir anvendt som et verktøy i arbeidet med å skape inkludering i skolen. Informant 3 sier:

«Det er ett stort og viktig ord, og er vanskelig å sette fingeren på, at ‘dette’ er inkludering».

En av informantene svarte dette, da jeg spurte om hun kunne fortelle meg hva hun la i begrepet inkludering:

«En elev er ikke inkludert hvis han ikke har skoleplass, plass sammen med de andre i klasserommet (...) Få være med, og tilgang til å få være med på de samme tingene som de andre, bli ropt opp, være på navnelista» (Informant 4).

Informantens beskrivelse av hva hun legger i begrepet inkludering, kan ses på som en beskrivelse av hvem som helst annen «ordinær» elev i skolen. Samtidig beskriver informant 4, inkludering på følgende måte, som alle tingene som vi tar for gitt når vi ikke har noen utfordringer.

«De tingene vi tar for gitt, ødelegger for inkludering hvis de ikke blir lagt til rette for. Det skal være en selvfølge at det legges til rette for alle, og det er en selvfølge for de andre at dette barnet er med». (Informant 5).

Videre så nevner informant 4 at man kan diskutere ut fra et elevperspektiv hva som er opplevd fellesskap og ikke. Vi kan se at barnet er til stede og ser at andre tar kontakt, og da tenker vi at eleven er inkludert – Men opplever eleven selv at det er inkludert?

«Det er jo det som er litt av utfordringen, spesielt med barn som har utfordringer med nettopp kommunikasjon, og som har behov for ASK» (Informant 3).

«(...) alle elever skal ha samme muligheter, og det, inkludering er jo kjerne til alt egentlig (...), men vi trenger at de har en like naturlig del av det som alle de andre» (Informant 5).

Ved spørsmålet om informantene kan beskrive inkludering, har alle informantene måttet hatt en tenkepause før de svarer, eller at de forklarer at de har vansker med å sette ord på hva de legger i begrepet.

«Alle må få muligheten til å være tilstede, på sine egne premisser – uten at det skal ha noe å si for de andre, selv om det kan føles som at det ødelegger fellesskapet» (Informant 5).

Målet med Ask er at barna skal kunne kommunisere, og at de skal se at det skal lønne seg å kommunisere, og på denne måten kunne delta i et fellesskap. Ved å bruke ASK som verktøy for inkludering mener informant 1 at:

«man må kunne få muligheten til å uttrykke egne meninger og påvirke omgivelsene, ta valg – og da må man ha språk, og da må vi voksne ha forståelse for deres språk» (Informant 4).

Videre skal vi ta for oss utfordringer som informantene møter i arbeidet med ASK i skolen. En av informantene opplever i stor grad at læreres holdninger også kan være en del av de utfordringene rundt arbeidet.

«Man møter jo litt motgang da, noen av lærere mener at dette bare er ekstra arbeid og at det tar mye tid» (Informant 2).

7.4 ASK som metode

Denne delen av funn-kapitlet handler om hvordan informantene bruker ASK som metode i skolen. Hvilken form for ASK og i hvilke situasjoner brukes ASK? Her skal vi også ta for oss funn som går på den fysiske utformingen i miljøet på skolen, som en universell utforming og tilrettelegging for ASK. Ved spesialskolen forteller lærere i de to intervjuene at de har bildestøtte og symbolstøtte over alt på skolen, samt at de legger til rette med ulike tematavler og bildestøtter til ulike situasjoner og i ulike aktiviteter. Det er en naturlig del av hverdagen, det brukes mye tid på det, og barna er vant med å bruke det. Ved den ordinære skolen forteller spesialpedagogen at i de klassene ved det trinnet hen jobber på, er det symboler og bildestøtte tilgjengelig i klasserommet. Dagstavle, tematavle og snakketavler. Elever som har behov for ASK-støtte som enten alternativ eller supplerende kommunikasjon, har også dette tilgjengelig ved sine pulter i klasserommet. Spesialpedagogen forteller videre at de har sett at bildestøtte i klasserommet har bidratt til at flere av elevene opplever mestring, blant annet ved høytlesing, eller det å sette ord til symbol.

«... vi ser for eksempel av minoritetsspråklige har stort utbytte av det (...) og de som er svake i både muntlig og skriftlig norsk» (Informant 2).

Spespedkoordinator ved den ordinære skolen forteller varmt om at det ofte er barna som er ressurspersonene for bruk av ASK inn i det ordinære:

«(...) de er så interessert og motivert og raus og glad for å kunne være med de elevene, og de deltar og lærer seg tegn og synes det er morsomt å hjelpe dem» (Informant 5).

7.5 Utfordringer

I spørsmål om det oppstår utfordringer, og om informantene opplever eller erfarer utfordringer med arbeidet i skolen med ASK. Den største gjengangeren er foreldresamarbeidet, samt mangel på tid og mangel på kompetanse og kunnskap. Informant 2 forteller også at dårlige holdninger i personalgruppen er en utfordring hun møter på i sitt arbeid, da hun har fått mye ansvar i å kurse og lære opp andre lærere i bruk av ASK. Informant 2 forteller også om at en av utfordringene hun møter i sitt arbeid med ASK, er foreldregruppens holdninger og forståelse. Hun er nå i en situasjon nå hvor et foreldrepar ikke lengre ønsker at det skal legges til rette for barnet ved å bruke bilde og symbol-støtte (ASK) da foreldrene mener det fører til mer utenforskap.

8 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg diskutere funn som har blitt presentert i kapitlet ovenfor, i lys av relevant faglitteratur, teori og tidligere forskning som har blitt presentert tidligere i masterprosjektet. I dette diskusjonskapitlet vil jeg forsøke å besvare masterprosjektet problemstilling, samt masterprosjektets forskningsspørsmål. Jeg velger først å forsøke å besvare forskningsspørsmålet, med utgangspunkt i funn og teori.

Problemstillingen for masterprosjektet er todelt, og spør først etter hvilke faktorer som må ligge til grunn for at ASK skal oppleves som et meningsfullt verktøy for inkludering i skolen, og deretter hvordan lærere og spesialpedagoger bruker ASK som verktøy i skolen.

Problemstilling: Hvilke faktorer må ligge til grunn for at ASK skal bli et meningsfullt verktøy i skolen, og hvordan bruker lærere og spesialpedagoger ASK som verktøy for inkludering i skolen?

8.1 Informantenes erfaring

Masterprosjektet har et forskningsspørsmål som jeg ønsker å besvare først i dette diskusjonskapitlet. Grunnen til det, er at forskningsspørsmålet spør etter hvilke erfaringer informantene har, og dette bidrar til å danne grunnlag for den videre diskusjonen i masterprosjektet. Forskningsspørsmålet lyder som følgende: *Hvilke erfaringer har informantene i arbeid med ASK?* Dette var det første jeg fikk en oversikt over i innsamling av empiri til masterprosjektet. Hvilke erfaringer informantene har i arbeidet med ASK i skolen. I metodekapitlet ble det gjort en presentasjon av informantene i en tabell (fig 1). To av informantene har erfaring fra arbeid med ASK da de er ansatte i en spesialskole, hvor tilrettelegging for elevene og kommunikasjonen med elevene i stor grad er preget av ASK som metode. To av informantene som jobber i den ordinære skolen har erfaring med ASK gjennom kursing og ved å ha arbeidet tett på med andre som har god kompetanse med ASK, og har gjennom dette tilegnet seg erfaring og kunnskap. En av informantene i den ordinære skolen mener at for å kunne jobbe med ASK på en god måte, må man være genuint interessert i ASK, da det tar mye tid og krever mye av deg som lærer, pedagog og spesialpedagog i skolen og i arbeidet med barna som har behov for ASK. Dette kan vi se i lys av at utdanningsdirektoratet skriver at for å tilpasse opplæringen for ASK-brukere, vil det være nødvendig med kompetanse som går utover vanlig lærerutdanning, da spesialpedagogisk utdanning eller lignende (Utdanningsdirektoratet, 2016). Informanter som har blitt tatt i bruk til innhenting av datamateriale til forskningen, at de er i stor grad knyttet til spesialpedagogikk og tilpasset opplæring – og har derfor en del større kompetanse knyttet til

bruken av ASK enn en lærer som har fokus på undervisning i den ordinære klassen. Erfaringene er noe ulikt, både med tanke på utdanning og på hvilken måte de har tilegnet seg kunnskap og erfaring. Noen har lært av andre i praksis, andre har tilegnet seg kunnskap gjennom kursing, skole og undervisning. Udir fortsetter med å underbygge dette, med at «ASK er et stort tverrfaglig kompetanseområde som er krevende å sette seg inn i» (Utdanningsdirektoratet, 2016), men at dersom skolen har mangel på denne kompetansen, vil det kunne være mulig å samarbeide med PPT eller Statped for å få kompetanseheving på fagområdet. Flere av informantene mener at det burde være mer om ASK i grunnutdanningen, og at alle som jobber med barn og unge med ulike behov for ASK skal ha kompetanse på både bruk og tilrettelegging. En av informantene som er spesialpedagog i den ordinære skolen forteller også at skolen og trinnet hun jobber på har hatt ett tett samarbeid med PPT og StatPed for kompetanseheving på akkurat dette temaet, med å få ASK inn i undervisningen i det ordinære tilbudet også.

Kompetanse og kunnskap

Kunnskap trekkes frem som et av de viktigste faktorene i arbeidet med ASK i skolen for informantene. Kunnskap om hvorfor man skal bruke ASK, kunnskap om hvordan å bruke ASK, samt kunnskap i å tilrettelegge for ASK. Kunnskap om inkludering, hva det legges i begrepet inkludering og hvordan man skaper et inkluderende miljø i skolen er også relevant for dette masterprosjektet. Karlsen (2020, s. 21) skriver at det stilles store krav til lærere og deres kompetanse i arbeidet med et inkluderende fellesskap. I blant annet Næss og Karlsen (2015) blir det nevnt at det er for lite fokus på ASK i utdanningsløpet (Næss, 2015, s. 15). Dette vil derfor være en naturlig årsak til hvorfor det er lite kunnskap om akkurat dette i norske skoler. I opplæringslova §2-16, står det at elever med behov for ASK, skal få bruke egne kommunikasjonsformer og kommunikasjonsmidler. Informanter fra den ordinære skolen, la frem tidlig i starten av intervjuene når jeg som forsker kartla erfaring og kunnskap, at de mener at ASK først og fremst burde være en del av grunnutdanningen, og at det burde være ett krav å ha kurs og utdanning i ASK når man jobber med barn og unge, spesielt med språkvansker – noe som kan være veldig mange og ofte når man jobber i skolen. Flere av informantene bruker også ASK for barn med atferdsvansker, da symboler og tegn kan bli brukt for å avverge uheldige situasjoner. Spesialpedagogen ved den ordinære skolen forteller også at ASK også ofte blir brukt for minoritetsspråklige barn, med tanke på forståelse, eller barn med lese- og skrivevansker. Tetchzner og Martinsen (2002) beskriver også i lys av dette at selv om alternative kommunikasjonsformer har blitt nokså vanlige, har de fleste lærere

begrenset erfaring og lite eller ingen kunnskap om hvordan å bruke ASK (s. 319-320). «Klassekamerater og andre jevnaldrende er viktige elementer i barns språkmiljø og representerer verdifulle ressurser i tilpasningen av miljøet rundt barn som bruker manuelle eller grafiske tegn» (s. 318). Det fortsetter på neste side med å beskrive at opplæringen av personalet i skolen er en grunnleggende del av tilretteleggingen i arbeidet med ASK (s. 319).

Rekruttering

Tidlig i forskningsprosessen, under rekrutteringen av informanter kunne jeg allerede besvare dette forskningsspørsmålet til en viss grad. Under rekrutteringen av informanter ble jeg møtt med utfordringen, om at de jeg kontaktet ikke hadde nok erfaring i arbeid med ASK for å kunne stille til intervju. Informantene jeg kom i kontakt med og gjennomførte intervju med, mente de hadde nok erfaring til å stille til intervju – hvorvidt dette er mye eller lite erfaring og god eller dårlig erfaring, vil være en vurderingssak. Men informantene og meg selv som forsker antok at de hadde nok erfaring til at jeg som forsker ville få besvart oppgavens problemstillinger. Samtidig påpekte jeg også under rekrutteringsprosessen at erfaringen ikke nødvendigvis trengte å være god, men hovedpoenget var at de hadde erfaring med ASK. Her kan vi trekke paralleller til både utdanningsdirektoratet og Statped sine nettsider, at det er skoleeier sitt ansvar å ha et personale som har kompetanse på ASK, og sikre at ressurser og kompetanse på nettopp dette er på plass fra starten av for det barnet som trenger det (Utdanningsdirektoratet, 2016). I utgangspunktet og i følge utdanningsdirektoratet, skal altså alle skoler som har elever som har behov for ASK, ha et personale som har kompetanse på akkurat dette. Funn fra rekrutteringen viser at ikke alle skoler har denne kompetansen, og om det er grunnet mangel på kompetanse eller mangel på behovet fordi det ikke er elever som har behov for ASK er uvisst.

8.2 Faktorer for ASK

Som i likhet med teori-kapitlet og funn-kapitlet ovenfor, vil diskusjonskapitlet struktureres med utgangspunkt i de allerede presenterte kategoriene for å systematisere og skaffe en oversikt over det jeg skal diskutere i dette kapitlet.

ASK som et meningsfullt verktøy

I første del av problemstillingen spør jeg som forsker etter hvilke faktorer som må ligge til grunn for at ASK skal bli et meningsfullt verktøy i skolen. Her er det spesielt to funn som er fremtredende i alle intervjuer. I funn kapitlet, viste funn fra intervjuene at kunnskap og kompetanse, samt holdninger er informantenes oppfatning av det som er viktige faktorer i arbeidet med ASK, og inkludering. Kompetanse vil naturlig være en faktor som ligger til

grunn i arbeidet med spesielt ASK. Når det kommer til kompetanse og erfaringer, har jeg tatt for meg dette i avsnittet ovenfor som handler om informantenes erfaring og kompetanse fra praksis og i arbeid med ASK. Videre skal jeg ta for meg holdninger, da det er den andre faktoren som informantene nevner som viktig, og som må ligge til grunn for å kunne tilrettelegge med ASK på en god og tilstrekkelige måte.

8.3 Holdninger

«Det handler om holdninger, det er jo noe av det viktigste. Det handler om mangel på kunnskap, og forståelse rett og slett, av at det er nødvendig».

Dette sier informant 3, om viktigheten for arbeidet med ASK i skolen. Gjennom funn kan vi se at faktorene holdninger og kompetanse går over i hverandre og påvirker hverandre både den ene og den andre veien. Holdninger til arbeid med ASK påvirker hvilken kompetanse du har om det, og hvilken kompetanse du har om ASK påvirker hvilke holdninger du har. Vi kan se igjennom funn igjennom intervjuene at informantene har gode holdninger og synet på behovet for- og viktigheten av ASK, og har gjennom dette sett nødvendigheten av å øke kompetansen – nettopp fordi de ønsker at elevene skal få et godt tilbud og gode forutsetninger for kommunikasjon på lik linje med alle andre. I Tetzchner og Martinsen (2002) beskrives det også at holdningene i skolen også virker bruken av alternativ kommunikasjon i hjemmet (s. 307). Informantene forteller at gjennom å videreformidle kunnskap og sine erfaringer og holdninger rundt ASK, og hvorfor dette er så viktig å arbeide med i skolen, skaper dette ringvirkninger til resten av skolen og i hjemmet. Både til andre elever, lærere, voksenpersoner i skolen og foreldregruppa. Her kan jeg trekke paralleller mellom holdninger og kunnskap, og vi kan se at disse påvirker hverandre i stor grad. Med god kunnskap til hva ASK er, hvordan og hvorfor det skal brukes, kommer også gode holdninger til arbeidet og tilretteleggingen. I lys av dette velger jeg å trekke frem informant 1 som sier at ASK ikke er noe de jobber med, fordi det er ett språk, at det ikke er noe de kan velge bort. Fordi ASK er et språk, på lik linje som at alle andre har ett språk. Ut ifra dette kan vi tolke det som at informanten ikke ser på ASK som en byrde i arbeidet, men heller ser på det som en naturlig og selvfølgelig del av hennes arbeid med tilrettelegging i skolen.

En av informantene forteller også, at arbeidet med ASK krever mye og at man må være genuint interessert i å få det til, og arbeide med det for at det skal bli bra. Informantene virker til å ha tilstrekkelig og gode kunnskaper om ASK, hva det er, hvorfor det er viktig å tilrettelegge for, samt hvordan man skal arbeide med det. «For å lykkes med å skape inkluderende barnemiljøer må alle de voksne på skolen ha samme holdning til elevene, og de

samme ønskene for elevene» (Sandvik, 2012, s. 123). For å se sammenheng mellom holdninger som en viktig faktor i arbeid med språkmiljø, kan vi se dette i lys av Høigård (2013, s. 237) som sier at den menneskelige faktoren med kompetanse og holdninger er avgjørende for å skape et godt språkmiljø. Høigård tar utgangspunkt i barnehagen, men det vil også her være relevant å se likheter til skolen.

Voksnes holdninger

I funn-kapitlet, og som presentert ovenfor, har vi sett at de voksnes holdninger har stor betydning for arbeidet med både inkludering og i arbeidet med ASK i både den ordinære skolen og i spesialskolen. En informant sier at: «Det handler om holdninger, det er jo noe av det viktigste. Det handler om mangel på kunnskap, og forståelse rett og slett, av at det er nødvendig». Informanten trekker frem at det er viktig med forståelse for at ASK er nødvendig, dette er knyttet til holdninger. Samtidig sier informanten at holdninger er noe av det viktigste. Flere av informantene har også gitt uttrykk for at flere i personalet har varierte holdninger, spesielt knyttet til når de skal lære hverandre å bruke ASK. utfordringer i arbeidet skal vi ta for oss senere i diskusjonskapitlet, men jeg ønsker å trekke frem David Mitchells første faktor i arbeid for inkludering. Den handler om visjon, og at pedagogene må ha en felles visjon og felles holdninger. Selv om faktorene tar utgangspunkt i og forutsetninger for å skape inkludering, kan vi dra paralleller mellom inkludering og ASK, da inkluderingsbegrepet spiller stor rolle i arbeid og tilrettelegging med ASK. Å ha en felles visjon forklares som at alle må være enige om hva inkludering betyr i praksis, og at personalet må forplikte seg til å jobbe inkluderende. Når personalet støtter og legger til rette for at elevene deltar i fellesskapet, blir det et inkluderende miljø (Statped, 2022). Det beskrives at faktorene gjelder i barnehagen, men vi kan også se paralleller til skolen og et inkluderende miljø i skolen. Med holdninger kan det forstås som det pedagogiske grunnsynet og synet på barn som ligger til grunn. Uthus (2020) beskriver også likhet med David Mitchells første faktor om visjon, at «en inkluderende skole kan realiseres først år lærer og spesialpedagog har etablert en delt forståelse og en felles forpliktelse (...) og de trekker i samme retning» (s. 13).

8.4 Utfordringer

Vi har ovenfor tatt for oss viktigheten av holdninger og kompetanse hos voksenpersoner i skolen, det være seg lærere, assistenter, spesialpedagoger eller i administrasjonen, og også foreldregruppen. Mangel på kompetanse og gode holdninger hos voksenpersoner innad i skolen er det flere av informantene som peker frem også som utfordrende. Utfordringer vil ligge til grunn for hvorfor det er vanskelig å gjennomføre arbeidet med ASK i skolen.

Holdninger kan, som nevnt ovenfor også ses på noe som bidrar til å skape utfordringer, negative holdninger til arbeidet. Samtidig kan man tolke de negative holdningene som mangel på kunnskap, forståelse for hvorfor dette er viktig, samt hvorfor man skal legge til rette for ASK i skolen. Dette vil jeg tolke som at det handler om mangel på kunnskap om hva ASK er, og hva det betyr for enkelteleven. Slik som det kom frem under tidligere forskning i artikkelen som omhandler å lære barn som mangler talespråk sosiale ord. ASK har per i dag (Vartun, 2018) ikke ett offisielt språk i Norge, men de som har behov for ASK som språk, skal i hovedsak kommunisere på norsk. Det vil derfor ikke være ett annet språk å lære bort eller tilrettelegge for, men man ser at det er mangel på kunnskap for hva ASK er og hvorfor det skal brukes i skolen. I motsetning det Vartun (2018) skriver, beskrives ASK på Statped sine nettsider som «personens språk, og måte å uttrykke seg på, og er helt nødvendig for denne personens språklige, sosiale og faglige utvikling» (Statped.no). Utfordringer i arbeid med ASK skal vi ta for oss til sist i diskusjonskapitlet.

Spesialpedagogen ved den ordinære skolen, har også møtt på fordommer hos enkelte av lærere i opplæring av ASK til undervisning. Enkelte av lærerne som har vært lærere i flere år har opparbeidet ett uheldig syn på tilrettelegging for barn med spesielle behov, og mener det «hører hjemme» hos spesialpedagogen, og at dette skal være spesialpedagogens ansvar.

Uthus (2020) forklarer at det er en spenning i spesialpedagogens ansvar for elevene med særskilte behov, og at en av løsningene for dette er at de prøver å påvirke andre i skolen til å ta innover seg de verdiene de selv representerer (s. 107). Uthus fortsetter med at spesialpedagoger særlig etterlyser samarbeid med lærere som en forutsetning for å skape inkludering i skolen. Hvis skolens personale vurderer seg selv som i stand til å lykkes, vil dette påvirke den enkelte lærer og spesialpedagog med en positiv forventning om at de kan bidra til å skape inkludering (s. 121).

8.5 ASK som metode for inkludering

Frem til nå har jeg diskutert viktigheten av tilstrekkelig kunnskap og kompetanse i arbeid med ASK, samt at erfaringer lærere og spesialpedagoger har med ASK må deles til resten av personalgruppa som kompetanseheving i skolen. Jeg har også tatt utgangspunkt i funn fra informantene om at holdninger til arbeidet er en viktig og grunnleggende faktor. Kunnskap og holdninger til ASK som metode er en fordel, men for å kunne bruke ASK som et verktøy for inkludering, vil det også være nødvendig og en viktig forutsetning å ha kunnskap om begrepet inkludering, samt hvordan legge til rette for ASK i skolen, både i det fysiske miljøet men også som Høigård (2013) beskriver som den menneskelige faktoren i arbeidet med språkmiljø

(s.237) Hvordan lærere, spesialpedagoger og medelever legger til rette for kommunikasjon for ASK-brukere.

8.6 Inkludering

For å finne ut hvordan ASK kan bli brukt som et verktøy for inkludering, vil jeg også avklare hva inkludering er, og hva informantene legger i begrepet inkludering, samt hvordan de ser for seg en inkluderende skole. Videre skal jeg også forsøke å ta for meg hvordan ASK, i følge informantene og relevant teori, kan bli brukt for å legge til rette for inkludering. En informant sier at inkludering er et stort og viktig ord, og at hun synes det er vanskelig å sette fingeren på hva akkurat inkludering er (Informant 3).

Inkludering er et av begrepene som har størst fokus i masterprosjektet, da det er dette jeg som forsker i utgangspunktet er på utkikk etter. «En klasse er god å gå i hvis alle elevene blir sett på som likeverdige og inkluderte i fellesskapet» (Barsøe, 2012, s. 60). En informant har beskrevet inkludering som alle tingene vi tar for gitt.

«De tingene vi tar for gitt, ødelegger for inkludering hvis de ikke blir lagt til rette for. Det skal være en selvfølgelig at det legges til rette for alle, og det er en selvfølge for de andre at dette barnet er med» (Informant 5).

Hva alle disse tingene er man tar for gitt er, vil være avhengig av den enkeltes forutsetninger for eksempel diagnose og utviklingsnivå. Å være med på oppropslista i klassen, eller at man blir regnet med når det skal gis ut felles informasjon, for eksempel om turer eller når det er noe som skjer i klassen. Vi har alle kanskje kjent på dette, selv om du kanskje ikke kan være med, så er det fint å bli tatt med i beregninga – det er fint å bli inkludert. I arbeid med inkludering av elever som har behov for ASK, omhandler mye om holdninger og kunnskap til ASK som verktøy, slik som har blitt presentert i første del av diskusjonskapitlet. Vi kan også tolke det som at holdninger og kunnskap ligger til grunn for at man skal kunne bruke ASK som et verktøy for inkludering.

Inkluderende miljø

Det beskrives i Næss & Karlsen (2015) av Rasmussen som «en inkluderende kultur der barn og voksne hilser på hverandre og ser hverandre» (s. 246-247). Her ser jeg likheter i det som ble nevnt ovenfor, med at vi ser hverandre. Vi tenker på hverandre når ting skal skje og ser på hverandre som likeverdige.

«Et inkluderende læringsmiljø betyr for meg at alle, elever og lærere, evner å vise en oppmuntrende holdning overfor hverandre og dyrke hverandres styrker, og dermed skape grobunn for sosial og faglig utvikling» (Sandvik, 2012, s. 117).

Det beskrives at det er viktig for ASK-brukeren å oppleve klassesammenheng, som betyr at elever med behov for ASK deltar i fellesskapet og i klassen når det er noe de har utbytte av (Rasmussen, 2015, s. 246-247). Informant 5 har beskrevet inkludering, som at det handler om at alle skal få mulighet til å være til stede, uten at det skal påvirke noen andre, uten at det føles ut som det ødelegger fellesskapet. Når skolen arbeider godt med inkludering for blant annet ASK-brukere som har behov for tilrettelegging med tanke på språk, vil også dette kunne føre til det man kan kalle et inkluderende språkmiljø. Sett i lys av dette velger jeg å trekke inn Skogdal (2014), som sier at når det legges til rette for at barn og unge med ulike forutsetninger og funksjonsnedsettelse skal være en del av fellesskapet i skolen, skaper man samtidig en inkluderende skole som er god for alle (s. 13). Grunnen til at jeg velger å trekke sammen inkludering og språkmiljø, er fordi informantene viser at ved arbeid og tilrettelegging for ASK i miljøet i skolen bidrar dette både til inkludering, men også til et godt språkmiljø som er tilrettelagt for enkeltes behov.

Voksenpersonen

«Ingen skole blir bedre enn de lærerne den til enhver tid har» (Källsmyr & Grindheim, 2012, s. 83). I denne sammenheng velger jeg å se på lærerne i denne sammenheng som både lærere og spesialpedagoger i arbeid med ASK og inkludering. Informantene ved spesialskolen snakker om voksne som støtte i kommunikasjon og språk til elevene. Voksne er aktive i leiken med barna, slik at de skal kunne kommunisere med hverandre og etterhvert skal kunne dra leiken videre selv. Den voksne er mer på å tilrettelegge gjennom leiken i spesialskolen, blant annet ved at de snakker om og arbeider med for eksempel ei fortelling med hele gruppa. Deretter opplever de voksne at barna leiker fortellinga i leiken etterpå. Den ene informanten fra spesialskolen sammenligner enkelte av gruppene ved spesialskolen med en gruppe fra barnehagen, da elevene sitt kognitive nivå ikke kan strekkes helt opp til skole-nivå. Leiken har derfor forskjellig fokus, og rom for tilrettelegging av leik med tanke på ASK har ikke like stor plass ved den ordinære skolen som i spesialskolen. En kan også se forskjeller på elevenes forutsetning og behov ved spesialskolen og ordinærskolen. Likevel ser vi at voksenpersonen er av stor betydning for ASK-brukere, uavhengig av skole og funksjons- og kommunikasjonsnivå. Ved ordinærskolen nevner blant annet den ene informanten at gjennom symboler og tegn, kan elevene selv kommunisere at de ønsker å bli med å spille fotball eller

lignende. Spesialpedagogen ved den ordinære skolen er også tett på de hun er spesialpedagog for, men de er ikke avhengige av en voksenperson for å kunne kommunisere med andre, de er ikke avhengig av én til én støtte. Voksenpersonen er derfor støtte for elever med behov for ASK på en annen måte enn de er ved spesialskolen. I spesialskolen er voksenpersonen i større grad mere tilstede, enn i den ordinære skolen – grunnet elevenes ulike behov, og dermed bidrar også voksenpersonene elevene til å kunne kommunisere med hverandre. Sett i lys av dette vil jeg trekke frem teori om skolens ansvar for å fremme et godt psykososialt miljø, der eleven blant annet skal oppleve sosial tilhørighet (Källsmyr et. al, 2012, s. 79).

Vennskap og fellesskap

I kapitlet om tidligere forskning har den artikkelen til Vartun (2018) satt fokus på å lære barn med språkvansker- og som mangler talespråkets sosiale ord, for at elevene blant annet skal kunne invitere seg selv og andre inn i leiken. I likhet med dette legger flere av informantene frem at de har fokus på å tilrettelegge for at elever skal kunne kommunisere med hverandre. Viktigheten ved at voksenpersoner, og medelever, og eller andre mennesker som er rundt ASK-brukeren har opplæring i ulike relevante metoder for kommunikasjon, nevnes i Tetzchner og Martinsen (2002). Opplæring både av foreldre, jevnaldrende og venner, samt opplæring av personale er viktig i tilrettelegging av kommunikasjon for elever med behov for ASK (s. 312, 318, 319). «Klassekamerater og andre jevnaldrende er viktige elementer i barns språkmiljø og representerer verdifulle ressurser i tilpasningen av miljøet rundt barn som bruker manuelle eller grafiske tegn» (s. 318). Det beskrives videre for at det skal skapes et inkluderende og støttende språkmiljø, må elevene ha en felles kommunikasjonsform (s. 318). Dette kan også ses i lys av Skogdal (2015) som sier at kommunikasjon er ett felles ansvar, både for ASK-brukeren, og kommunikasjonspartneren å lære seg, kjenne til og forstå de ulike metodene og strategiene for kommunikasjon (s. 226).

Kommunikasjon beskrives i teorien som veldig viktig for generell utvikling. Kommunikasjon bidrar til å danne en forståelse av den sosiale virkeligheten, og er grunnleggende for å forstå og gjøre seg forstått, dele tanker og opplevelser med andre (Befring, 2019, s. 62). Det er likevel forskjell på erfaringer til de ordinære skolene når det kommer til at elevene kommuniserer med hverandre, uavhengig av talespråk eller ikke. Ved ene ordinære skolen har de skapt en kultur ved skolen, hvor de har inkludert med elevene med talespråk med inn arbeidet og i tilretteleggingen for bruk av ASK for elevene som har behov for det. Dette har

medført seg at elever med talespråk ofte tar initiativ til kommunikasjon med ASK-brukere. Informant 5 forteller blant annet at elevene er interesserte og glad for å kunne være sammen med elever som har behov for ASK, og at medelevene deltar og lærer seg tegn selv. «Elevene utgjør en viktig ressurs for en skole, som miljøskapere og som aktører for trygghet, trivsel og inkludering» (Befring, 2019, s. 191). Elever i den ene ordinære skolen etterspør også flere bilder, symboler, tematavler og snakkesmykker for å kunne kommunisere med elevene med behov for alternativ og supplerende kommunikasjons-metoder. Dette bidrar til at også elever uten talespråk, eller nedsatt evne til tale vil kunne ta del i ett fellesskap, og i det sosiale. I motsetning til artikkelen til Skogdal (2020), som viser at elever med behov for ASK ofte er passive når de er sammen med medelever i klasserommet. Forskningen i den nevnte artikkelen viser at det er flere enn spesialpedagogen som bør ha ansvar for at elever med behov for ASK skal kunne delta og kommunisere i skolen. Med dette velger jeg å trekke frem den sosiokulturelle læringsteorien, som har vært det teoretiske rammeverket for masterprosjektet. Skogdal (2014) beskriver at kjernen i sosiokulturell læringsteori handler om at kunnskap tilegnes gjennom deltakelse i samhandling med andre (s. 172). Med at elever som har behov for alternativ eller supplerende kommunikasjonsmetoder får muligheten til å delta ved å kommunisere med andre gjennom tilrettelegging, vil også elevene med behov for ASK oppleve både sosial og faglig utvikling. Videre sier læringsteorien at, «det sosiale fellesskapet vi lever i er grunnlaget for trivsel og læring (...)», og at på tross av forskjeller kan alle utvikle seg og fungere sammen, og at mangfold beriker (Skogdal, 2014, s. 13). I likhet med Skogdal, kan vi se likheter med Tinnestad (2013), som sier at inkludering og tilhørighet er avgjørende for om elevene opplever aktivitetene i klasserommet med medelevene som meningsfull (s. 52).

8.7 ASK som metode

I funnene har informantene mye fokus på det fysiske miljøet, og hva de i praksis gjør for å bruke og tilrettelegge for ASK i skolen. Informantene ved de enkelte skolene viser også gjennom funn fra intervjuene, at de ikke bare tilrettelegger for ASK-brukerens behov for å kunne kommunisere, men for alle elevene ved skolen.

«Vi ser for eksempel at minoritetsspråklige har stort utbytte av det (...) og de som er svake i både muntlig og skriftlig norsk» (Informant 2).

Slik som det er nevnt i teorien, er det ulike grunner til behov for ASK, så det er ikke nødvendigvis knyttet til barn som mangler evnen til verbalt språk, men at det kan være knyttet til lærevansker, uttalevansker og lignende (Karlsen, 2020, s. 84).

«Et optimalt språkmiljø innebærer at medelever, assistenter og lærere mestrer bruken av kommunikasjonshjelpemidlet og bruker det i samhandling med ASK-eleven» (Karlsen, 2020, s. 94). Gjennom at lærere, spesialpedagoger og eller andre voksenpersoner legger til rette for ASK med bilder, tegn og symboler i det fysiske miljøet rundt omkring på skolens område, både inne og ute, vil dette kunne bidra til kommunikasjon mellom elever - ikke bare for elever som har behov for ASK-støtte for å kunne kommunisere, men også for blant annet for eksempel elever med lese- og skrivevansker. Samtidig som de tilrettelegger i det fysiske miljøet med blant annet tegn, symboler og tematavler, bruker enkeltelever både ved den ordinære skolen og i spesialskolen talemaskin. Karlsen (2020) beskriver at det spiller liten rolle om hvilket kommunikasjonshjelpemiddel som blir brukt, men at det viktigste er at kommunikasjonen fungerer i alle arenaer og i ulike situasjoner (s. 94).

Elevens forutsetninger

Tetzchner og Martinsen beskriver at det finnes et stort mangfold av ASK-brukere. Det er en sammensatt gruppe, og som nevnt ovenfor har de ulike behov og forutsetninger.

Enkeltelevens behov og metode for ASK er ikke det som skal ha fokus i dette masterprosjektet, men det vil likevel være en viktig forutsetning å tenke på i arbeidet med ASK. ASK er metoder og verktøy for kommunikasjon og språk. Tetzchner & Martinsen (2002) skiller mellom tre ulike grupper, hvor de har ulike behov for ASK og hvor de ulike gruppene beskriver på hvilken måte de kommuniserer på og hvordan. Som nevnt tidligere har vi tegn, symboler og talemaskiner for å nevne noe som går under kategorien metoder for ASK. I dette masterprosjektet vil det helle mer mot bruken av tegn, bilder og symboler i arbeid med ASK som verktøy for inkludering – fordi det kan brukes av de aller fleste.

Jeg skal videre ta for meg hvordan ASK fysisk kan brukes og hvordan informantene ved de ulike skolene tilrettelegger i det fysiske miljøet med ulike faktorer for å skape et inkluderende miljø. Som ASK-begrepet beskriver, handler det om alternativ og supplerende kommunikasjon, kommunikasjon kan med dette være enten et alternativ for å kunne kommunisere, eller supplerende til å kunne kommunisere. Som Næss og Karlsen (2015) sier så handler ikke bruk av ASK om å lære seg masse symboler og hva de betyr, men for å kunne kommunisere og å være en del av et fellesskap og en del av samfunnet. For å kunne kommunisere ønsker og behov, for å kunne kommunisere at en ønsker å leke eller å være sammen med eller å kunne ta del i felles aktiviteter i klasserommet (Næss, 2015, s. 37).

Tilrettelegging i det fysiske miljøet

Som nevnt i funn-kapitlet har enkelte av informantene et veldig uanstrengt forhold til arbeid med ASK, nettopp fordi det er en så naturlig del av hverdagen deres, kanskje spesielt ved spesialskolen er ASK noe de bruker mye tid på å tilrettelegge for. På den andre siden viser funn at den ordinære skolen har lærere som har et noe mer anstrengt forhold til arbeidet med ASK på systemnivå. Med systemnivå menes at ASK er en del av det universelle miljøet i skolen (Reindal, 2016, s. 144). Det beskrives at språkmiljøet for elever med behov for ASK har en utvidet betydning, fordi språkmiljøet avhenger av nærpersonene rundt eleven, at de også må kunne mestre den alternative eller supplerende kommunikasjonsformen (Karlsen, 2020, s. 93).

Spesialskolen har opparbeidet seg en rutine i arbeid med ASK opp igjennom flere år med behov for symboler og støtte til språket. De jobber også kontinuerlig med ASK gjennom hele året, år etter år, fordi elevene som benytter seg av spesialskolens tilbud ofte har behov for språk-støtte, enten gjennom talemaskiner eller symbolstøtte. I motsetning til dette viser informantene fra den ene ordinære skole nevner i intervjuet, så har de hatt en periode på flere år hvor de ikke har hatt noen som har så store behov for ASK som språk spesielt, men at de nå har elever som har det behovet, så nå har arbeidet med ASK naturlig nok hatt ett større fokus i skolen og ved basen. Dette kan ses i lys av Karlsen (2020), at det er flere skoler som aldri har hatt elever som har behov for ASK, og da kan det oppstå usikkerhet (s. 94).

Alle informantene nevner at de henger opp ulike bilder og symboler på veggene rundt om både i klasserom og på skolens fellesområder, slik at det lettere skaper rom for kommunikasjon, og for at enkeltbarna skal kunne kommunisere sine behov, tanker og meninger. Dette gjenspeiles i Karlsen (2020) som skriver at for at det skal oppleves som et godt språkmiljø for ASK-brukeren, må ASK være tilgjengelig hele tiden. «Det er måten det tilrettelegges på, som er kvaliteten på språkmiljøet» (Karlsen, 2020, s. 93). For å skape et godt språkmiljø, handler det blant annet om tilretteleggingen av det fysiske miljøet. Språkmiljø i denne sammenheng er rett og slett hvordan det fysiske miljøet i skolen er tilrettelagt for ASK-brukere, og ellers andre elever som kan dra nytte av metoden for kommunikasjon. Gjennom å tilrettelegge det fysiske miljøet, slik at barn med behov for ASK lett kan kommunisere med andre – og at andre kan kommunisere med ASK-brukere, kan man også kalle det fysiske miljøet for et inkluderende språkmiljø. Språket er tilgjengelig, og bidrar til å lettere skape inkludering, når man ser betydningen av mangfold og forskjeller, her slår jeg paralleller

mellom underkapitlet som ble presentert tidligere i diskusjonskapitlet inkluderende miljø og Skogdal (2014, s. 13).

8.8 Utfordringer

En av utfordringene i arbeidet med ASK i skolen, støtte vi på allerede som nevnt tidligere, i rekrutteringen til dette forskningsprosjektet, kunnskap og erfaringer kan tolkes som at det en mangelvare hos lærere i norske barneskoler. Jeg er usikker på antallet av skoler jeg kontaktet i forbindelse med rekrutteringen, men det var flere som svarte nei grunnet mangel på erfaring, enn de som svarte ja til å bidra i forskningen. Om dette er i forbindelse med at de ikke jobber med ASK ved skolen, fordi behovet ikke er der hos elevene, eller om lærere rett og slett ikke har kunnskap og erfaring grunnet mangel på opplæring, kursing og videreutdanning, er vanskelig å si.

«Det handler om at læreren gidder rett og slett (...) å gidde og ønske å sette seg inn i det» sier informant 2. Som nevnt innledningsvis i oppgaven, er hovedårsaken til at jeg valgte å ha ASK som tema for masteroppgaven, nettopp grunnet mangel på kompetanse og kunnskap, fordi jeg etter 5 års høgskoleutdanning innen pedagogiske fag, sitter igjen med veldig lite kunnskap om ASK. Dette var også en gjenganger i samtlige av intervjuene med informantene. Utfordringer om mangel på kunnskap, kompetanse ved bruk av ASK, samt forståelse av ASK, altså – Hvorfor ASK skal brukes i skolen, og hvorfor det må tilrettelegges for ASK i skolen. Hvorfor ASK skal brukes i skolen og hvorfor det må tilrettelegges for ASK i skolen er forankret i blant annet Opplæringslova (§2-16), i utgangspunktet skulle dette være grunn nok til hvorfor det skal brukes i skolen. Det henger også opp imot den andre faktoren informantene nevner, nemlig holdninger. At man som voksenperson i skolen skal arbeide til det beste for barna, for alle barn – uavhengig av forutsetninger. «Læreren må ha kompetanse til å tilrettelegge lærestoff og arbeidsformer på en slik måte at elevenes læring oppleves som meningsfull» (Bjørnsrud, 2012, s. 48). Vi kan tolke dette som at arbeidsformer kan være ulike metoder for ASK, og ulike måter å tilrettelegge med ASK i skolen, i blant annet undervisning eller i andre aktiviteter i skolehverdagen.

Enkelte av informantene har også trekt frem foreldresamarbeidet som utfordringer, men jeg har valgt å ikke fokusere alt for mye på dette her i denne forskningen – mye fordi det er lærerrollen og skole-perspektivet jeg er på utkikk etter. Likevel er foreldresamarbeidet en viktig del av arbeidet for tilrettelegging for elever med behov for tilpasset opplæring eller særlig tilrettelegging, i tillegg har en av informantene trekt frem spesielt en situasjon i foreldresamarbeidet til et bestemt foreldrepar som utfordrende. De har bestemt og ønsker at

det ikke lengre skal tilrettelegges for dette barnet med ASK i skolen. Barnet har ikke mangel på språk, men de har brukt ASK som støtte til forståelse og som en metode for atferdsregulering. Foreldrepåret ønsker nå å avslutte bruken av ASK-symbol og støtte, fordi de opplever at dette bidrar til å ekskludere barnet fra fellesskapet. Her er det ett gap og skille mellom den subjektive og objektive opplevelsen av inkludering. Spesialpedagogen har motsatt opplevelse av bruken av ASK, og har opplevd at barnet har dratt nytte av å bruke symboler og bildestøtte i ulike situasjoner, og foreldrene har motsatt opplevelse. Uthus (2020) beskriver en subjektiv følelse som at denne følelsen er unik for den enkelte (s. 32). På Statped sine nettsider beskrives den objektive siden av inkludering, at det handler om hvordan det tilrettelegges for inkludering, skolens evne til å legge til rette i læringsmiljøet. Videre forklares den subjektive siden som at det handler om hvordan den enkelte opplever læringsmiljøet som inkluderende. Det beskrives at å etterspørre og lytte til eleven har stor betydning for å ivareta det subjektive ved inkluderingsbegrepet (Statped, 2020).

9 Oppsummering og konklusjon

I dette kapitlet skal jeg komme med en avslutning på masterprosjektet og diskusjonen av funn og teori. Jeg skal ta for meg de mest sentrale funnene fra masterprosjektet først, og til sist skal jeg ta for meg videre forskning. Hva jeg som forsker kunne tenkt meg å forske mer på innenfor arbeid for ASK og inkludering.

Problemstillingen for masterprosjektet spør etter hvordan ASK kan bli brukt som verktøy for inkludering, for elever med språkvansker. Her kan vi oppsummere det som har blitt diskutert ovenfor under alle overskriftene og underoverskriftene. ASK kan bli brukt som verktøy for inkludering når personalet har tilstrekkelig kompetanse, og gode holdninger. Funn viser at god kompetanse om temaet går hånd i hanske med holdninger til temaet og at disse påvirker hverandre i arbeidet. Det samme gjelder for begrepet inkludering, og hvordan man arbeider for å skape en inkluderende skole. Vi må ha kunnskap om hva inkludering faktisk er, og hvorfor det er viktig å arbeide med inkludering i skolen. En må også ha kunnskap om hvordan man skal arbeide for å skape inkludering i praksis, spesielt i den enkelte klassen – og i dette masterprosjektet, hvordan inkludere elever som har behov for ASK. I diskusjonskapitlet kommer det frem at voksenpersonen i skolen er en grunnleggende faktor for å skape et inkluderende miljø. Voksenpersonen går frem som en rollemodell, og skaper føringer for og bidrar til å skape gode holdninger i klassemiljøet. Man kan der ifra tolke det som at det bidrar til at holdningene går videre ut i skolen. Forskningen i masterprosjektet viser at det ikke bare er elever uten talespråk som har behov for alternativ og/eller supplerende kommunikasjon, og at det ikke trenger å være en langvarig situasjon at elevene mangler talespråk. Det kan dreie seg om minoritetsspråklige, sykdom for en kort periode, barn med atferds utfordringer, og/eller barn med lære-skrivevansker.

Videre forskning

Da arbeidet med dette masterprosjektet har vært både spennende, lærerikt og alt-oppslukende, har jeg veldig gjerne kunnet tenke meg å forske videre på temaet, både innenfor ASK, inkludering og tilpasset opplæring. Jeg kunne godt tenkt meg å forske videre på samme problemstilling, men med flere ulike informanter. Det ville også vært interessant å gjennomføre observasjoner ved ulike skoler, som det egentlig var tenkt til dette masterprosjektet. I tillegg hadde det vært veldig interessant å intervjuer ikke bare flere lærere, men også administrasjonen i skolen – rektor for eksempel, skoleeier.

Som masterstudent i spesialpedagogikk og barnehagelærer, er håpet at dette masterprosjektet kan sette temaet litt på dagsordenen. Gjennom masterprosjektet vises det at arbeid med ASK

og inkludering krever mye kompetanse og kunnskap, genuint interesserte lærere og spesialpedagoger, samt holdninger til både elevers behov, tilpasset opplæring, språkvansker og holdninger for viktigheten av alternative og supplerende metoder for kommunikasjon. Jeg håper det blir mere fokus på dette både i grunnutdanning og i videreutdanning, både for barnehagelærere og lærere i skolen, slik at det blir som informanter 4 og 5 sier i intervjuet: «alle som jobber med barn og unge, burde ha tilstrekkelig kompetanse og kunnskap med ASK». Disse informantene nevner også at dette er forankret i opplæringslova at elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer, og at når en elev ikke har utbytte av det ordinære tilbudet, har eleven rett på spesialundervisning (§2-16 Opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon).

10 Litteraturliste

- Andresen, G. H. (2020). *Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) for alle barn i barnehagen. Hvordan komme i gang?* Pedlex.
- Arnesen, A-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold.* Abstrakt forlag.
- Barsøe, L. (2012). Gode klassemiljøer skaper grobunn for utvikling av vennskap. I A. V. Sandsmark, (2012). *Voksne skaper vennskap. Arbeid med inkluderende miljøer i skolen.* (s. 59- 76). Kommuneforlaget
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (red). *Spesialpedagogikk.* (s. 168- 195). Cappelen Damm Akademisk
- Befring, E. (2014). Mangfoldet som ressurs. Spesialpedagogikken og berikelsesperspektivet i teori og praksis. I L. Lundh, H. Hjelmbrække & S. Skogdal (red.). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid.* (s. 21- 32). Universitetsforlaget
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikk – mangfoldig fag med mulighetsperspektiver og krevende utfordringer. I Befring, E., Næss., K-A. B., & Tangen, R. (red). *Spesialpedagogikk.* (s. 51-73). Cappelen Damm Akademisk
- Berg, M. N. (2014). Trygghet, tilhørighet og trivsel. I L, Lundh. H, Hjelmbrække & S. Skogdal (red.). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid.* (s. 89-98). Universitetsforlaget
- Bjørnsrud, H. (2012). Tidlig innsats for en inkluderende skole – om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* (s. 37- 50). Cappelen Damm Akademisk
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R., (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle.* (2. utgave). Universitetsforlaget
- Regjeringen. (2000). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk/id87582/>

- Gilje, N. & Grimen, H. (2021). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug. (red.). *Tilpasset opplæring. Bedre læring for alle?* (s. 11-40). Cappelen Damm Akademisk
- Haugen, V. D & Haugen, R. (2020). *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Cappelen Damm Akademisk
- Hjelmbrekke, H., Lundh, L. & Skogdal, S. (2014). Innledning. I Lundh, L., Hjelmbrekke, H. & Skogdal, S (red.). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. (s. 11-20). Universitetsforlaget
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. (3. utgave). Universitetsforlaget
- Jahnsen, H. & Nergaard, S. E. (2013). En inkluderende skole. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/en-inkluderende-skole/>
- Johannessen, A., Tufte, P. A, & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utgave). Abstrakt forlag
- Karlsen, A. V. (2020) *Flere med i klassefelleskapet. Digitale læringsressurser som støtte*. Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utgave). Gyldendal Akademisk
- Källsmyr, K. & Grindheim, N. (2012). Skolen – Et sted for vennskap og gode relasjoner? I A. V. Sandsmark. (2012). *Voksne skaper vennskap. Arbeid med inkluderende miljøer i skolen*. (s. 77- 100). Kommuneforlaget
- Lande, E. & Solberg-Pettersen, A. (2021). Spesialundervisning og inkludering i klasserommet. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-spesialpedagogikk/spesialundervisning-og-inkludering-i-klasseurmet/290124>

- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Universitetsforlaget
- Meld. St. 6 (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Mitchell, D. (2022). David Mitchells ti faktorer i skolen. Statped. <https://www.statped.no/spesialpedagogiske-temaer/david-mitchells-ti-faktorer-i-skolen/>
- Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming. (2020). *Grunnskole: lovverk og statlige føringer*. <https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-føringer>
- Nergaard, S. E. (2013). Skoleeiers ansvar og muligheter i utvikling av en inkluderende skole. I E. K. Vold (red). *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. (s. 174- 185). Fagbokforlaget
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næss, K-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 15-46). Fagbokforlaget
- Næss, K-A. B. & Zambrana, I. M. (2019). Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (red). *Spesialpedagogikk*. (s. 279- 300). Cappelen Damm Akademisk
- Næss, K-A. B., Engevik, L. I., Garrels, V., Gonnæs, U. T., Moljord, G. & Sigstad, H. M. H. (2019). Barn og unge med utviklingshemming – deltakelse, utvikling og læring. I E.

- Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (red). *Spesialpedagogikk*. (s. 396- 427). Cappelen Damm Akademisk
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Rasmussen, T. D. (2015). ASK-brukeren som en interessant person og kommunikasjonspartner: Et foreldreperspektiv. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 239-260). Fagbokforlaget.
- Reindal, S. M. (2016). Pedagogikk og spesialpedagogikk. En diskusjon om oppgavene, inkludering og kapabilitetstenkingen. I Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M (red). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. (s. 143-158). Cappelen Damm Akademisk
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utgave). Fagbokforlaget.
- Rygvold, A-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J. K. & Næss, K-A. B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I E. Befring, K-A. B. Næss & R. Tangen (red). *Spesialpedagogikk*. (s. 301-337). Cappelen Damm Akademisk
- Sandsmark, J (red.). (2012). *Voksne skaper vennskap. Arbeid med inkluderende miljøer i skolen*. Kommuneforlaget
- Sandvik, A. (2012). Kulturendring som grunnlag for inkluderende læringsmiljøer. I A. V. Sandsmark (red.). *Voksne skaper vennskap. Arbeid med inkluderende miljøer i skolen*. (s. 117- 138). Kommuneforlaget
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metode. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skogdal, S. (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (red.). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (s. 217-234).

- Skogdal, S. (2014). «Jeg vil spille og komponere!». I L. Lundh, H. Hjelmbrække & S. Skogdal (red.). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid.* (s. 169-178). Universitetsforlaget
- Skogdal, S. (2020). Disputas om elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/disputas-om-elever-som-bruker-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon>
- Statped. (2021, 29. September). Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) i skolen. Hentet 17. Mai 2022 fra <https://www.statped.no/ask/alternativ-supplerende-kommunikasjon-ask-i-skolen/#ansvar-og-samarbeidspartnere>
- Statped. Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Hentet 17. Mai 2022 fra <https://www.statped.no/ask/>
- Statped (2020, 13. November). Hva er inkludering. <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Tetzchner, S. & Martinsen, H., (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker.* Gyldendal Akademisk
- Thaagard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (4. utgave). Fagbokforlaget.
- Tinnestad, T. (2013). Pedagogisk analyse. I E. K. Vold (red). *Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogisk analyse.* (s. 44- 63). Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Tidlig innsats for barn med behov for ASK.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/tidlig-innsats-for-barn-med-behov-for-ask/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Kompetanse på undervisning av elever med behov for ASK.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/kompetanse-ask/>

- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.
- Vartun, M. (2018). *Lær barn som mangler talespråk sosiale ord!* Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/-lar-barn-som-mangler-talesprak-sosiale-ord/>
- Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. J. (2021). *Marginalisering av elever som bruker ASK*. Statped. <https://www.statped.no/fou/forskning/publikasjoner/doktorgrader/jorn-ostvik/marginalisering-av-elever-som-bruker-ask/>
- Østvik, J. (2008). *Hva er Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) – og hvem har behov for det?* Dialog, medlemsblad for ISAAC Norge <https://statped.instructure.com/courses/3/files/944/download?verifier=LYDkVi9itsw2lwfeTHO9kRXSzEz5HPFpO11U5wfm&wrap=1>
- Østvik, J. (2018). *Språkmiljø – tanker om prinsipielle og praktiske sider*. Kunnskapsbanken. <https://www.kunnskapsbanken.net/sprakmiljo-tanker-om-prinsipielle-og-praktiske-sider/>

11 Vedlegg

11.1 Godkjenning fra NSD



Vurdering

Referansenummer

962067

Prosjektittel

ASK i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kåre Hauge, kare.hauge@ntnu.no, tlf: 74022861

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristin Torgersen Alstad, kristin.ta@live.no, tlf: 41587873

Prosjektperiode

01.11.2021 - 31.08.2022

Vurdering (1)

28.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 28.12.2021. Behandlingen kan starte.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

11.2 Intervjuguide

Lærerens bakgrunn:

Utdanning

Arbeidserfaring

ASK-kompetanse, kurs

Fortell litt om skolen du arbeider på

Erfaring med elever som bruker ASK

Viktige faktorer for å muliggjøre læring og vennskap for barn og unge ASK-brukere

Kompetanse:

Hvordan er systemet rundt skolen med tanke på ASK?

Hvem bruker ASK?

Hvordan blir ASK benyttet i skolehverdagen?

Hva er skolens mål med å bruke ASK i den universelle utformingen?

Barna:

Hvor mange bruker ASK?

I hvilke situasjoner brukes ASK?

Hvordan tilrettelegges det for ASK med tanke på samtaler med enkeltbarn?

Hvordan er ASK-kompetansen for de andre barna?

Samarbeid

Samarbeid med andre elever i ulike sammenhenger?

Samarbeid med andre ansatte?

Hvordan er det faglige og sosiale for barn med ASK?

Samarbeid med foreldre og foresatte?

Utfordringer i arbeidet med ASK?

Inkludering

Hva legger du i begrepet inkludering?

Hvordan ser du for deg et inkluderende fellesskap?

Vil det være noen utfordringer knyttet til arbeidet med inkludering?

Fortell om viktigheten av inkludering for barn med behov for ASK

Hvordan bruke ASK som verktøy for inkludering, fordeler eller ulemper

Sosial funksjon:

Hvordan er det med vennskap og venner for barn med ASK

Hvordan er kommunikasjon og samhandling elever mellom

Hvordan legger dere til rette for fellesskap og inkludering

Hvordan brukes ASK som verktøy for inkludering

Påvirker bruken av ASK inkludering og til å skape fellesskap?

Noe jeg har glemt å spørre om?

11.3 Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

ASK som verktøy for inkludering?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på læreres erfaring ved bruk av ASK som verktøy for inkludering. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det skal gjennomføres intervju, for å få svar på forskningsspørsmål/problemstilling:

Hvilke erfaringer har lærere med bruk av ASK som verktøy for inkludering av elever med språkvansker i skolen?

Dette er et forskningsprosjekt som skal ende i en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Kristin Torgersen Alstad, student ved Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er strategisk. Da forskningen er avhengig av personer/profesjonsutøvere som har erfaring rundt bruk av ASK, og som har kunnskap om ASK for barn på småtrinnet.

Det er 4 som får denne henvendelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å være med i prosjektet vil det bli gjennomført ett intervju på ca 30-45 minutt. Her vil det bli stilt spørsmål som svarer på oppgavens problemstilling. Det vil også bli brukt lydopptak.

Jeg vil også notere og ta notater fra intervjuet underveis.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Veileder for masteroppgaven vil ha noe tilgang til datamaterialet, men de vil være anonymiserte før det sendes til veileder.
- Navn og andre personopplysninger vil bli sikret ved å ta i bruk pseudonymer. Samt at intervjuet vil bli tatt opp og lagret på en sikret applikasjon for lydopptak og slettet etter levert masteroppgave.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i Juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Nord universitet ved veileder Kåre Hauge, og student Kristin Torgersen Alstad.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no, +47 74 02 27 50

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kåre Hauge
(veileder)

Kristin Torgersen Alstad
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *ASK som verktøy for inkludering*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)