

MASPE

Heidi Øyhus Stensæter

Master i spesialpedagogikk
Spesialpedagogisk rådgivning
og endringsarbeid

Hvordan vil implementering av bruken av et ASK-hjelpemiddel
forstås i lys av Honneths perspektiver om anerkjennelse?

How will implementation of the use of AAC be understood in light of Honneth's perspective
on recognition?

MASPE 3006/1

2019

Det du tror om meg

Slik du er mot meg

Hvordan du ser på meg

Hva du gjør mot meg

Hvordan du lytter på meg

Slik blir jeg

(Eidsvåg, 2005 s. 266)

Innhold

INNHold	3
FORORD	7
NORSK SAMMENDRAG	8
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	10
1. INNLEDNING	12
1.1 STUDIENS TEMA	12
1.2 STUDIENS MÅL OG PROBLEMSTILLING.....	13
1.3 TEORETISKE PERSPEKTIV	14
1.4 LITTERATUR OM ASK OG ANERKJENNELSE.....	14
1.5 ADA – ET CASE.....	16
1.6 OPPGAVENS OPPBYGGING	17
2. FAGLIG KONTEKST	19
2.1 LOVVERK	19
2.2 KOMMUNIKASJON – FORUTSETNING FOR RELASJON OG ANERKJENNELSE	21
2.3 ALTERNATIV OG SUPPLERENDE KOMMUNIKASJON	23
2.4 INTERVENSJON OG IMPLEMENTERING SOM BEGREPER I DENNE OPPGAVEN.....	25
3. TEORISTUDIE OM HONNETHS PERSPEKTIV PÅ ANERKJENNELSE	28
3.1 PRESENTASJON AV HONNETH	28
3.1.1 <i>Kampen om anerkjennelse og unngåelse av krenkelse</i>	28
3.2 ANERKJENNELSE – IDENTIET OG MØTE MED DEN ANDRE.....	29
3.3 ANERKJENNELSENS TRE SFÆRER.....	31
3.3.1 <i>Det første nivå, den private sfære – kjærlighet</i>	33
3.3.2 <i>Det andre nivå – den rettslige sfære</i>	34
3.3.3 <i>Det tredje nivået - den solidariske sfære – sosial verdsetting</i>	35

3.3.4	<i>Oppsummering – anerkjennelse og krenkelse</i>	37
4.	METODE	39
4.1	FORSKNINGSDESIGN.....	39
4.2	VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING.....	39
4.2.1	<i>Sosialkonstruktivisme</i>	40
4.2.2	<i>Fenomenologisk tilnærming</i>	41
4.2.3	<i>Hermeneutisk fortolkning</i>	41
4.2.4	<i>Forskerrollen</i>	42
4.3	VALG AV METODE.....	42
4.3.1	<i>Intervju som metode</i>	42
4.3.2	<i>Godkjenningsprosedyre</i>	43
4.3.3	<i>Intervjuguide</i>	43
4.3.4	<i>Valg av informanter</i>	44
4.3.5	<i>Presentasjon av skolene og informantene</i>	44
4.4	GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	45
4.4.1	<i>Transkribering, kategorisering og koding</i>	45
4.4.2	<i>Forskningens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet</i>	46
4.4.3	<i>Etiske refleksjoner</i>	47
5.	PRESENTASJON AV DATA I STUDIENS EMPIRI	49
5.1	GENERELL SAMMENFATNING AV FUNN	50
5.2	SKOLELEDELSENS TANKER.....	51
5.2.1	<i>Inkludering – å delta likevel</i>	51
5.2.2	<i>Vennskap og relasjoner</i>	52
5.2.3	<i>Det er personavhengig</i>	54

5.2.4	<i>Vi er veldig åpne for det ...</i>	55
5.3	IMPLEMENTERING OG BRUK	56
5.3.1	<i>... der har vi mye å gå på</i>	56
5.3.2	<i>Jo før, jo bedre ...</i>	57
5.3.3	<i>Samarbeid - å være støttende</i>	60
5.3.4	<i>Kunnskap om ASK og lovverk</i>	60
5.3.5	<i>Man kan få seg noen overraskelser ...</i>	61
5.4	ANERKJENNELSE OG KOMMUNIKASJON	63
5.4.1	<i>Du kan ikke være sammen med noen uten å kommunisere</i>	63
5.5	KOMMUNIKASJONSHJELPEMIDDELET OG ANERKJENNELSE	64
5.5.1	<i>Jeg må begynne med meg selv</i>	65
5.5.2	<i>Vi må ligge ett skritt foran</i>	66
5.5.3	<i>Hvem er ansvarlig</i>	67
5.5.4	<i>... du trodde du hadde ei kompetanse</i>	67
6.	DRØFTING AV FUNN	70
6.1	ANERKJENNELSE OG KRENKELSE I DEN PRIVATE SFÆRE	70
6.1.1	<i>Selvtendighet og selvtililt</i>	70
6.1.2	<i>Kjærlighet i relasjon</i>	71
6.1.3	<i>Elevens kvaliteter</i>	72
6.1.4	<i>Familien – støtte eller barriere?</i>	73
6.2	DEN RETTSLIGE SFÆRE OG KRENKELSE	74
6.2.1	<i>Selvrespekt og verdsetting</i>	74
6.2.2	<i>Holdningsbærere</i>	74
6.2.3	<i>Kommunikasjonshjelpemiddelet</i>	75

6.2.4	<i>Inkludering og kommunikasjon – de voksne</i>	75
6.2.5	<i>Rutiner og overganger</i>	76
6.2.6	<i>Kunnskap og rettigheter</i>	77
6.3	DEN SOLIDARISKE SFÆRE OG KRENKELSE	78
6.3.1	<i>Selvrealisering og selvverd</i>	78
6.3.2	<i>Å høre til i klassen</i>	79
6.3.3	<i>Foresatte og de andre</i>	79
6.3.4	<i>Faglig og sosialt</i>	80
6.3.5	<i>Kommunikasjon – noe mer enn å ta valg</i>	82
6.4	SKOLELEDELSEN TANKER OG REFLEKSJONER	83
7.	AVSLUTNING	86
7.1	FREMTIDIG FORSKING	86
	LITTERATURLISTE	88
	VEDLEGG 1 GODKJENNING	91
	VEDLEGG 2 INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	93
	VEDLEGG 3 INTERVJUGUIDE	98

Forord

Så er jeg i mål med masterprosjektet. Det har vært en lang og tidkrevende prosess, men det har i det store og hele vært mest givende. Det har vært viktig for meg å komme frem med min stemme i prosjektet, samtidig som det stilles akademiske krav. Gjennom hele prosessen har jeg jobbet jevnt og trutt og forskerblikket kom frem i prosessen. Å fullføre masterstudiet har betydd mye for meg, og jeg ønsker at denne masteroppgaven skal være et bidrag i ASK-tematikken. I sluttfasen ble det klart for meg at oppgaven hadde tatt en retning jeg ikke ønsket, noe som førte til dramatiske endringer og en ny problemstilling.

Det er flere jeg vil takke for at jeg nå er ved veis ende. Synnøve Myklestad som kom på banen mot slutten av masteroppgaven. Hun har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger. I Axel Honneths ånd, har hun anerkjent meg og det jeg har gjort, slik at jeg kunne reflektere videre i prosjektet. Så vil jeg takke informantene, som delte sine erfaringer, tanker og refleksjoner om et så viktig tema. Masterprosjektet hadde ikke vært mulig uten dere.

Så vil jeg rette en stor takk til alle dere som har trodd på meg, heiet på meg og støttet meg gjennom hele prosessen, dere vet hvem jeg tenker på. Jeg vil rette en spesiell takk til Anne som med sine kloke refleksjoner har stått meg bi mot slutten av prosessen, til Marit for gode samtaler og innspill, og til Laila for korrekturlesing. Jeg vil også rette en stor takk til mine kollegaer for faglige drøftinger.

Helt til slutt vil jeg få takke mine fire fine. Mine tre flotte barn, Eskil, Simon og Matilde, nå er jeg 100% deres igjen. Den største takken går til min mann Arnt Magne, min bi-veileder uten lønn, som med sin tålmodighet holder ut med meg i min søken etter å lære noe nytt. Du er min klippe, min bauta og jeg hadde ikke klart det uten deg. Du vet hva det har betydd for meg. Nå er det min tur til å bidra mer hjemme og endelig skal vi bygge ferdig huset.

Helt til slutt sender jeg en tanke til min pappa som har vært med meg i hjertet gjennom hele prosessen. Det er deg jeg har min styrke og stahet fra. Takk.

Leirskogen 15.09.19

Heidi Øyhus Stensæter

Norsk sammendrag

Dette masterprosjektet er inspirert av alle barna jeg har møtt gjennom et langt yrkesliv. Noen av disse barna har vansker med å uttrykke seg verbalt. Som PP-rådgiver har jeg møtt mange fortvilede foreldre og ansatte som ønsker et kommunikasjons hjelpemiddel for barnet, hvor implementeringsarbeidet er krevende. Barn i denne studien, er de som mangler helt eller delvis funksjonell tale og som derfor ikke får sagt hva de vil, til hvem de vil, når de vil. Deres vansker med verbal kommunikasjon, kan føre til vansker i sosialt samspill og interaksjon med den andre.

Valg av tema bygger på de rettighetene elevene har i Barnekonvensjonen, skolens lovverk og læreplan. Det teoretiske perspektivet som er valgt i studien, er Axel Honneths teori om anerkjennelse og dette førte frem til følgende problemstilling;

Hvordan vil implementering av bruken av et ASK-hjelpemiddel forstås i lys av Honneths perspektiver om anerkjennelse?

Min intensjon har vært å belyse Honneths teori om anerkjennelse og det motsatte – krenkelse. For å forstå hva anerkjennelse er, har det vært viktig å gå inn i teorier om relasjon og kommunikasjon. Disse teoriene, sammen med Honneths perspektiv på anerkjennelse er tydelige på at kommunikasjonen må være symmetrisk, slik at alle skal få muligheten til å uttrykke seg i møtet med den andre.

Dette masterprosjektet har hatt et kvalitativt design, hvor tema og problemstilling er undersøkt gjennom en fenomenologisk tilnærming og en hermeneutisk fortolkning. En teoretisk beskrivelse av anerkjennelse, anerkjennelsens tre sfærer og det motsatte - krenkelse, danner grunnlaget for den empiriske undersøkelsen med intervju som metode. Jeg har intervjuet fire skoleledere, for å få en dypere innsikt og forståelse av hvordan implementeringen av bruken av et ASK-hjelpemiddel kan fortone seg i skolen, og hvordan skolelederne ser på anerkjennelsen av disse elevene.

Empirien viste at informantene har mange erfaringer, tanker og refleksjoner om elever som benytter et ASK-hjelpemiddel ved sin skole. Funn i studiens empiri er i stor grad sammenfallende, og det indikerer at alle skolelederne har gode intensjoner om inkludering og tilhørighet, deltagelse og mestring. Informantene er klare på at ASK-hjelpemiddelet er for eleven, og at det er de voksne som må legge til rette for at eleven skal få bruke

hjelpemiddelet sitt. Drøftingen synliggjorde fellestrekk mellom Honneths perspektiv på anerkjennelse og skoleledernes intensjoner og erfaringer. For å realisere skolelederens intensjoner, ser de det som viktig å støtte opp om sitt personale, slik at man skaper gode arenaer for samhandling og kommunikasjon mellom elevene og mellom elevene og de ansatte. Drøftingen tydeliggjorde at implementeringen av et ASK-hjelpemiddel er krevende av ulike årsaker, men at fokus på anerkjennelse stod sterkt hos alle informantene. Muligheten for at alle elevene skal oppleve anerkjennes er viktig for skolelederne i masterprosjektet.

Engelsk sammendrag (abstract)

This thesis is inspired by all the children I have met through a long professional life. Some of these children have difficulty expressing themselves verbally. As an educational psychological adviser (PP-rådgiver) for children, I have met many desperate parents and staff who want a communication aid for the child. Children in this study are those who lack fully or partially functional speech and are therefore they can't say what they want, to whom they want, when they want. The problems with verbal communication can lead to difficulties in social life and interaction with others.

The choice of theme is based on pupil's rights in the Children's Convention, the school legislation and curriculum. The theoretical perspective chosen in the study is Axel Honneth's theory of recognition and the following issue;

How will implementation of the use of AAC be understood in light of Honneth's perspective on recognition?

My intention has been to illuminate Honneth's theory of recognition and the opposite – violation. In order to understand recognition, it has been important looking into theories of relationship and communication. These theories together with Honneth's perspective on recognition, are clear that communication must be symmetrical, so everyone have opportunity to express themselves meeting others.

This thesis had a qualitative design, where the theme and the problem have been investigated through a phenomenological approach and a hermeneutic interpretation. A theoretical description of recognition, the three spheres of recognition and the opposite – violation, forms the basis for the empirical study with interviewed as method. I interviewed four school leaders to gain a deeper insight and understanding of how the implementation of using AAC can manifest in school, and how the school leaders see recognition of these students.

The empiricism shows the informants experiences, thoughts and reflections on students using an AAC in their school. The findings of the study's empirical data are largely coincidental, indicating that all school leaders have good intentions about inclusion and affiliation, participation and mastery. The informants are aware that the AAC is for the student, and that the adults make arrangement so the student can use his or her aid. The discussion highlighted a common line between Honneth's perspective on recognition and the

school leader`s intentions and experiences. In order to realize the school leader`s intention, they consider it important to support their staff, thus creating good arenas for interaction and communication between the students and between the students and the staff. This discussion made it clear that implementation was important for all informants. The opportunity for all students to be recognized is important for the school leaders in the master project.

1. Innledning

I innledningen presenteres tema for studien med bakgrunn og formål, samt problemstilling. Videre gjøres det kort rede for kunnskapsstatus, avgrensninger av litteratur og teori. Jeg velger å bruke et case – Ada, som vil benyttes gjennom oppgaven, for å synliggjøre hvordan en elev som benytter et alternativt og supplerende kommunikasjonshjelpemiddel kan oppleve og ikke bli hørt og anerkjent. Tilslutt beskrives oppgavens oppbygging.

1.1 Studiens tema

Tema i denne studien, springer ut fra min erfaring med de elevene som er sårbare i kommunikasjon med andre. Dette er elever som ikke kan uttrykke seg forståelig verbalt. Tematikken i denne studien handler om at man skal bli hørt og godtatt for den man er, uavhengig av om man har et verbalt språk eller ei. Gjennom min jobb i PPT, veileder jeg ofte i saker hvor eleven benytter en alternativ eller supplerende kommunikasjonsform, heretter kalt ASK. Min erfaring er at det er vanskelig å implementere et ASK-hjelpemiddel i skolen hvis man ikke har gode rutiner for dette. Dermed er det vanskelig for de ansatte å bruke hjelpemiddelet sammen med eleven. Jeg er spesielt opptatt av at alle skal få muligheten til å kunne si hva de vil, til hvem de vil, når de vil.

Hele livet, så langt tilbake jeg kan huske, har jeg alltid ment at alle er like mye verdt, og at alle skal ha like muligheter for å lykkes og bli anerkjent for den de er. Det å bli møtt for den man er, er en grunnleggende forutsetning for å føle seg anerkjent og ha det bra (Honneth, 2006). Elevene som bruker et ASK-hjelpemiddel har rettigheter i Opplæringslovens §2-16 (Opplæringslova, 1998). Denne lovteksten sier at eleven skal kunne benytte sitt kommunikasjonshjelpemiddel i opplæring i skolen. FNs konvensjon om barns rettigheter, heretter kalt Barnekonvensjonen, er en internasjonal avtale som skal sikre barns rettigheter. Dette betyr at alle barn har rett til å en trygg og god oppvekst, uavhengig av hvor de bor og hvem de er. Barnekonvensjonen er delt inn i fire områder som sier at; «1. Barn har rett til liv og helse. 2. Barn har rett til skolegang og utvikling. 3. Barn har rett til omsorg og beskyttelse. 4. Barn har rett til deltagelse og innflytelse» (Barne- og Familiedepartementet, 2019). I tillegg til disse fire områdene er det beskrevet fire generelle prinsipper, «ikke-diskriminering, barnets beste, barnets rett til liv og utvikling, og barnets rett til å bli hørt»

(Barne- og Familiedepartementet, 2003). Både de fire hovedområdene og de fire prinsippene er skoleledelsen ansvarlig å følge opp.

For barn som bruker et ASK-hjelpemiddel, har skolens ledelse et stort ansvar med tanke på at alle som jobber ved skolen skal lære seg å bruke kommunikasjonshjelpemiddelet. Dette er elevens språk. Min hypotese i studien er farget av mine erfaringer. Erfaringen min er, at når skolens ledelse ikke er deltagende og ikke setter implementeringen på dagsorden, er det en stor sjanse for at implementering av kommunikasjonshjelpemiddelet ikke vil vare og eleven ikke får brukt det. Eleven er da prisgitt den eller de som er genuint opptatt av at disse elevene skal få uttrykke seg og bli forstått. Er ikke de ansatte opptatt av dette, kan eleven miste mange muligheter til å være deltagende i kommunikasjonen med andre, til å formidle ønsker og behov eller bare fortelle. Eleven kan da bli krenket, fordi eleven ikke får uttrykt seg, og dermed miste de rettighetene man har i skole og samfunn. Det kan bli vanskeligere å delta innenfor det sosiale på lik linje med andre. Videre kan det bli vanskelig å hjelpe eleven til å mestre, få en meningsfull hverdag, samt få god livskvalitet og livsmestring.

1.2 Studiens mål og problemstilling

Studien har som mål å undersøke erfaringer skoleledelsen har med implementering og bruk av et ASK-hjelpemiddel, i lys av Axel Honneths perspektiver om anerkjennelse. Hva gjør skolens ledelse i slike saker og hvordan ser de på denne type saker i skolen? Er skoleledelsen bevisst på hva anerkjennelse er og hvordan den utøves? Mitt ståsted er at skoleledelsen er nøkkelpersoner i ASK-saker. Dette fordi de har det overordnede ansvaret, og det er de som må *trekke i trådene* (min utheving), for at implementering av et ASK-hjelpemiddel skal bli vellykket, at ASK-hjelpemiddelet blir brukt og elevene har mulighet for å bli bekreftet for den man er. Målet med studien er å utvikle kunnskap om aspekter ved skoleledelsenes erfaringer med tanke på anerkjennelse, implementering av bruken av et ASK-hjelpemiddel. Problemstillingen i min studie er:

Hvordan vil implementering av bruken av et ASK-hjelpemiddel forstås i lys av Honneths perspektiver om anerkjennelse?

Sammen med en empirisk undersøkelse blant fire skoleledere, danner Honneths perspektiver på anerkjennelse og anerkjennelsens tre sfærer grunnlaget for undersøkelse av min problemstilling.

Videre er følgende forskningsspørsmål lagt til grunn i studien:

- 1) Hvilke tanker gjør skoleledelsen seg når en ASK- bruker ikke kan kommunisere det han eller hun vil i læring, lek og samspill?
- 2) Hvordan jobbes det konkret med implementering av et ASK- hjelpemiddel i skolen?
- 3) Hva legger skolens ledelse i begrepet anerkjennelse?
- 4) På hvilken måte tenker skoleledelsen at et kommunikasjonshjelpemiddel skaper bedre anerkjennelse av og for eleven, hva må være tilstede?

Studien retter fokuset mot hvilken rolle skoleledelsens har. Hvordan ser skoleledelsen på elever som har behov for hjelp i sin kommunikasjon, i sin læring og i det sosiale. Hvordan de oppfatter at elevene opplever anerkjennelse, og at elevene selv kan gi anerkjennelse til andre.

1.3 Teoretiske perspektiv

I denne studien vil jeg bruke Axel Honneths perspektiv om anerkjennelse og krenkelse, samt anerkjennelsens tre sfærer er studiens teoretiske grunnlag, og som empirien i studien vil drøftes i lys av. Bakgrunnen for dette valget er at som profesjonsutøver innenfor det spesialpedagogiske feltet ønsker jeg å sette fokus på hva anerkjennelse og, i motsatt fall, krenkelse kan bety for elever som bruker et ASK-hjelpemiddel. Honneths perspektiver om anerkjennelse redegjøres for i et eget kapittel. Honneth sin tenkning er utdypende og omfattende, og jeg har valgt å gå inn på anerkjennelsens tre sfærer, da dette oppleves som relevant i forhold til denne studiens tema og problemstilling.

Jeg velger i tillegg å komme kort inn på lovverk, kommunikasjon, ASK og implementering. I studien har disse begrepene relevans, fordi det vil i denne sammenhengen gi en forståelse av anerkjennelse og krenkelse.

1.4 Litteratur om ASK og anerkjennelse

Med dette kapittelet er hensikten å sette studien i sammenheng med annen forskning og litteratur. Jeg har i denne masteroppgaven valgt å bruke eksisterende litteratur. Jeg har foretatt søk i hovedsak i Oria og Bibsys gjennom innlogging via Høgskolen i Innlandet. Jeg har også benyttet Idunn, Eric og Google Scholar og Google. Temaene jeg har søkt etter er anerkjennelse, alternativ og supplerende kommunikasjon og implementering, hver for seg og

i kombinasjoner med hverandre. Ordene har også blitt brukt på engelsk i flere tilfeller. Jeg har lest annen litteratur og masteroppgaver for å finne relevant litteratur.

Innenfor ASK-tematikken er det skrevet en rekke bøker og artikler om Alternativ og supplerende kommunikasjon og som presiserer viktigheten av et godt språk og språkmiljø, god opplæring i kommunikasjonshjelpemiddelet, samt om kompetansen til de voksne som skal jobbe med eleven. Eksempler på dette er Light & McNaughton¹ som eksempelvis er opptatt av kommunikativ kompetanse og betydningen av godt språkmiljøet. Tetzcher og Martinsen og Næss & Karlsen² gir i sine bøker generelle beskriver av betydningen av ASK-hjelpemiddelet, kartlegging i forkant av valg av hjelpemiddel, kommunikasjonspartneren sin kompetanse, samt språkmiljøets betydning. Jørn Østvik har blant annet forsket på vennskap for de som bruker ASK. Statped har gitt ut læringsressursen «God ASK» som gir et godt innblikk i hvordan man skal møte barnets initiativ. Janet Dodd³ har i sin bok beskrevet hvordan man kan implementere ASK-hjelpemidler, men den gir mer oppskrifter på hvordan. Niklas Norèn⁴ m.fl. beskriver i sin bok, hvordan lærere og andre kan hjelpe barn som har behov for et ASK-hjelpemiddel til å kommunisere i hverdagen. Lund Jensen & Brandt⁵ kom i 2008 ut med en manual på dansk, om en vellykket implementering av et ASK- løsnings – en relasjonistisk tilgang. De har fokus på hva et ASK-hjelpemiddel kan bety for den enkelte og viktigheten av gode relasjoner i kommunikasjonen med ASK-brukeren. De tre sistnevnte forfatterne er lite kjent i Norge. Litteraturen jeg viser til sier lite om hvilken rolle ledelsen har i arbeidet med implementering av bruken av et ASK-hjelpemiddel i skolen, og på hvilken måte anerkjennelse og krenkelse kan forstås i møtet med disse elevene.

For å definere begrepet kommunikasjon og relasjon har jeg gått inn i Schibby. Videre har jeg brukt sekundærlitteratur som Jensen og Ulleberg som har tatt utgangspunkt i Bateson sin kommunikasjonsteori. Hans måte å se på kommunikasjon og relasjon vil ha betydning for dette masterprosjektet. Grunnen til dette er at denne forståelse og tolkning av Bateson, gir støtte i min forståelse av begrepet kommunikasjon og relasjon. Videre benytter jeg noe

¹ Jmf litteraturlista

² Jmf litteraturlista

³ Jmf litteraturlista

⁴ Jmf litteraturlista

⁵ Jmf litteraturlista

litteratur av Light & McNaughton i forhold til kommunikasjon og ASK-brukere. Jeg kommer ikke til å redegjøre for de fire kommunikative ferdigheter man bør inneha for å kommunisere, da dette vil dra fokus bort fra anerkjennelsesperspektivet.

Jeg har søkt etter Honneth, Møller, Bae og Schibbye i forbindelse med anerkjennelse. Mye av litteraturen er lest som bakgrunnsmateriale i mitt masterprosjekt. Jeg benytter primært Honneths egne bøker og tekster oversatt til norsk eller dansk, som blir redegjort for i neste kapittel 3. I tillegg bruker jeg i studien kapitler i fire bøker som sekundærlitteratur⁶ til støtte i tolkningen av Honneths bøker. Alle disse forfatterne bruker Honneths anerkjennende perspektiver. Deres beskrivelser og innsikt, gir støtte i min forståelse og tolkning av Honneths perspektiver, vedrørende hva er anerkjennelse er og anerkjennelsens betydning for mennesket, og i mine informanters erfaringer.

1.5 Ada – et case

Adas «fortelling» er bakgrunnen for at jeg syns denne tematikken er nødvendig å gå inn i. Hun vil komme igjen på flere steder i oppgaven for å belyse tematikken.

Ada er 8 år og går på en barneskole med ca. 250 elever. Hun har begynt i 3. klasse. Ved skolestart viser det seg at kontaktlærer som har kjent Ada siden 1. klasse, har sluttet. Det er satt inn ny kontaktlærer. Ada har CP og strever med å uttrykke seg verbalt, men hun bruker Grid 3, - et ASK- hjelpemiddel. Griden har hun brukt i ca. 1 år. Ny kontaktlærer kjenner ikke til hjelpemiddelet, hvordan Ada kommuniserer og heller ikke hennes kroppslige uttrykk. Tidligere kontaktlærer og inspektør ved skolen har vært med på opplæringen i bruk av Griden. Assistenten har ikke deltatt på opplæringen i bruken av Ada sitt ASK-hjelpemiddel, da hun har vært mye syk gjennom det siste skoleåret. Det har vært mange vikarer for henne. Første skoledag begynner, og Ada har noe hun vil fortelle. Hun får ikke til å si noe med Griden, fordi verken lærer eller assistent kjenner til hjelpemiddelet. Ada blir tydelig lei seg

⁶ «Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde» av Højlund, P. & Juul, S. (2015). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde* (2. udg. utg.). København: Reitzel., «Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole» av Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforl., «Anerkjennelse og profesjon» av Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk, og «Anerkjennelse i praksis av» Møller, L. & Grøtan, S. (2012). *Anerkjennelse i praksis : om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforl.

og viser med kroppsspråket sitt at hun ikke liker å bli tilsidesatt. Kontaktlærer gjennomfører timen, uten å involvere eller snakke med Ada eller assistenten om det som skjer.

«Min Ada», som av etiske hensyn er satt sammen av mange ulike barn, og er slik sett ikke en reell person. Som alle disse barna er hun enestående og unik i sine behov, men samtidig en representant for dem alle gjennom denne oppgaven.

1.6 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven er en todelt studie, som inneholder en studie av Honneths teori om anerkjennelse og en empirisk undersøkelse. Dette danner grunnlaget for drøfting av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Studien er bygd opp med 7 kapitler, hvor studiens tema, problemstilling og forskningsspørsmål presenteres i kapittel 1. Videre gis det en kort presentasjon av valgt teori og kunnskapsstatus. I innledningen presenterer jeg «Ada» og hennes hjelpere. Kapittelet avsluttes med studiens oppbygging.

I kapittel 2 gis det en fremstilling av det faglige rammeverket som tema og problemstillingen forstås i. Jeg vil kort definere det som har betydning i Barnekonvensjonen og Konvensjonen for barn med nedsatt funksjonsevne i denne studien. Videre gjør jeg kort rede for de mest betydningsfulle politiske føringene som ligger til grunn for rettighetene til elevene, og disse danner grunnlaget for forståelsen av elevens rettigheter i norsk skole. Jeg redegjør deretter for kommunikasjon, ASK, implementering og om anerkjennelse generelt.

I Kapittel 3 presenteres Honneths perspektiv på anerkjennelse og anerkjennelsens tre sfærer. Dette vil sammen med empirien i kapittel 5, danne grunnlaget for studiens drøftinger i kapittel 6. Dette danner grunnlaget for den forståelsen informantene har om tematikken.

I kapittel 4 presenteres forskningsdesign og jeg redegjør for den vitenskapelige tilnærmingen. Videre redegjør jeg for valg av metode for undersøkelsen med begrunnelser og for gjennomføringen. Metoden for analyse og drøfting av studiens empiri blir redegjort etter dette.

I kapittel 5 vil jeg redegjøre for funn i studien. Gjennom sitater fra informantene vil jeg søke å la informantene tre frem med sine erfaringer og det de er opptatt av og sier.

I kapittel 6 vil jeg drøfte resultatene av analysen med bakgrunn i studiens tema og problemstilling, sett i lys av Honneths perspektiver på anerkjennelse i kapittel 3.

Kapittel 7 er avsluttende kapittel hvor jeg oppsummerer funnene i studien, om studiens problemstilling er besvart og hvilken betydning Honneths filosofiske tenkning kan ha for videre praksis.

2. Faglig kontekst

Studien belyser anerkjennelsens utfordringer i møte med de elevene som strever med å formidle seg verbalt. Skoleledelsens står i spennet mellom elevene, de ansatte, krav i lovverket og er ansvarlig for at alle elever skal inkluderes, anerkjennes og ikke diskrimineres. Begreper som setter studien i en fagpedagogisk kontekst gjøres i kapittel 2. Begrepene som er viktig for å forstå konteksten defineres her. For å belyse problemstillingen i masterprosjektet, er litteraturvalget om anerkjennelse sammen med litteratur om kommunikasjon, ASK og implementering aktuell, med tanke på kommunikasjon og relasjon i pedagogisk sammenheng.

2.1 Lovverk

Som nevnt i kapittel 1.1, er Barnekonvensjonen et fundament i Norsk lovverk. Det fastslås at alle barn har rettigheter og friheter, som betyr at man ikke skal bli forskjellsbehandlet på grunn av kjønn, rase, hudfarge, språk, religion, politisk oppfatning, nasjonal eller sosial opprinnelse (Barne- og Familiedepartementet, 2003). I kapittel 1.1 beskrev jeg kort hvilke fire hovedområder og fire generelle prinsipper som er barns rettigheter. Disse hovedområdene og prinsippene er essensielle rettigheter som gjelder alle barn.

Barnekonvensjonens fire generelle prinsipper redegjøres det kort for her. Artikkel 2; Ikke-diskriminering, beskriver at man skal sikre at barn skal beskyttes mot diskriminering og de skal ikke oppleve å bli diskriminert på noen som helst måte.

I artikkel 3; Barnets beste, heter det seg at alle avgjørelser som tas, skal gjøres med hensyn til hva som er til det beste for barnet. Her skal man sikre barnet omsorg og beskyttelse, slik at barnet har det godt og trives.

I artikkel 6; Barnets rett til liv og utvikling, vises det til at alle barn har rett til å vokse opp, ha et godt liv og å utvikle seg.

I artikkel 12; Barnet rett til å bli hørt, heter det at barnet skal ha mulighet for å si sin mening, komme med sine synspunkter og bli hørt i alle forhold som vedkommer barnet. Barnets synspunkter skal bli tatt på alvor og det skal tas hensyn til modenhet og alder.

Utover disse fire artiklene er Artikkel 23, Funksjonshemmede barn, er en viktig artikkel som jeg vil fremheve i denne sammenheng. Artikkelen sier at barn som er fysisk eller psykisk funksjonshemmet skal ha et fullverdig og anstendig liv, som bidrar til aktiv deltagelse i samfunnet, fremmer selvstendighet og sikrer verdighet (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartement, 2013).

FN har utarbeidet en Konvensjon for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD). Denne konvensjon, er klar på hvordan mennesker som har en funksjonsnedsettelse skal behandles. Konvensjonen er underskrevet av Norge, men ikke tatt inn i Norsk lov. Den inneholder ikke rettigheter, men skal sikre at mennesker med nedsatt funksjonsevne skal få innfridd sine menneskerettigheter. Hovedformålet er å realisere menneskerettighetene, og å bygge ned barrierer som er til hinder for dette. FN har som mål om at man skal kunne leve et selvstendig liv selv om man har en funksjonsnedsettelse, og kunne delta innenfor alle livets områder (Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon, 2019).

Barn i Norge har gjennom Opplæringslovens §2.1, rett og plikt til å gå på grunnskole (Opplæringslova, 1998). Det er utarbeidet NOU'er og stortingsmeldinger som danner grunnlaget for nye lovendringer. Eksempler på dette er Meld. St. 45 Frihet og likeverd- om mennesker med utviklingshemming (2012-2013) og Meld. St. 21 (2016-2017) Lærelyst- Kvalitet i skole og barnehage. Fokuset i disse stortingsmeldingene er å bidra til å motvirke diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. I norsk skole legges det vekt på inkludering og mangfold, både i Generell del av læreplanen og Opplæringsloven. Det er også utarbeidet veiledere som eksempelvis Veileder for spesialundervisning og Veileder om alternativ og supplerende kommunikasjon. Slik jeg forstår det, er disse veilederne viktige virkemidler for at alle elever i Norge skal få en forsvarlig opplæring, ut fra sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2006). For elever som strever med å kommunisere verbalt, kom det i 2012 en lovendring i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, s. 37), som

... presiserer at elever med behov for ASK har rett til å benytte egnede kommunikasjonsformer og kommunikasjons hjelpemidler i opplæringen. Videre understrekes det at dersom eleven har rett til spesialundervisning, skal denne også kunne inkludere opplæring i bruk av ASK (Meld. St. 45 (2012-2013)). i (Næss & Karlsen, 2015, s. 15).

Barna dette masterprosjektet angår, er sårbare barn som verbalt ikke kan formidle det de føler, tenker og mener til enhver tid. Andre rundt må tolke deres signaler, kroppsspråk og lyder. Disse barna er prisgitt andre, både lærere og medelever, som tar seg tid til å lytte og prøver å forstå dem, deres tanker og følelser. For barn som Ada vil hennes stemme bli hørt gjennom andre, derfor er det viktig at den andre forstår hennes uttrykk. Hun er prisgitt at andre legger til rette for henne, slik at kravene og prinsippene i Barnekonvensjonen oppfylles.

I denne dette masterprosjektet er Barnekonvensjonen et viktig grunnlag, fordi den legger til grunn at alle skal bli hørt og anerkjent, samt ha like muligheter til utvikling og læring. I det perspektivet er kommunikasjon, relasjon og anerkjennelse viktige faktorer.

2.2 Kommunikasjon – forutsetning for relasjon og anerkjennelse

I det dette kapittelet vil jeg kort redegjøre for begrepet kommunikasjon og kommer i den sammenheng inn på begrepet relasjon. Dette fordi det har relevans i studien, blant annet for å forstå betydningen og funksjonen et ASK-hjelpemiddel har for eleven.

De fleste av oss kan si hva man vil, når man vil, til hvem man vil. Å kommunisere er noe vi gjør hele tiden. Kommunikasjon og relasjon er nært beslektet og «... man kan ikke tenke seg en relasjon uten at det foregår kommunikasjon» (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 19). Det er mye som skjer når vi kommuniserer med hverandre, og det er umulig å ikke kommunisere. I møtet med andre mennesker kommuniserer vi enten verbalt eller nonverbalt. Det kan også være kommunikasjonene vi ikke gjorde. Man tolker og prøver å forstå uttrykk som sendes eller ikke sendes. I kommunikasjon handler det både om meg og deg, om det som skjer i møtet mellom mennesker. Det skjer mye samtidig når vi kommuniserer (Jensen & Ulleberg, 2011).

«Kommunikasjonsperspektivet handler altså om hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi sanser, oppfatter og tolker enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill» (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 28). Bateson sier at kommunikasjon er vidt definert og rikt på mening. For Bateson ser ikke ensidig på kommunikasjon, han mener at kommunikasjon og relasjon er to sider av samme sak og de er avhengig av hverandre. Det vil si at kommunikasjon som

begrep er omfattende, og om vi vil, kan vi benytte et kommunikasjonsperspektiv på forståelsen vi har av virkeligheten. Det er fordi alt rundt oss kommuniserer.

Batson's kommunikasjonsteori, handler ikke om at det kun er en avsender, en mottaker og et budskap. Han «... bidrar snarere med et perspektiv på menneskelig erkjennelse som rommer kompleksiteten» (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 28). Med dette mener han at vi forholder oss til idèer om gjenstander og fenomener og ikke gjenstandene, tingene og fenomenene i seg selv som objekt. Bateson snakker om at kommunikasjon handler om budskap, det kan være budskap i ulike størrelser, manglende budskap og forholdet mellom budskap. Disse budskapene er ikke objektive størrelser. I kraft av at man opplever, erfarer og oppfatter, blir budskapets størrelse til. «Bateson var opptatt av at samtidig som all erfaring er subjektiv, er relasjonen helt grunnleggende når det gjelder å observere, tolke og forstå virkeligheten, både når det gjelder relasjonen mellom fenomener og mellom mennesker» (Jensen & Ulleberg, 2011, s. 29). I et slik perspektiv kan man si at den enkelte skaper sin verden og sin forståelse av verden. Det kan dermed sies at den enkelte konstruerer sin verden. Ved at menneske fortolker verden, vil mennesket forsøke å skape mening og sammenheng ved å benytte den forståelsen man utvikler.

Bateson snakker om analog kommunikasjon og at den i hovedsak omhandler relasjoner i kommunikasjonen. Her kommuniserer vi om relasjoner man har til fenomener i verden og til hverandre. Vi kommuniserer om relasjon, gjennom mangetydige uttrykk som ansiktsuttrykk, tonefall og kroppsspråk, setningsbygning, trykk, rytme og pause. Et analogt uttrykk har mange fasetter. Her kan tårer for eksempel bety både glede, sinne og sorg. Det betyr at man dermed kan misforstå uttrykket, ved måten det blir tolket på av den andre (Jensen & Ulleberg, 2011). I kommunikasjon og relasjon, er dialektikken i møte med den andre viktig. Møller sier at «I dialektisk forståelse betyr det at vi livet igjennom påvirker og påvirkes av de samspill og relasjoner vi inngår i. Slik skaper vi gjensidig hverandres forutsetninger for trivsel, utvikling og læring» (Møller & Grøtan, 2012, s. 38). Det handler om hvem man er og blir i møtet med andre.

Schibbye er opptatt av det intersubjektive fellesskap, at fellesskapet kan skje umiddelbart og helt direkte mellom mennesker. I det intersubjektive fellesskapet ligger et fundament om å dele, være i communion og å-oppleve-sammen. Schibbye snakker om at intersubjektivitet «... innebærer et behov, det vil si behov for å dele, evne i individet og det følelsesmessig fellesskap som kan oppstå mellom individer» (Schibbye, 2012, s. 72). I et slikt perspektiv

handler det om at begge parter må kunne dele den andres opplevelse og synspunkt. Dette betyr at man deler den samme opplevelsen. Det intersubjektive handler om «... at to subjekt deler en affektiv opplevelse» (Schibbye, 2012, s. 72). Bateson og Schibbye snakker begge om forståelse og viktigheten av både kommunikasjon og relasjon. Dialektisk relasjonsteori har fokus på subjektive opplevelser og selvforståelse. Her ser man viktigheten av individets egen autoritet, ut fra egne opplevelser og behovet den enkelte har for å bli møtt. Med dette som bakgrunn, muligheten individet har for å utvikle seg og å lære (Møller & Grøtan, 2012). Norèn viser til Bloch 2005 og 2011, som sier at «The concept of communication in this dialogical and interactional context refers to the shared practices of cooperative meaning-making and that these practices are temporal, context-sensitive and activity-bound in nature» (Norèn, 2013, s. 5). I en interaksjon må man være lyttende og oppmerksom, være tilstede i konteksten og kunne samarbeide om å kommunisere. Dette er viktige forutsetninger for all kommunikasjon, men spesielt viktig i kommunikasjon med ASK-brukeren. For en som ikke kan uttrykke seg verbalt med ord, er det viktig at kommunikasjonspartneren forstår den andres opplevelsesverden, slik at man på best mulig måte kan forstå hva den andre vil fortelle. For Ada vil det å kommunisere først og fremst skje gjennom kroppsspråk og lyder og gjennom et ASK-hjelpemiddel. Det vil derfor forde at kommunikasjonspartneren er oppmerksom på ulike sider ved relasjon og kommunikasjon, slik at subjektet opplever gjensidighet og likeverd.

2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Alle vi som kan kommunisere verbalt med hverandre, tar dette som en selvfølge. Vi er språklig aktive i sosiale sammenhenger sammen med andre i barnehagen, på skolen, på jobb og på fritid. Men for noen oppleves dette annerledes fordi man har vansker med å kommunisere det en vil til enhver tid. Alternativ og supplerende kommunikasjon i denne studien er et bidrag i ASK- tematikken med tanke på at også disse barna skal bli anerkjent og forstått. I denne studien vil jeg ikke ta stilling til om ASK, er et eget språk. Hovedpoenget er at de som har behov for ASK skal kunne kommunisere når de har behov for det, slik at de i interaksjon og samspill med andre kan bli hørt og bekreftet og at de selv kan anerkjenne andre.

Det er mange barn, unge og voksne som ikke greier å uttrykke seg forståelig ved hjelp av tale, dermed kan kommunikasjonen med den andre bli utfordrende og asymmetrisk.

Persons with communicative disabilities and their conversational partners face considerable challenges in everyday interaction, such as establishing mutual opportunities for participation despite an asymmetric access to communicative modes and resources or differing sets of communicative and cognitive competencies. (Norèn, 2013, s. 3)

Utfordringen med kommunikasjon med en ASK-bruker handler ofte om et asymmetrisk forhold, og at hjelpemiddelet kommer imellom individene. Light sier at «Without access to effective communication, individuals with complex communication needs are consigned to live their lives with minimal means to express needs and wants, develop social relationships, and exchange information with others» (Light & McNaughton, 2014, s. 1). Det betyr at andre deltagere i relasjonen har et ansvar for å bidra til utvikling av interaksjonen, og heri anerkjennelse av eleven.

Det kan være ulike grunner til at man bruker et ASK-hjelpemiddel. Forskjellene på hvem som trenger en alternativ kommunikasjonsform som kan supplere eller erstatte talen er mange. Det kan være funksjonshemminger, lærevansker, motoriske vansker, autisme, språkvansker og andre utviklingsmessige vansker, samt ervervede skader eller ulykker eller sykdom. For disse barna og ungdommene er det av betydning at de kan kommunisere med et alternativt og / eller supplerende kommunikasjonsmiddel. Tetzchner og Martinsen beskriver at den vanligste måten å kommunisere på for mennesker som kan høre, er talen. Det er slik at noen, uansett hvor mye opplæring de får, ikke lærer å snakke verbalt. For disse menneskene vil en alternativ kommunikasjonsform være hensiktsmessig, men for de som har begrensede talevansker, kan en supplerende kommunikasjonsform være til hjelp i utviklingen av tale (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Næss & Karlsen sier at

I kommunikasjon med ASK-brukeren er det særlig to sentrale spørsmål som gjør seg gjeldende i denne sammenheng: 1) Hvordan kan man optimalisere ASK-brukernes uttrykksmuligheter? Og 2) Hvordan kan kommunikasjonspartnerne, med utgangspunkt i den enkelte ASK-brukers behov, legge til rette for at likeverdig kommunikasjon fremmes og støttes? (Næss & Karlsen, 2015, s. 5)

Uansett alder, vil vansker med å kommunisere få ulike konsekvenser for de det gjelder. Dette være seg å bli forstått, kunne uttrykke seg til hvem man vil, når man vil om hva man vil og

gjennom dette bli anerkjent for den man er. Barn og unge som er i en slik situasjon, står kanskje i fare for å ikke få utnyttet sitt potensiale for læring, både faglig, sosialt og kulturelt. Bakgrunnen for det, er fordi det meste av det som kommuniseres, kommuniseres i samspill og gjennom felles oppmerksomhet med andre. Lund Jensen & Brandt er opptatt av at ASK-hjelpemidlene

... må ha en sosial status, funksjon og rolle, dvs. de må være forankret i en meningsskapende, allerede eksisterende kommunikativ relasjon mellom mennesker, som vil hverandre noe og som er sosialt organisert i forhold til hverandre og hvor hjelpemidlet inngår som en del av en totalitet av uttrykksmidler og ekspressive uttrykksmåter (Lund Jensen & Brandt, 2008, s. 44).

Denne forståelsen vil være utgangspunktet for å forstå utfordringene som ligger i implementeringen av et kommunikasjonshjelpemiddel. Kommunikasjonshjelpemiddelet som blir valgt av eller for vedkommende, avhenger av personens utvikling, kommunikasjonsferdigheter, mobilitet, perseptuelle og motoriske forhold, men også hvilke styringsmuligheter vedkommende har med tanke på skanning og valg (Næss & Karlsen, 2015).

Det er mange faktorer som spiller inn når en elev skal bruke sitt ASK-hjelpemiddel. Light er opptatt av at det finnes «... factors, including barriers in the environment that may impede communicative competence, and environmental supports that may enhance communicative competence (Light & McNaughton, 2014, s. 10). I implementeringen av et ASK-hjelpemiddel er det viktig å være klar over barrierer og styrker ved språkmiljøet, slik at man kan legge til rette på en best mulig måte.

2.4 Intervensjon og implementering som begreper i denne oppgaven

Hensikten med kapittelet er og kort beskrive hva implementering og intervensjon er, for så å kunne definere hvilke erfaringer informantene i studien har, med tanke på hvordan de jobber med implementering ved den enkelte skole. Hva som fremmer eller hemmer implementeringsprosessen av et ASK-hjelpemiddel, og hvordan dette påvirker anerkjennelse av eleven.

Begrepene intervensjon og implementering gir i denne sammenheng mening i studien, fordi implementering er en viktig prosess hvor grunnlaget for kommunikasjon legges. Jeg velger å ikke gå inn i implementering som skoleomfattende program eller beskrive en implementeringsprosess av et ASK-hjelpemiddel, da det er en helt annen studie, fordi det vil være ulikt fra elev til elev. Jeg definerer kort hva intervensjon er for å skape en sammenheng med begrepet implementering.

Begrepene intervensjon og implementering brukes om hverandre. Roland viser til Blase et al., 2012, som sier at intervensjon som begrep dreier «... seg om «hva» som skal omsettes, mens implementering handler om «hvordan» det skal utøves» (Roland & Westergård, 2015, s. 20). Begrepet tidlig intervensjon er et begrep som brukes ofte. Det henspiller til at man skal handle tidlig, for å minske uheldig utvikling og skade. Dette for å forebygge og etablere beskyttende faktorer mot det en vil unngå å motvirke med tanke på eksempelvis forsinket utvikling (Midthassel, et al., 2011). Holdninger hos de voksne i en inkluderende skole vil være at alle de ansatte har ansvar for at læringsmiljøet er inkluderende for alle elevene (Midthassel et al., 2011), også for de som bruker et ASK- hjelpemiddel.

Det finnes både gode intensjoner og modeller om implementering. Ser man på skolen som organisasjon, handler implementering om at man skal innføre, gjennomføre eller iverksette tiltak og modeller, med tanke på endring av praksis eller innføring av nytt innhold og aktiviteter. Et sentralt element i implementering er å omsette endringer eller dette «nye», til praksis. Det handler om omsetting og omforming av et bestemt innhold. Det er iverksettelsen eller gjennomføringen av implementeringen som ofte er det vanskelige. Roland sier at implementering ofte er opp til den enkelte lærer og ikke er et skoleanliggende. Skolen har ofte blitt sett på som en samling av autonome og profesjonelle lærere og ikke en organisasjon. Med dette som bakgrunn ser man at i Skandinavia, er det den enkelte lærer selv, som ofte driver implementeringen (Roland & Westergård, 2015). Her viser man til endringer som bør gjennomsyre hele institusjonen. Erfaringen i ASK-saker er at implementeringen ofte gjennomføres i den enkelte klasse eller på trinnet, og det gjerne er få voksne som deltar i selve implementeringsprosessen. Dodd sier at for at opplæringen og implementeringen av et ASK-hjelpemiddel skal ha effekt, må det foregå sammen med andre fordi at «Communication is not a static process; it is a fluid, dynamic process that students benefits by learning to practice «communication» authentically, in real learning experiences and contexts» (Dodd, 2018, s. 28).

Dodd definerer intervensjon « ... particularly as it relates to AAC, is a dynamic process- constantly shifting in response to a student's reaction to the intervention itself and their changing communication needs» (Dodd, 2018, s. 22). Det å lære å bruke et ASK-hjelpemiddel kan sammenlignes med å lære seg et nytt språk (Dodd, 2018). I implementeringen «Man må ta utgangspunkt i den enkelte situation og skræddersy en modell til hver bruker og dennes livssituation, afhængig av nærpersoner, nettverk, holdninger, kompetencer og ressurser» (Lund Jensen & Brandt, 2008, s. 44). Det er mange faktorer som spiller inn i opplæring i bruken av et kommunikasjonshjelpemiddel. Implementeringen vil ha stor betydning for eleven, slik at eleven kan benytte sitt kommunikasjonshjelpemiddel, og derigjennom kunne kommunisere med omverdenen gjennom sitt språk, på en tilfredsstillende måte. Light & McNaughton sier at

The ultimate goal of intervention for individuals with complex communication needs is to support the development of communicative competence so that these individuals have access to the power of communication – to interact with others, to have an influence on their environment, and to participate fully in society. (Light & McNaughton, 2014, s. 1)

Gjennom å tilrettelegge for elevens språk, støtter man elevens behov for kommunikasjon. Dodd sier at «These children not only need to gain access to a means to communicate, they have to learn to communicate, and more importantly, they need to develop a sense of the value of communication» (Dodd, 2018, s. 2). Med kommunikasjon gis mulighet for utvikling av relasjoner hvori eleven kan anerkjenne og selv bli anerkjent. Anerkjennelse har betydning for kvaliteten på interaksjonen mellom mennesker. I neste kapittel vil jeg fremstille Honneths teori om dens tre sfærer.

3. Teoristudie om Honneths perspektiv på anerkjennelse

Jeg vil først gi en kort presentasjon av Honneth, så redegjør jeg generelt for begrepet anerkjennelse, bakgrunnen og beskrivelse. I de neste underkapitler vil jeg redegjøre for Honneths perspektiv på anerkjennelse og anerkjennelsens tre sfærer; kjærlighet, rett og solidaritet og i lys av dette - krenkelse. Jeg velger å ikke se anerkjennelse gjennom et historisk tilbakeblikk, da det har liten relevans for studien. Det er forståelsen for anerkjennelse som begrep og betydning som er relevant for studien. Dette belyses gjennom problemstillingen i drøftingsdelen i kapittel 6.

3.1 Presentasjon av Honneth

Honneth er født i Tyskland i 1949 og han er sosialfilosof. Han har skrevet flere bøker og tekster om anerkjennelse. Boka *Kamp om anerkjennelse*, har status som hans sosialfilosofiske hovedverk. Den kom ut på tysk i 1992 og ble oversatt til dansk i 2006 og norsk i 2007. Hans tekster bygger på Meads sosialpsykologi og Hegels idè om kampen om anerkjennelse. Med bakgrunn i Hegel og Mead, «... vokste det frem et intersubjektivitetsteoretisk personbegrep som gjør det mulig å påvise muligheten for et uforstyrret selvforhold som er avhengig av tre former for anerkjennelse (kjærlighet, rett og verdsetting)» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 7). Han snakker om at det finnes betingelser for anerkjennelse innenfor tre sfærer; den private sfære, den rettslige sfære og den solidariske sfære, og likeledes mulighet for krenkelser i de samme sfærene. Han fremhever at sosiale relasjoner har betydning for utvikling av identitet og Honneth er opptatt av hvordan mangel på anerkjennelse kan påvirke mennesket (Honneth & Holm-Hansen, 2007).

3.1.1 Kampen om anerkjennelse og unngåelse av krenkelse

I søket etter å forstå Honneth sitt perspektiv på anerkjennelse og anerkjennelsens tre sfærer; kjærlighet, rett og solidaritet, må dette som nevnt ses i sammenheng med Hegel og Mead, da Honneth bygger på deres teorier. Dette gir en oversiktlig og systematiske innsikt i de tre nivåene som omhandler anerkjennelse. Det er Honneths bok *Kamp om anerkjennelse*, studien har lagt vekt på, da det er anerkjennelsens tre sfærer jeg er spesielt ute etter å forstå og bruke for å finne svar på problemstillingen. Honneth er opptatt av hvordan individet

utvikler sin identitet gjennom anerkjennelse. I dialektikken er det bevegelse mellom erkjennelse og anerkjennelse. I det anerkjennende møtet med andre, er dialektikken, forståelse og relasjoner sentralt. I kapittel 3.3, gjøres det rede for anerkjennelse i lys av dialektikk og relasjoner.

Honneth forsøker gjennom en *Kamp om anerkjennelsen* «... å utvikle et grunnlag for en normativ samfunnsteori ...» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 7) Han har sett på Hegel sine verk om «... å frata Kants idè om individuell autonomi dens karakter av rent normativ fordring gjennom å fremstille den teoretisk som et allerede historisk virksomt element i den sosiale virkeligheten» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 13). Prosjektet til Honneth, er motivert gjennom undersøkelsen av «Maktkritikken» og de resultater som kom frem i lyset av den. I Meads sosialteori, er tanken at identiteten til det menneskelige subjekt handler om den gjensidige erfaringen man har med anerkjennelse. Honneth mener at Jena-skriftene til Hegel er det beste utgangspunktet for å utvikle begrepet anerkjennelse og Meads «... sosialfilosofi er en teori som danner bro mellom Hegels opprinnelig innsikt og vår egen situasjon» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 78). Dermed bindes disse to sammen i Honneths bok *Kamp om anerkjennelse*.

3.2 Anerkjennelse – identitet og møte med den andre

I Norge har det politiske målet vært sosial utjevning, men likevel har noen blitt sett på som annerledes, mindre verdifulle og dermed mindre verdt og til dels uønsket. Et eksempel på slike hendelser, er undertrykkelse og overgrep av grupper med mennesker og særlig barn. Romanifolket, funksjonshemmede, fattige og minoriteter som indianere og urbefolkninger er eksempler på dette (Pettersen & Simonsen, 2010). Det fremheves i Barnekonvensjon og Konvensjonen for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD), at diskriminering og utestengelse ikke skal forekomme, og at man skal fremme inkludering og anerkjennelse (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartement, 2013; Barne- og Familiedepartementet, 2019). I forståelsen av menneskeverdet, forutsettes det at alle mennesker har et iboende verd, som gjennom anerkjennelse kommer til sin rett.⁷ (Lysaker, 2011)

⁷ Jmf kap 1.1 s. 12-13

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i anerkjennelse i relasjon og kommunikasjon, der individet i møte med den andre påvirkes gjennom dialektikken, som utspinner seg i dialog og møte med den andre. I dialektikken vil individet i en gjensidig prosess fungere både som et subjekt og et objekt, fordi individet som subjektet kan overføre til objektet, og i det neste, selv være objektet, som et annet subjekt overfører til. Dialektikken består av motsetninger og paradokser. Motsetningen er at man ikke ønsker å anerkjenne andre, selv om man ønsker å bli anerkjent selv (Schibbye, 2012). «Paradokset er at for å få den anerkjennelsen vi trenger for å føle oss som selvstendige subjekter, må vi bli uselvstendige (...) ... vi blir avhengig av den andre, fordi han kan gi oss anerkjennelsen» (Schibbye, 2012, s. 40). Dialektikken blir utgangspunktet for anerkjennelse, hvor man fokuserer på de mange sidene ved relasjonene. For å forstå individet-i-relasjonen, tenker vi et både-og, ikke et enten-eller. Her forstår man at individet er både et subjekt og et objekt. Selvbevisstheten og relasjonen er gjensidige i dialektikken, og de viser til hverandre og skaper hverandres forutsetninger. Ved å stå i et gjensidig forhold til andre, er vi selv unike. I relasjonen, står partene i et gjensidig forhold til hverandre og det er en «... kamp for anerkjennelse og en prosess med konflikt, en eventuell forsoning av konflikten, ny konflikt osv.» (Schibbye, 2012, s. 40). Eksempel på dette er at ingen vil gi, men begge vil ha anerkjennelse i en relasjon.

Anerkjennelse er et ord som brukes mye i dagligtalen. Schibbye har som Honneth, gått inn i Hegel og Meads tekster. Hun sier at det ikke finnes en enkel definisjon av begrepet anerkjennelse. «I begrepet ligger ideen om å «se igjen», gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke. Anerkjennelse betyr blant annet å se noe om igjen (*re-cognize*)» (Schibbye, 2012, s. 256). I definisjonen av anerkjennelse er det to begreper som trer frem; erkjennelse og anerkjennelse. Erkjennelse, forbindes ofte med ærlighet og sannhet og at man ser på sider ved seg selv som ikke alltid er like behagelig. Bae sier at «Erkjennelse må skapes, utvikles, leves og ivaretas av hvert enkelt individ. Uten dette blir det ingen erkjennelse» (Bae & Waastad, 1992, s. 9). Å stå ved, stå noen bi eller stå hos, er definisjonen på forstavelen *an*. Ordet *anerkjennelse* får dermed en annen dimensjon. Bae sier at

... det bare er gjennom den andres bekreftelse/anerkjennelse at vi får et forhold til oss selv og kan utvikle et differensiert og selvstendig selvi prinsippet gjelder det i alle relasjoner der partene er avhengige av hverandre for skaping og opprettholdelse av selvaktelse. (Bae & Waastad, 1992, s. 25).

I relasjonen med andre, er vi avhengig av dialektikkens indre prosesser i subjektet og i samspillet med andre, både for å kunne anerkjenne eller bli anerkjent (Schibbye, 2012). Bae sier at, «Å møte anerkjennelse er godt, og det er noe vi vil; det gir legitimitet til vår egen opplevelsesverden, samtidig som det skaper tilknytning og fellesskap med den andre» (Bae & Waastad, 1992, s. 25). Anerkjennelse er mer enn ros. Det handler om at man søker å forstå den andres perspektiv i en likeverdig relasjon. I en slik relasjon bekrefter man den andre og dens forståelse, oppfatning og tolkning av virkeligheten, slik den er for den andre, selv om dette ikke samsvarer med ens egen forståelse og tolkning av virkeligheten. Man må la den andre være ekspert på sin opplevelse, slik at den blir en del av den enkeltes historie, det er først da man blir anerkjent (Jensen & Ulleberg, 2011). I en slik forståelse forholder partene seg til hverandre som subjekter. Er relasjonen fastlåst er man avhengig av gjensidig anerkjennelse for å komme videre (Schibbye, 2012). Schibbye sier at «Anerkjennelse er således bare mulig dersom individet har tilgang til sin egen subjektivitet og derfor har mulighet til å forstå den andres indre subjektive verden» (Schibbye, 2012, s. 259).

Som profesjonsutøver, må man i et slikt perspektiv ta seg tid til å høre, til å vente på respons og ha respekt for det som blir formidlet. Dette innebærer at når vi anerkjenner et annet menneske, er vi genuint opptatt av den andre, dens opplevelser, egenart, motiver og intensjoner med tanke på hvorfor vedkommende handler slik «han» gjør (Møller & Grøtan, 2012). Det finnes aspekter ved dialektikken, som innebærer å sette seg inn i subjektets egen opplevelse og ta den andres perspektiv. Når man gjør det har man en subjekt- subjekt- holdning og det betyr at man må være i kontakt med sin subjektivitet og gjennom denne kan man forstå andre. Det er en levd måte å være sammen på, og som rommer måter for samvær og Schibbye sier at «Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er» (Schibbye, 2012, s. 259). Enhver person har ifølge menneskerettighetene krav på å bli anerkjent og herigjennom være beskyttet mot alle typer krenkelse (Lysaker, 2011).

I det neste kapittelet vil jeg se på anerkjennelsens tre sfærer, og hva som kjennetegner disse

3.3 Anerkjennelsens tre sfærer

Honneth deler anerkjennelsen inn i tre sfærer og viser med dette hvordan individet er avhengig av anerkjennelse for å oppnå selvtilit, selvaktelse og selvverd – både i privatlivet, som et rettssubjekt og i sitt sosiale liv. Gjennom anerkjennelsens tre sfærer vil man utvikle sin identitet i møte med den andre. Identiteten utvikles gjennom intersubjektive prosesser og

dermed påvirker man hverandre i hverandres liv. Til hver av de tre sfærene kan det ved mangel på anerkjennelse i stedet forekomme krenkelse, som vil være uheldig for barnet utvikling av identitet. I redegjørelsen av de tre sfærene, vil jeg også se Ada, for å belyse hvordan hun både kan bli anerkjent og krenket med tanke på lovverk, kommunikasjon, alternativ og supplerende kommunikasjon og implementering.

Anerkjennelsens intersubjektive mønstre, de tre sfærer; kjærlighet, rett og solidaritet, kan ses på som en overordnet beskrivelse av hva anerkjennelse er og innebærer. I kjærlighet og vennskapsrelasjonen er den emosjonelle hengivenheten. Det er også en rettslig anerkjennelse og en solidarisk forbindelse. Både Hegel og Mead kom frem til at subjektiv autonomi hos individet vokser for hvert nivå i gjensidig respekt, og at det positive selvforholdet hos personen blir sterkere etter hvert som anerkjennelsesformene blir avløst av hverandre. Honneth sier at, Hegel og Meads teorier «... tilbakefører de tre interaksjonssfærene til ulike mønstre av gjensidig anerkjennelse, som dessuten har sitt motstykke i ulike potensialer for moralsk utvikling og ulike former for individuelle selv-forhold» (Honneth & Holm-Hansen, 2007). Anerkjennelse kan ifølge Honneth verken stå alene som begrep eller fenomen, det må ses på som en del av det hele når det gjelder mennesket og menneskets utvikling av identitet. Han sier at « ... at individet ikke kan utvikle en personlig identitet uten anerkendelse. Det kan ikke blive fuldt ud individuert, dvs. bevidst komme overens med sit eget indre. Behovet for anerkendelse er antropologisk forankret, eftersom vores identitet afhænger af den» (Honneth, 2006, s. 8).

Kampen om anerkjennelse handler om den verdien individet tillegger seg selv sett i forhold til sin familie, rettsorden og samfunnet. Det handler også om i hvilken grad man kan bli krenket, hvordan krenkelsen kommer til uttrykk, og blir forstått, hvordan blir dette håndtert til det beste for den enkelte. Honneth mener at for å forstå hva anerkjennelse er, må vi forstå hva krenkelse er og han mener at vi må erfare å bli anerkjent for å kunne komme over krenkelser. Han mener at krenkelser er noe alle opplever gjennom livet (Høilund & Juul, 2015). Honneth bruker begrepet ringakt når han snakker om krenkelse. Mennesket ses på sårbart og denne sårbarheten trer frem i den interne sammenhengen mellom anerkjennelse og individualisering. Selvbildet mennesket har henger sammen med å kunne bekreftes av den andre, som igjen fører med seg erfaringen man har av opplevd krenkelse. Så spørsmålet er «... hvordan erfaringen av ringakt er forankret i subjektens affektive opplevelser på en slik måte at de kan motivere til sosial motstand og konflikt, det vil si til en kamp om anerkjennelse» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 141). På kollektivt nivå kan krenkelsen

bety marginalisering og utestengelse fra fellesskapet, som manglete deltagelse i klassen. Honneth sin teori om anerkjennelse kan brukes som en hjelp til å forstå og analysere ulike former for anerkjennelse, men også for å forstå og analysere hvordan mangel på anerkjennelse dermed kan bli til hinder for deltagelse.

3.3.1 Det første nivå, den private sfære – kjærlighet

I den første sfæren, snakker man om kjærlighet. I denne sfæren bekrefter man «... hverandre gjensidig i sin konkrete behovsnatur og dermed anerkjenner hverandre som behovsvesener. I den gjensidige erfaringen av kjærlig hengivenhet innser begge subjektene at de er avhengige av hverandre med hensyn til deres behov» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 104). Den private sfæren blir definert som den sfæren vi kjenner fra familie og venner, om den du er, sett i de nære relasjonene, både kroppslig og emosjonelt. Balanse mellom det å være selvstendig og det å være tilknyttet noen, er sårbar. Dette innebærer at anerkjennelsen er knyttet til eksistensen mellom subjekter og oppfylling av behov innad i en relasjon, som gjør at man er gjensidig avhengig av hverandre. Som Hegel ville sagt det, «det å være seg selv i en fremmed» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 104). I denne sfæren utvikles selvstendigheten og selvtiliten barnet har til seg selv. Den anerkjennelsen du opplever vil du ta med deg som et grunnlag i alle intersubjektive forhold senere i livet. En form for anerkjennelse i kjærlighetsforholdet er aksept for den andres selvstendighet, og uavhengigheten hos den enkelte blir anerkjent i kjærligheten. Gjennom kjærlighet i anerkjennelse og relasjon kan subjektet «... skape det omfanget av individuell selvtilit som er nødvendig for å delta autonomt i det offentlige liv» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 116).

Fravær av anerkjennelse og kjærlighet i denne sfæren gir konsekvenser, både med tanke på forholdet subjektet har til seg selv og til sine omgivelser. I den private sfære vil krenkelse være følelsesmessig misbruk, manglende respekt og utnyttelse av den andre. Her handler det om, det å ikke bli sett og ikke bli verdsatt for den man er, som de største krenkelsene. For Ada, vil det være av betydning at de rundt henne er følelsesmessig involvert, og at subjektene i relasjoner er gjensidig avhengig av hverandre. Det vil føre til at Ada er trygg på relasjonen, som gjør det mulig å bli anerkjent både nonverbalt og verbalt via et ASK-hjelpemiddel. Her kan hun utvikle selvtilit og autonomi. Om de voksne i skolen ikke ser Ada sin egenverd og verdi, akkurat for den hun er, vil det være en krenkelse av henne og hun vil ikke kunne utvikle et positivt selvforhold.

3.3.2 Det andre nivå – den rettslige sfære

Anerkjennelse i den rettslige sfære finner Honneth både hos Hegel og Mead, som sier at sammenhengen mellom rett og anerkjennelse består i at «...vi bare kan forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har ovenfor andre» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 117). Verdsetting er et begrep innenfor den rettslige anerkjennelse og den rettslige anerkjennelsen av selve mennesket kan ikke graderes, fordi det er subjekter det angår. Man kan gradere verdsettingen av menneskets ferdigheter og egenskaper, som impliserer en målestokk, der man verdsetter noe som mer eller mindre. Verdsetting av et menneske forteller oss om personlighetstrekk som vi kan gradere som bedre til dårligere, eller mer og mindre. Det sentrale innenfor rettslig anerkjennelse, blir «... derfor å fastlegge hvilken egenskap som konstituerer personen, mens den sosiale verdsettingen er opptatt av hva som kjennetegner et verdisystem som gjør det mulig for oss å vurdere «verdien» av en persons karakteristiske egenskaper» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 122).

I den rettslige anerkjennelsen flyter to bevissthetsoperasjoner sammen, «... fordi den dels forutsetter en moralsk kunnskap om våre rettslige forpliktelser ovenfor autonome personer, samtidig som det er den empiriske situasjonsfortolkningen som i utgangspunktet forteller oss om vår konkrete motpart er et vesen med egenskaper som utløser disse forpliktelsene» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 122). Det er vanlig å dele inn rettighetene i politiske deltagerrettigheter, liberale frihetsrettigheter og sosiale velferdsrettigheter. Det betyr at alle mennesker skal ha fullverdig medlemskap og unntak og privilegier ikke kan godtas. Alle borgere skal ha like rettigheter uansett økonomiske forskjeller, og de «... skal tilkjennes de rettighetene som er nødvendige for å ivareta dets interesser som statsborger på en likeverdig måte» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 125).

Anerkjennelse innenfor den rettslige sfære foregår både på kollektivt og individuelt nivå. Erfaringene subjektet har i den rettslige sfære, fører til at subjektet blir respektert av andre og forstår sine handlinger ut fra egen autonomi. I den rettslige sfæren utvikles selvrespekten, som «... skaper en bevissthet i mennesket om at det kan respektere seg selv fordi det fortjener å bli respektert av alle andre» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 128). Honneth konkluderer med at den erfaringen personen har gjennom den rettslige anerkjennelsen, gjør at subjektet kan se på seg selv i likhet med andre og at de har de egenskaper som kreves for å

delta i samfunnet. Selvrespekt er den muligheten personen har til å forholde seg positivt til seg selv.

Arenaer som finnes innenfor den rettslige sfæren er eksempelvis barnevern, skole, eldreomsorg, sosiale institusjoner, helsevesen og velferdsordninger. For de som jobber innenfor disse institusjonene, vil utøvelsen av disse yrkene forde kunnskap om anerkjennelse, etikk og rettigheter. Det vil være sentralt, skal man oppnå likeverd er rettigheter sentralt. Innenfor denne sfæren handler det om rettighetene elevene har i lovverket og de politiske føringene. For Ada vil dette bety at hun har rett til å bruke sitt kommunikasjonshjelpemiddel ut fra opplæringslovens §2-16 og §5-1 (Opplæringslova, 1998). Hun har også rettigheter i Barnekonvensjonen med tanke på retten til å bli hørt, kunne uttrykke seg, til å delta i samfunnet og ikke skal diskrimineres, (Barne likestillings- og inkluderingsdepartement, 2013; NOU 2016: 17, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2006).

Krenkelse innenfor den rettslige sfære er at de rettighetene man har krav på innenfor eksempelvis lovverk ikke blir oppfylt. Bakgrunnen kan være mangel på ressurser og kompetanse hos personalet. Sett ut fra perspektivet om rettslig anerkjennelse, kan man med knappe ressurser i skolen stå ovenfor et etisk dilemma ved at man ikke greier å oppfylle de rettighetene eleven har krav på og som skal fremme likeverd. Krenkelse i denne sfæren vil være forskjellbehandling av negativ karakter og mangel på rettigheter. For Ada betyr det kanskje at hun ikke får benytte sitt ASK-hjelpemiddel i opplæringen og som sitt språk i skolen. Dette vil være brudd på rettighetene og dermed en krenkelse, som igjen kan bety at hun mister sin selvrespekt og sin autonomi.

3.3.3 Det tredje nivået - den solidariske sfære – sosial verdsetting

Hegel og Mead beskriver en tredje form for anerkjennelse, om en noe ulikt, så er de enige om funksjonen. Personen trenger i tillegg til anerkjennelse i kjærlighet og rettigheter, også sosial verdsetting, for å oppnå et ubrutt selvforhold. Det gjør det mulig å forholde seg positivt til egne konkrete erfaringer og ferdigheter. Det er de spesielle egenskapene ved den enkelte som gjør at vi kan skille subjektene fra hverandre. Det er det den sosiale verdsettingen dreier seg om. Honneth sier at «Ettersom personenes ferdigheter og prestasjoner bedømmes intersubjektivt ut fra hvilken grad de bidrar til å realisere de kulturelt definerte verdiene, er det samfunnets kulturelle selvforståelse som leverer kriteriene for den

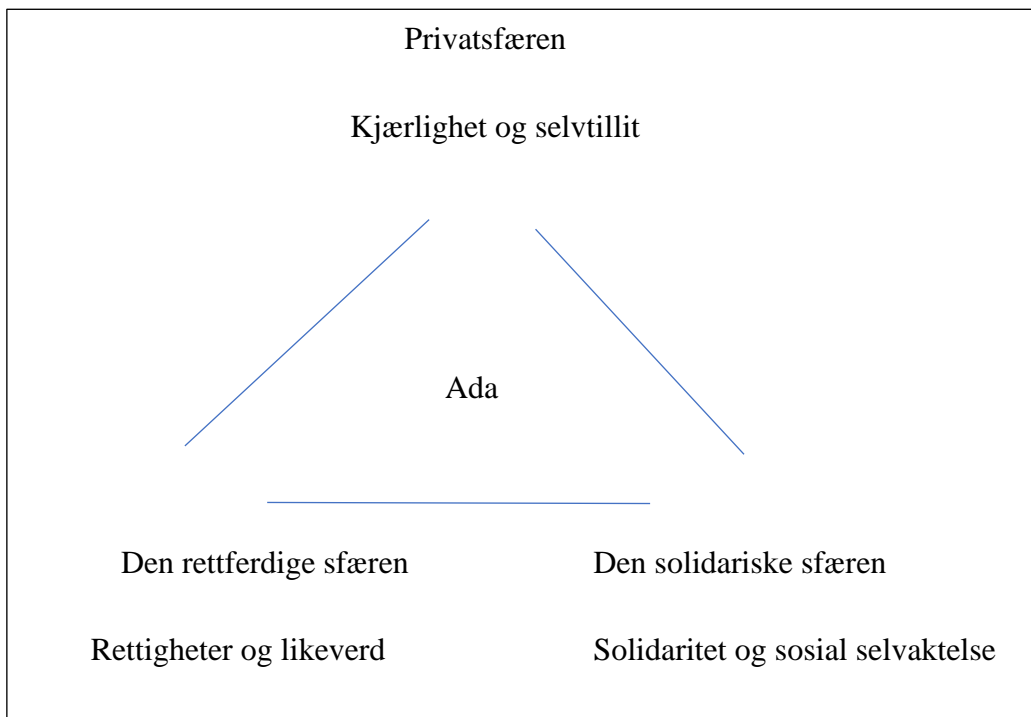
sosiale verdsettingen av personer» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 131). Personen bør med sine egenskaper føle seg verdifull for den man er og anerkjennes for sine prestasjoner som ikke er lik alle andres. Den sosiale verdsettingen «... orienterer seg mot de ferdighetene individet har utviklet gjennom sin livshistorie, i stedet for mot kollektive egenskaper» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 135). Forutsetningen om en gjensidig anerkjennelse er knyttet til en sosial livssammenheng. I verdifelleskap med andre deltakere orienterer man seg mot felles mål. Om man åpner opp for en mer horisontal orden, i stedet for en hierarkisk orden med tanke på verdier, vil «... den sosiale verdsettingen anta individualiserende trekk og produsere symmetriske relasjoner» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 132) bli desto sterkere.

Honneth bruker begrepet solidaritet når han tolker Hegel og Meads tredje nivå. Solidaritet innebærer for Honneth, at individene erfarer at de er en del av en sosial gruppe. I den sosiale gruppen utgjør de felles prestasjonene som har samfunnsmessig verdi og som anerkjennes av de andre medlemmene i gruppa. I og med medlemmene i gruppa verdsettes for den de er av alle de andre, «... vil de interne interaksjonsformene vanligvis ta form av solidariske relasjoner, for med «solidaritet» kan vi foreløpig forstå en type interaksjonsforhold hvor subjektene tar del i hverandres livsbaner fordi de verdsetter hverandre symmetrisk» (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 137). Ved at individet erfarer å bli verdsatt i den solidariske sfære, vil individet utvikle selvfølelsen sin, som også kan kalles selvverdsetting. I solidaritet betyr det å verdsette hverandre symmetrisk. At vi i gjensidig lys betrakter hverandre, med tanke på de egenskapene og ferdighetene som fremstår som betydningsfulle for felles praksis. Grunnen til at relasjonene kalles solidariske, er fordi de vekker en affektiv deltagelse hos individet og ikke en passiv toleranse. Dette er fordi, det er noe særegent ved individet som betyr noe i relasjonen. I den solidariske sfæren handler anerkjennelse om det subjektet kan bidra med av kunnskap og den man er i sosial sammenheng, som igjen gir verdighet og status. Individet er uerstattelig og bidrar til helheten i samfunnet. For Ada handler det om at hun blir verdsatt, fordi hun er unik og uerstattelig. Hun bidrar med hele seg, til helhet i samfunnet. Om de ansatte ikke ser det unike ved henne, vil hun ikke føle seg verdifull. Krenkelse i denne sfæren er manglende respekt, stigmatisering og sosial eksklusjon, samt negativ verdsettelse. I det store og hele handler dette om at man mister muligheten til dannelse av en hel identitet og en selvrealisering (Honneth, 2006).

I skolen er målsettingen i den generelle delen av læreplanen å ruste barn, unge og voksne til å møte oppgaver og utfordringer i livet, at elevene skal kunne mestre å ta vare på sitt liv og

seg selv, og samtidig kunne ta vare på andre (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ansatte vil i skoletiden være nærpersoner som bidrar med omsorg og oppdragelsen av eleven. I skoletiden er eleven en del av et sosialt og kollektivt fellesskap og hver elev inngår som en del av helheten. I skolen lærer elevene å forholde seg til rettigheter, både sine egne og andres. De skal forstå at likeverd og anerkjennelse også betyr forskjellsbehandling og ulike rettigheter. Elevene skal oppdras gjennom medvirkning til forståelse for solidaritet og demokrati. Skolen vil på denne måten forholde seg til Honneths teori om anerkjennelse og dens tre sfærer Disse tre sfærene griper inn i og bygger på hverandre i skolen (Pettersen & Simonsen, 2010).

Figuren under viser hvordan anerkjennelse eller krenkelse av Ada kan fortone seg, gjennom en skoledag. Figur 1: Fritt etter Nørgaard (2005) i (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 31).



3.3.4 Oppsummering – anerkjennelse og krenkelse

Honneths beskrivelser av anerkjennelsens tre sfærer, er som nevnt inspirert av Hegel og Mead. Ser man bak begrepet anerkjennelse, ser man at «Tanken om anerkjennelse stiger ut av to prinsipper, at mennesket har en *ukrenkelig verdi* og at hvert individ har en *egenverdi og et utviklingspotensial*. Anerkjennelse utgjør en nødvendig forutsetning for all bevissthet om identitetsdannelse, frihet og selvstendighet (autonomi)» (Åmot & Skoglund, 2012, s. 19). I

en forventning med et ønske om anerkjennelse fra samfunnet, ligger det også en mulighet for krenkelse, men som vil være uheldig for individets utvikling. Honneth sier at

... mennesket er avhengig av å erfare anerkjennelse for å kunne være menneske: For å oppnå et vellykket selvforhold er mennesket avhengig av intersubjektiv anerkjennelse av dets ferdigheter og prestasjoner, og hvis en slik form for sosialt bifall uteblir på et bestemt utviklingsnivå, river det nærmest opp hull i personligheten som fylle av negative følelsesreaksjoner ... (Honneth & Holm-Hansen, 2007, s. 145).

Oppsummert kan man si at anerkjennelse handler om at individet blir bekreftet for den man er og at man gjensidig ser andre for den de er. I dette finnes det en gjensidighet hvor mennesker møter hverandre, påvirker hverandre i sine livsprosjekt. Det er kun ved opplevelse av gjensidig anerkjennelse at individet kan « ... utvikle en bevidsthed om, hvorledes rettigheter [...] og pligter er gensidigt forbundne» (Honneth, 2006, s. 10). Anerkjennelse kan være vanskelig å praktisere, fordi man bør ha en slags oversikt over seg selv og et forhold til egne opplevelser. Det å være i en anerkjennende relasjon setter krav til personene. At man greier å lytte, være åpen mot andre og gå inn i andre sine opplevelser, og du må kunne møte behovet fra andre og deg selv med tanke på selvhevdelse (Møller & Grøtan, 2012). Det handler om en tosidighet, hvor det på den ene siden handler om mulighetene man har, med tanke på positiv selvrespekt av sosial karakter. Med gjensidig anerkjennelse, følger det noen normative regulerende former. På den andre siden handler det om hvordan samfunnet har evne til å organisere de anerkjennelsesrelasjonene som gjør at individet utvikler seg positivt, med tanke på sitt eget selv (Honneth, 2006). Honneth snakker om at identitet utvikles gjennom intersubjektive prosesser som betyr at holdningene man har til seg selv, vokser frem i møtet med holdninger andre har til oss. For at den enkelte skal kunne utvikle en identitet som er komplett og intakt, er anerkjennelse innenfor det alle de tre sfærene basalt og dermed unngåelse av krenkelse nødvendig.

4. Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for fremgangsmåten jeg har valgt for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg beskriver kort studiens forskningsdesign, vitenskapsteoretisk tilnærming, hvorfor intervju som metode, valg av informanter og presentasjon av dem, samt utvikling av intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene. Videre redegjøres for godkjenning av studien, transkribering og koding, samt validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Til slutt vil jeg komme med noen etiske refleksjoner.

4.1 Forskningsdesign

Det finnes føringer for hvordan undersøkelsen bør gjennomføres med bakgrunn i problemstillingen (Thagaard, 2018). Det sentrale ved denne studien er å få tak ledelsens erfaringer og meninger med tanke på hvordan de får til implementering av bruken av et ASK-hjelpemiddel i skolen, samt hvordan eleven som benytter et ASK-hjelpemiddel har mulighet for anerkjennelse. Jeg har valgt intervju som metode for å kunne få innsikt i skoleledelsens selvforståelse, opplevelser og synspunkter innenfor tematikken. I søken etter å forstå sosiale fenomener vil en kvalitativ undersøkelse være den beste tilnærmingen i motsetningen til en kvantitativ undersøkelse som har til hensikt å undersøke fenomeners utbredelse og antall (Thagaard, 2018). Målsettingen i denne undersøkelsen vil være å gå dypere inn i hva den enkelte skoleleder har å fortelle om sine erfaringer og derfor er et semistrukturert intervju valgt som kvalitativ metode. Dette danner grunnlag for analyse og drøfting. «Ut fra et interaksjonistisk ståsted er det viktig å fremheve at vi «utvikler» data på bakgrunn av den forståelsen vi har av fenomenet vi studerer, og hvordan vi samarbeider med deltakere i felten» (Thagaard, 2018, s. 45). Det teoretiske perspektivet i studien er Honneths perspektiv på anerkjennelse.

4.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Videre vil jeg redegjøre for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i studien, som er sosialkonstruktivismen, fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk fortolkning.

4.2.1 Sosialkonstruktivisme

Denne studien er definert innenfor det sosialkonstruktivistiske vitenskapssynet. Dette fordi man er i en sosial samhandling med andre, og påvirkes av det. I sosialkonstruktivismen legges det «... avgjørende vekt på *språklig interaksjon* som betingelse for kunnskap: All kunnskap oppstår i en intersubjektiv kontekst, hvor språklig samhandling konstruerer relasjonen så vel mellom subjekter som mellom subjekt og verden» (Thomassen, 2006, s. 180). I den språklige interaksjonen med andre skapes til dels både virkeligheten og kunnskap om virkeligheten. Vår virkelighetsforståelse og selvforståelse skapes gjennom språklig interaksjon mellom subjekter og mellom subjekt og objekt, sett i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Sosialkonstruktivismen i seg selv «... ligger tett opp til fenomenologien og tar avstand fra idèen om at samfunnet kan betraktes som en statisk objektiv (sosial uavhengig) størrelse» (Tjora, 2018, s. 32). Virkeligheten i sosialkonstruktivismen betraktes som samfunnsskapt av ulike sosiale faktorer. Det handler om at vi alle er ulike og vi av den grunn har ulike oppfatninger av de samme fenomenene. «Hvordan språket skaper virkelighetsforståelse, vil være et sentralt tema innenfor sosialkonstruktivismen» (Tjora, 2018, s. 33). I skolen er man sammen og man utvikles i den sosiale konstruksjonen som forekommer der. Vi mennesker er skapt av historien og «... det er mennesket som driver historien fremover» (Thomassen, 2006, s. 156). Ved utviklingen av samfunnets institusjoner og det sosiale, definere tre sosiale prosesser. Den første prosessen er at samfunnet er menneskelig produkt, altså eksternalisering. Den andre prosessen er at samfunnet er en objektiv virkelighet, en objektivisering og den siste prosessen er at mennesket sees på som et sosialt produkt, altså internalisering. Fokuset og hovedpoenget her er at disse prosessene foregår hele tiden parallelt for å besvare spørsmålet, «Hvordan er det mulig at subjektive betydninger blir til objektive fasiter?» (Tjora, 2018, s. 33). I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er poenget at man «... beskriver en sirkulær prosess hvor den sosiale virkeligheten tas for gitt som objektiv, men hvor det er den sosiale interaksjonen som over tid frambringer denne virkeligheten. Hvordan språket skaper virkelighetsforståelse, vil være et sentralt tema innenfor sosialkonstruktivismen» (Tjora, 2018, s. 33). Jeg har valgt å søke og forstå de svarene jeg får innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Dette fordi i mitt møte informantene, vil kunnskap konstrueres med bakgrunn i deres erfaringer, opplevelser, forståelse og mening. Denne tilnærmingen må jeg ta hensyn til i min studie.

4.2.2 Fenomenologisk tilnærming

I dette masterprosjektet er det som nevnt i kapittel 1.1, mine erfaringer som ansatt i PPT og som saksbehandler i ASK-saker, som har ledet til min hypotese om at ledelsen har en nøkkelrolle i implementeringen av et ASK-hjelpemiddel. Med det som utgangspunkt vil en fenomenologisk tilnærming være riktig, da jeg er ute etter et visst aspekt av informantenes subjektive opplevelser og meningskonstruksjoner. «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersonens erfaringer» (Thagaard, 2018, s. 36). Her kan forskerens egne refleksjoner over de erfaringene forskeren har danne utgangspunktet for den forskningen man gjennomfører. Kvale og Brinkmann sier at:

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egen perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45)

4.2.3 Hermeneutisk fortolkning

Å fortolke meningsinnholdet ut ifra den sammenhengen eller konteksten ytringene står i handler om hermeneutisk fortolkning. Ut ifra forforståelsen vår tolker og skaper vi mening om det som skjer rundt oss. Det igjen betyr at innenfor hermeneutikken kan man tolke fenomener på ulike nivåer, at det ikke finnes bare en sannhet (Thagaard, 2018).

«Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2018, s. 37). Innenfor samfunnsvitenskapelige tilnærminger representerer hermeneutikken ikke en bestemt forskningspraksis, men den er en inspirasjonskilde hvor fortolkning er sentralt.

«Tolkningen av intervjuetekster kan ses på som dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler» (Thagaard, 2018, s. 37). Min egen forforståelse sammen med teorigrunnet vil være grunnlaget for tolkningen i studien, og de mønstrene som fremstår i datamateriale vil belyses mot filosofisk tenkning og teori.

Intervjuene registreres i form av lydopptak som transkriberes i sin helhet i etterkant, som deretter tolkes, analyseres og drøftes.

4.2.4 Forskerrollen

Jeg har hatt et ønske om å komme inn i opplevelsesdimensjonen til den jeg skal intervju. Jeg skal samtidig ikke påvirke informantene med mine erfaringer, meninger og holdninger, for da vil jeg ikke få ta i de erfaringene, tankene og holdningene den enkelte har til problemstillingen og forskningsspørsmålene. I intervjusituasjonen kan jeg som forsker preges, fordi jeg kan bli påvirket av de jeg intervjuer og de påvirkes av meg og situasjonen.

4.3 Valg av metode

Begrepet metode kan forstås i vid forstand som «*veien til målet*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). I denne studien er intervju benyttet som metode. Studie av tekster kan benyttes i tillegg til den empirien som forskeren utvikler ute i felten. I dette masterprosjektet er det Honneths bok «Kamp om anerkjennelse» og andres fortolkninger⁸ av denne teksten som benyttes (Thagaard, 2018). Hvilken metode man velger bør samsvare med problemstillingen, den valgte teorien og analysen av datamaterialet.

4.3.1 Intervju som metode

Målsettingen i masterprosjektet er å få god innsikt i hvilke erfaringer skoleledelsen har med tanke på implementering av bruken av et ASK-hjelpemiddel i skolen, samt hvordan man jobber for å fremme anerkjennelse av elevene, sett i lys av Honneths perspektiver på anerkjennelse. Her vil intervju som en kvalitativ tilnærming være et riktig valg. Et intervju er «... en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I et intervju er formålet å fremskaffe beskrivende og fyldig informasjon om skoleledelsens rolle i ASK-saker. Da vil man få innsikt i informantens tanker, erfaringer og følelser. «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2004, s. 16).

Et semistrukturert forskningsintervju er valgt i studien. Det betyr at jeg i intervjuguiden har valgt tema og planlagt spørsmål på forhånd. Jeg ønsket ikke å være rigid med tanke på rekkefølgen på spørsmålene, men la informanten fortelle og intervjuet vil dermed preges av

⁸ Sekundærlitteratur: jmf litteraturliste

spørsmål som er åpne for mange refleksjoner. Det har vært viktig å bevare det spontane i intervjuet, la informantene selv fortelle og ivareta deres initiativ, slik at jeg får frem deres erfaringer og forståelse. For å få til dette, må jeg som forsker «...ha gode kunnskaper om konteksten for intervjuet for at vi skal kunne stille spørsmål som intervjupersonene vil oppleve som relevante» (Thagaard, 2018, s. 94).

4.3.2 Godkjenningsprosedyre

Jeg har søkt NSD om å få lov til å gjennomføre masterprosjektet og søknaden ble godkjent hos NSD den 05.04.19⁹. Jeg snakket med alle informantene på telefon og avtalte tidspunkt. Informasjons- og samtykkeskjema¹⁰ ble sendt ut på epost i forkant av intervjuet, for å sikre at informantene har forstått tema i prosjektet¹¹. Det var viktig å tenke gjennom hvor mye informasjon de skulle få på forhånd. På denne måten hadde de mulighet til å forberede seg på forhånd. Det ble opp til informantene hva de gjorde med informasjonen.

Ifølge forskningsetiske retningslinjer har jeg utarbeidet informasjonsskjema og samtykkeskjema, informert om konsekvensene ved å delta, og at de har taushetsplikt. Det vil si at de ikke skal nevne navn på elever ved sin skole.

4.3.3 Intervjuguide

Jeg utformet intervjuguide¹² med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, samt teorien jeg har benyttet. «En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Spørsmålene som er knyttet til problemstillingen og teamene er anerkjennelse, kommunikasjon, ASK, samarbeid og implementering. Helt først i intervjuet forklarte jeg igjen hva prosjektet gikk ut på, hva de kunne forvente av temaer og jeg spurte om bakgrunn og erfaring for å skape trygghet i situasjonen. Jeg hadde i tillegg noen stikkord i intervjuguiden om det skulle bli behov for det. Disse brukte jeg i liten grad, da det var god flyt i intervjuet. Det var naturlig å stille noen oppfølgingsspørsmål, for å komme i dybden av det informantene fortalte.

⁹ Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

¹⁰ Vedlegg 2 Informasjon og samtykkeskjema

¹¹ Jmf kap 4.3.4, utvalg av informanter

¹² Vedlegg 3 Intervjuguiden

4.3.4 Valg av informanter

Jeg har basert utvalget av informanter med bakgrunn i strategisk utvalg. Det er enheter og personer som innehar kvalifikasjoner og egenskaper som er viktig i forhold til problemstillingen, og at de har kjennskap og kunnskap til temaet. Thagaard sier at utvelgelsen av informanter « ... har betydning for hvordan vi kan argumentere for at konklusjoner fra studien kan ha generell gyldighet. Forskerens tolkninger av sosiale mønstre som dataene representerer, gir grunnlagt for de konklusjonen prosjektet fører frem til» (Thagaard, 2018, s. 55). På grunn av omfanget og for å komme i dybden av hva informantene mine sier, mener og tror på, har jeg valgt få informanter. Selv om jeg har få informanter i studien, gir datamaterialet mange refleksjoner som kan benyttes i analyse og funn.

Mine informanter er skoleledere, fordi jeg i studien mener at det er de som kan trekke i trådene i ASK-saker på skolen. Alle fire informanter fyller kriteriene for å være informant, det vil si at de skal ha kjennskap til hva ASK er og enten ha hatt eller har elever som bruker ASK ved sin skole.

4.3.5 Presentasjon av skolene og informantene

Skole 1 er en barneskole i Innlandet med litt over 300 elever. Informanten er en kvinnelig inspektør ved skolen. Hun har jobbet mange år som lærer før hun ble inspektør.

Skole 2 er en barneskole i Innlandet med ca. 220 elever. Informanten er en kvinnelig avdelingsleder, som er utdannet lærer og har mye videreutdanning innen spesialpedagogikk og ASK.

Skole 3 er en ungdomsskole i Innlandet med litt over 200 elever. Informanten er en kvinnelig rektor som har jobbet mange år som lærer og inspektør før hun ble rektor.

Skole 4 er en barneskole i Innlandet med ca. 370 elever. Informanten er en kvinnelig inspektør som har jobbet mange år som lærer før hun ble inspektør.

4.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuguiden ble prøvd ut på en inspektør jeg kjenner. Bakgrunnen for et prøveintervju er for å se det framkom hensiktsmessige svar, med tanke studiens målsetning. Her ble de temaer og spørsmål som jeg valgte i intervjuguiden prøvd ut, slik at jeg hadde mulighet til å eventuelt korrigere eller endre begrepsbruken. Prøveinformanten gav konstruktive tilbakemeldinger og etter prøveintervjuet gjorde jeg noen små justeringer og la til ett ekstra spørsmål. Prøveinformanten gav tilbakemelding på at forhåndsinformasjonen var oversiktlig og forståelig.

Gjennomføringen av intervjuene er gjort på de respektive skolene. Intervjuene tok fra ca. 40 minutt til 1 time og 15 minutt. Mine informanter opplevdes som interesserte og engasjerte omkring temaene jeg stilte spørsmål om. Alle fortalte og forklarte hvordan de opplever temaene i studien. Det at flere av informantene ba om at jeg skulle gjenta særlig ett spørsmål, gjorde meg litt usikker på om de forstod spørsmålet. Her gjentok jeg spørsmålet og utdypet det noe, så de skulle få ta i det jeg hva jeg var ute etter. I ettertid ser jeg at jeg burde ha stilt noen av spørsmålene mer presist.

På noen av spørsmålene hadde informantene svart på spørsmålet før det ble stilt, derfor ble ikke spørsmålet stilt en gang til, men som en kommentar som «dette har du vært inne på, har du noe mer du vil si om det». Dette var for å ikke gjenta spørsmålet en gang til. Likevel fungerte temaene godt og jeg brukte lite de stikkordene jeg hadde til rådighet. Det var utfordrende for meg som intervjuer å ikke kommentere og selv komme meg innspill fra egne erfaringer under intervjuet. Jeg valgte å la informantene selv fortelle, fordi jeg ikke ville at de skulle bli farget av mine erfaringer.

4.4.1 Transkribering, kategorisering og koding

Jeg valgte å gjøre lydopptak for å kunne være mentalt tilstede i det informantene fortalte. Thagaard sier at «Lydopptak i intervjusituasjonen gir den mest fyldige informasjonen om dialogen mellom forsker og intervjuperson» (Thagaard, 2018, s. 111). Intervjuene ble transkribert kort tid etter gjennomføringen. Dette fordi jeg ville ha med *følelsen* av hvordan selve intervjuet hadde forløpt. «Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 206). Ved å gjøre lydopptak er jeg klar over at man kan miste verdifull informasjon som kroppsspråk og ansiktsuttrykk.

Jeg har valgt å transkribere intervjuet i sin helhet, hvert ord og pauser. Pauser er gjengitt som i dokumentet. Det var tidkrevende å transkribere intervjuet i sin helhet, og det har tatt tid å kategorisere og kode funnene. Jeg har valgt å lese igjennom intervjuene i sin helhet før jeg har kategorisert hvert intervju i eget skjema. Her har jeg valgt å benytte de eksisterende kategorier som er benyttet i intervjuguiden. Deretter overførte jeg spørsmål og svar i respektive kolonner, samt uthevet det jeg tenker er interessant med tanke på bruk av sitater. I dette skjemaet har jeg valgt å utelate «pausene og ord som mmm.... eehh... , (latter)» osv. Jeg har også i en egen kolonne trukket ut det jeg mener er sammenfallende og ulike svar fra informantene. I etterkant gjennomgikk jeg dette på nytt og streket ut det jeg ville bruke av sitater.

4.4.2 Forskingens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Når man gjennomfører intervju, vil man stille epistemologiske spørsmål knyttet til kunnskap og objektivitet i intervjuet, det vil si hvordan kunnskap er og ikke minst hvordan kunnskap kan oppnås. Et spørsmål er om «... kunnskap som er produsert via et intervju, kan være objektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Innenfor forskning ligger det krav om validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Innenfor kvalitativ og kvantitativ forskning har disse begrepene har ulikt innhold.

Som forsker må man tilstrebe at informasjonen som samles er riktig og at den samles inn på en slik måte at den er relevant. Informasjonsinnhenting må dermed følge noen kriterier for at troverdigheten og gyldigheten skal kunne diskuteres og etterprøves (Jacobsen, 2015).

Det stilles to krav når man samler inn empiri. Det er at empirien skal være valid, altså relevant og gyldig og reliabel, altså troverdig og pålitelig. Reliabilitet betyr man skal kunne etterprøve forskningen for å sjekke ut påliteligheten (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2018). Dette kan være vanskelig i intervjustudier, da man er i interaksjon med hverandre og interaksjonen vil aldri gjenta seg på samme måte. Derfor må man beskrive nøyaktig forskningsarbeidet, slik at det kan gjennomføres et lignende forskningsarbeid (Dalen, 2004).

Validitet handler om at forskningen har undersøkt det den har ment å undersøke.

Valideringen hører «... ikke til en spesiell undersøkelsesfase, men gjennomsyre hele

forskningsprosessen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Det handler om at forskeren må være kritisk til egne funn, stille spørsmål som validerer funnene, samt ha en bevissthet i å ikke stille ledende spørsmål. Videre er det viktig å signalisere at informantenes utsagn, meninger og erfaringer tillegges betydning både under intervjuet og i analysering av funn og i drøftingen. Jeg må derfor stille meg selv spørsmål om betydningen av det informantene kommer med. «I tolkningen av kvalitative intervjuer søker forskeren å finne indre sammenhenger i datamaterialet» (Dalen, 2004, s. 108). Ved å gjøre dette vil jeg som forsker kunne forsterke sammenfallende funn, og funn som ikke er forenelige. Funnene som ikke er forenelige vil være preget av informantenes nyanserte erfaringer og meninger.

Generalisering eller «... *overførbarhet* knytter vi til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger» (Thagaard, 2018, s. 19).

4.4.3 Ethiske refleksjoner

Jeg hadde som mål å intervjuer både mannlige og kvinnelige ledere, men det var kvinnelige skoleledere som takket ja. Det kan være problematisk, fordi mannlige ledere kan se tematikken annerledes.

I en forskning skal man følge gjeldende etiske retningslinjer for å ivareta personvernet til informantene (Ryen, 2002). Det er som nevnt innhentet skriftlig samtykke fra hver enkelt informant, samt informasjon om formålet med studien og at de har mulighet til å trekke seg fra studien. Denne informasjonen er gitt før intervjuet starter. Kvale presiserer at «I den kvalitative forskningen kan det være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Data om informantene er anonymisert, og ved at informasjonen er lagret som skole 1, leder 1 osv. I studien refereres det til skoler i for at det skal være konfidensielt og at man ikke spore tilbake til den enkelte informant. Jeg har gjennom mine spørsmål prøvd å lage spørsmålene av en slik karakter at informantene skal føle mestring. Når det gjelder gjengivelse av data sier Jacobsen at «Det vi skal gjøre, er å presentere data fullstendig der vi mener at dette er viktig for å forstå resultatet» (Jacobsen, 2015, s. 52). Samtidig er det særs viktig at informantenes meninger og utsagn ikke blir tatt helt ut av kontekst. Det har vært viktig for meg gjennom hele prosessen å være bevisst på etiske utfordringer som omhandler å ta vare på informantens perspektiver og meninger som verdifulle, at de skal føle seg ivaretatt i situasjonen og etterpå og at deres

erfaringer skal tillegges stor vekt. Det var også viktig at de ikke skulle bryte taushetsplikt med tanke på sine elever.

5. Presentasjon av data i studiens empiri

I dette kapittelet vil det bli redegjort for de mest sentrale funnene i studiens empiri. Her vil informantenes svar på spørsmål og derigjennom deres stemmer beskrive fenomener i den pedagogiske praksisen som forekommer, med tanke på implementeringen av bruken av et ASK-hjelpemiddel ved de utvalgte skolene, samt holdningene de har til anerkjennelse. Drøfting av funnene i forhold til teori gjøres i kapittel 6.

Innenfor hvert forskningsspørsmål framkommer det kategorier og temaer som alle informantene belyser. Disse kan være sammenfallende eller de kan være motsetninger. Jeg har sett på om det er variasjoner og mønster i deres erfaringer. Som nevnt har jeg sett på informantenes svar innenfor i hver kategori, og systematisert dem i et eget skjema. Dette er brukt i min arbeidsprosess for å komme frem til momenter og temaer som er viktig når jeg belyser funnene. Hvert av disse temaene er studert nøye med tanke på hvilke forskningsspørsmål de hører hjemme under og hvilke nye spørsmål de har gitt meg. Mine intervjuer, analyser og kategorisering vil dermed bli gjenstand for hvordan jeg tolker funnene.

Studien har fire informanter og de presenteres som leder 1, leder 2, leder 3 og leder 4. Andre momenter som kan være gjenkjennende er fjernet¹³.

Kapittelet har fire deler som tar for seg hvert sitt forskningsspørsmål. Overskriften i disse kapitlene inneholder elementer fra forskningsspørsmålet, og et kapittel med sammenfatning av funn. I fremstillingen av intervjumaterialet velger jeg å bruke sitater, fordi jeg mener at det er med på å gi innhold til presentasjonen av empirien. «I intervjustudier utgjør informantenes uttalelser i form av sitater den egentlige empirien» (Dalen, 2004, s. 96). I underkapitlene vil jeg bruke deler av sitater som overskrifter, slik det blir synlig for leseren, hva essensen i avsnittet er. For å få frem det store bildet vil jeg bruke deler av sitater, og sitater i sin helhet.¹⁴ Det er tre ulike måter sitater kan brukes på, ifølge Dalen. Det er «Sitater som fanger opp det essensielle, sitater som kan stå som eksempel for mange og sitater som forekommer sjelden» (Dalen, 2004, s. 97). Jeg vil benytte alle tre formene for sitater, men legge mest vekt på sitater som fanger opp det essensielle og det som kan stå som eksempel

¹³ Jmf kap. 4.3.4 s. 39 og 4.3.5 s. 40

¹⁴ Jmf kap 4.4.2 s. 44

for mange. Jeg viser til sidetall i de transkriberte tekstene når jeg bruker sitater. Sitatene er satt inn med *kursiv* skrift for at de skal blir mer synlig.

5.1 Generell sammenfatning av funn

Ved å lese gjennom alle svarene fra informantene, kan jeg umiddelbart se at mange av svarene er sammenfallende og at alle informantene hadde lik innfallsvinkel til temaene. De var interessert i å dele sine erfaringer om tematikken. Det vil også fremkomme refleksjoner og tanker angående skoleledelsens tanker om kommunikasjon, relasjon og anerkjennelse. Jeg opplever at informantene i studien kommer med verdifull informasjon gjennom å dele sine erfaringer, og dermed har jeg relevant og sentralt materiale i sitatene.

Generelt opplever tre av informantene de samme utfordringene når det gjelder selve implementeringen av bruken av et ASK-hjelpemiddel, mens en av informanten er mer sikker på implementeringsprosessen. Dette kan ha bakgrunn i at de er flere elever ved denne skolen som bruker ASK. Lederne peker på utfordringer med å få til implementeringen og at det igjen kan gå ut over anerkjennelsen. Dette kommer jeg tilbake til. Det er også sammenfallende at alle fire lederne mener at samarbeid innad i personalgruppa er særs viktig for å få til implementering av bruken av et ASK-hjelpemiddel. Ellers er alle lederne opptatt av å være der for sine ansatte.

Med tanke på definisjoner av begreper som kommunikasjon og anerkjennelse er det vanskelig å trekke endelige konklusjoner. Dette kan oppleves som litt abstrakte og vanskelige begreper, men alle mener at det er viktige begrep og de har sine definisjoner på det.

Ser man på hvor mye kunnskap lederne har om temaet ASK, er det relativt store forskjeller. En har mye kunnskap om ASK, mens de tre andre lederne sier de har lite eller mindre kunnskap om temaet. Når det gjelder kunnskap om lovverket har to av lederne mye kunnskap, mens to av dem har ikke det.

Som forsker opplevde jeg at alle informantene var oppriktige i ønske om at elever som bruker et ASK-hjelpemiddel skal kunne bruke dette, bli hørt og bekreftet bli anerkjent for den de er og at de selv kunne anerkjenne andre. Likevel er det slik at skolehverdagen byr på ulike utfordringer. Disse utfordringene kan vanskeliggjøre de gode intensjonene lederne har

på vegne av sitt personale og elevene. Mitt møte med informantene og deres erfaringer, opplevelser og holdninger til temaet, har gjort noe med meg i denne prosessen. Det gjør at jeg som PP-rådgiver kjenner på en ydmykhet med tanke på informantenes rolle i skolehverdag. Her tenker jeg på at man skal lede et personale i endringsprosesser, holdningsarbeid, implementeringsarbeid i bruk av et ASK-hjelpemiddel. Den presentasjonen som gis, er et oppriktig bilde på hvordan ledelsen jobber for å få til de nevnte punktene.

5.2 Skoleledelsens tanker

I dette kapittelet blir funn knyttet til forskningsspørsmålet *hvilke tanker gjør skoleledelsen seg når en ASK-bruker ikke kan kommunisere det han eller hun vil i læring, lek og samspill?* presentert. Kategoriseringen her er knyttet til hva ledelsen tenker er viktig i denne sammenhengen.

5.2.1 Inkludering – å delta likevel

Inkludering er et tema som alle informantene tar opp og reflekterer rundt, med tanke på deltagelse i ordinær gruppe versus å ta eleven ut av klassen, hva som anses å være det beste for eleven. «*Vi vil jo på en måte at de skal inkluderes og skal være en naturlig del av klassemiljøet, men samtidig må de få lov til å være den de er, å få lov til å bygge relasjon og vennskap ut fra egne premisser og ikke hele tiden andres*» (Leder 2, s. 3). Alle informantene er tydelige på at inkludering er viktig, men ikke for enhver pris og de spør for hvem. Tanken om at de elevene som har en eller annen utfordring også skal kunne finne seg noen som de matcher med, er fremtredende og viktig for dem.

En sier, «*... altså hvor mye og hvordan skal vi inkludere på en god måte, sånn at fellesskapet blir godt for begge parter*» (Leder 4, s. 6). For alle informantene er det viktig å ha fokus på, hva som er best for den enkelte elev og for hele gruppa. Når skal de tas ut av klassen og på hvilken måte. Innad på skolene stiller de spørsmål om det er best at de er ute med en voksen alene eller på liten gruppe. For å få til inkludering, kommer alle skolelederne inn på hvor viktig det er å være i forkant med ASK-hjelpemiddelet, at man starter tidlig nok, slik at det blir en del av hverdagen og praksis. De snakker om at inkludering og implementering har sammenheng med de ansattes holdninger til ASK-hjelpemiddelet og bruken av det. Dette beskriver de at henger sammen med hvilke holdninger ledelsen har om temaet og på hvilken måte ledelsen greier å legge til rette for implementeringen, samt samarbeidet i den praktiske

hverdagen. En faktor som kan vanskeliggjøre inkluderingen, er når en elev har vansker med å kommunisere verbalt.

«... jeg tenker at det blir vanskeligere å få den eleven integrert med de andre, fordi at (...), det er vanskelig å vite, gjør jeg det riktig nå, er dette her bra for deg, er det ikke bra for deg, fordi at en ikke klarer å tolke signaler da, eller ikke forstår hverandre» (Leder 1, s. 5).

Det fremkommer i empirien at inkluderingen har mye å si med tanke på hvordan de voksne er i kommunikasjonen og at ledelsen må holde tak i det. *«Vi ser jo nesten uansett om vi skal få det til i skolen, må ledelsen være på. Vi må være med, fordi hvis vi ikke holder i det så, så har det lett for å smuldre bort» (Leder 1, s. 4).* En leder sier at, for å få til inkludering, er det viktig at hjelpemiddelet er tilgjengelig. *«Pri en, at det ASK- hjelpemiddelet er tilgjengelig til enhver tid da, og at det blir brukt av våre rollemodeller i form av de voksne rundt, men og at elevene må få lov å prøve ...» (Leder 2, s. 7),* og at man på den måten kan få til inkludering, at kommunikasjonshjelpemiddelet er kjent for alle.

Flere av informantene påpeker at for å få til inkludering av disse elevene, må man være i forkant når det gjelder å implementere ASK- hjelpemiddelet. De er bekymret for inkludering av elevene om ASK-hjelpemiddelet kommer for seint. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 5.3.2. I empirien er det sammenfallende at de ser anerkjennelse som en del av inkluderingen og likeverd, og at de mener det er viktig å ta inkluderingen på alvor.

5.2.2 Vennskap og relasjoner

I sammenheng med inkludering og likeverd er de mellommenneskelige relasjonene helt grunnleggende. Funn i studiens empiri, indikerer at informantene er svært opptatt av at man blir møtt for den man er med sine kvaliteter, og at elevene har status i elevgruppa. I møte med andre handler det om anerkjennelse. En skoleleder sier at anerkjennelse handler om *«... både inkludering, og at vi møter den eleven best mulig (...), med de behovene den har da. Uten at det skal føles som at den verken er til bry eller annet» (Leder 3, s. 2).*

En informant sier at

«... anerkjennelse er å bli sett og hørt som den man er, at man, at man ikke skal ikke måtte strekke seg etter å være noe annet. (...) Eller at man ikke skal bli pålagt og

prøve å utvikle seg i en annen retning, (...) at man får lov til å være den man er, og at alt som skjer blir lagt på det nivået ut fra den personen man er». (Leder 2, s. 2).

I et slikt perspektiv prøver man å legge til rette for at eleven skal være den man er, men pushes passe mye. For å få til det, må man «... *hjelp omverdenen og andre elever, andre voksne til å på en måte se det samme da, til å se personen for den dem er*» (Leder 2, s. 2). En leder snakker om utfordringer som er knyttet til vennskap, relasjoner og inkludering.

«Vi har en elevgruppe som har stort behov for spesialpedagogisk hjelp, (...) Men som også er mye i sine ordinære klasser og har tilhørighet der og for oss så er det et tilbakevendende problem, eller ikke problem, men tilbakevendende tema. Dette her med, i friminutt å sånn da, skal vi oppfordre dem til å leke med de jevnaldrende eller skal de få lov til å leke med sine andre venner med samme bakgrunn da» (Leder 2, s. 2).

En av informantene var opptatt av at det er viktig for elevene på denne skolen å føle seg lik de andre, og at dette handler om likeverd og det å være lik andre. Som eksempel viser hun til en elev om har sagt at «*jeg skal ikke begynne å spise før dere, selv om jeg har sånn knapp som jeg skal ha mat i... '.*» (Leder 4, s. 10). Videre sier hun «*Så det er jo noe med, (...), det henger jo sammen, med anerkjennelse, være en del av fellesskapet, kommunikasjon, det er så tett, så du kan egentlig ikke skille det ...» (Leder 4, s. 10).*

For å hjelpe elevene inn i relasjoner og vennskap, er de voksne bindeleddet på godt og vondt. En informant sier at

«... en annen ting som vi har opplevd litt er jo det her med at ungene har ofte, hvis vi voksne er til stede hele tiden, så har de ofte lett for å bruke oss som et bindeledd, men hvis vi trekker oss litt unna, så blir det mer direkte kommunikasjon med elevene og ASK-hjelpemiddelet da. Sånn at vi har gode erfaringer med at vi voksne kan trekke oss litt unna når det er sosialt. Og gjerne faglig også. Man trenger jo ikke å henge over, man kan gå litt rundt, men at ungene får en litt mer naturlig kommunikasjon da hvis vi voksne ikke henger over hele tiden» (Leder 2, s. 7).

På spørsmål om kommunikasjonshjelpemiddelet kan skape anerkjennelse for eleven, sier en informant at «*For det første så vil ikke det skje, hvis det ikke blir brukt, og at både de voksne bruker det og at andre voksne ser at det blir brukt. Altså, alle må se at det blir brukt. Og alle*

må vite om kommunikasjonsformen til eleven» (Leder 3, s. 6). En annen sier at ved å bruke et kommunikasjonshjelpemiddel, så «... det gjør jo jobben med det enklere, (...) de føler at de bli anerkjent, og at de andre elevene vet noe om det, at de andre lærerne vet noe om det, hvordan de skal forholde seg til det. Alt blir mye enklere» (Leder 1, s. 2).

Informantene er opptatt av at elevene skal kunne være i sosial interaksjon med sine medelever uten innblanding fra de voksne, og dermed bli autonome individer. For å få til det må de voksne være rollemodeller og forbilder, før de trekker seg ut.

5.2.3 Det er personavhengig

Alle informantene er opptatt av at de som ledere, må gå foran som et godt eksempel med tanke på å ha positive holdninger til bruken av et ASK- hjelpemiddel. De påpeker videre at det ikke er vrangvilje som gjør at noen av de ansatte vegrer seg for å bruke hjelpemiddelet, men at det er andre faktorer som opplæring, tid og ressurser til å lære seg hjelpemiddelet som kan være utfordrende. En leder snakker om at man i visse tilfeller har opplevd at det som er bestemt ikke blir fulgt opp, og «... vi har jobbet steinhardt med miljøet rundt» (Leder 4, s. 8). En annen leder sier at det viktig å være en god språkmodell når du har elever som bruker ASK.

«... du må være en god språkmodell for de andre ungene rundt, for hvis dem ser at du, at du hele tiden bruker det både i din kommunikasjon med eleven, (...). Så hvis det er en helt naturlig del av dagen og det som skjer i klassen, så blir det naturlig for ungene også. Men det er avhengig av gode språkmodeller og det er det vi voksne rundt som må være. Og vi må være godt forberedt og ligge hele tiden ett skritt foran» (Leder 2, s. 3).

En av lederne er opptatt av at det går ut over barnet, om de voksne syns det er vanskelig. Hun sier «... hvis lærere eller assistenter syns at det er litt vanskelig å jobbe med, så kan det dø ut litt og det og det går jo bare utover barnet» (Leder 1, s. 4). Mens en informant er opptatt av, «Det er ikke alltid det handler om vrangvilje, men det er det å få det til i den praktiske hverdagen» (Leder 3, s. 7). De voksne må bli fortrolige med ASK-hjelpemiddelet mener en leder, men det viktigste er at den som skal jobbe med dette er villig til å lære seg det. En annen leder sier at det er viktig at man gløder for oppgaven. Hun sier

«... det er alltid spennende (...) når det kommer nye ting, skal jeg lære meg enda noe nytt (...), så er det å finne en person som, egner'n seg for, og som gløder litt for det og som har lyst, så da blir det litt sånn smittsomt og får lyst til å lære andre og da blir de andre interessert. Det er noe med å finne folk som gløder» (Leder 1, s. 6).

I disse uttalelsene tolker jeg at det er personavhengig med tanke på om hjelpemiddelet blir brukt, hvordan det blir brukt og interessen blant de andre lærerne på skolen.

5.2.4 Vi er veldig åpne for det ...

Holdninger til både bruken av et ASK- hjelpemiddel og til elevene generelt, er noe alle lederne er spesielt opptatt av. En leder sier at,

«Jeg føler at vi er veldig åpne for det, at vi ser behovet og vi har jo kjent det på kroppen når det har vært.... når vi jobber i motvind, når skolen veldig ønsker å få det til og (...), så jeg tenker at vi er veldig villig til å jobbe med det, (...) det er ikke dermed sagt at alle lærere er like glødende som meg for eksempel, (...) det er jo, (...) et viktig hjelpemiddel, det er en viktig tilrettelegging, og en viktig del av spesialundervisningen, for den eleven. (...) jeg tenker (...) hjelpemidler som er så bra da, må vi jo bare ta imot» (Leder 1, s. 8).

Alle lederne opplever at det er sjelden at noen motsetter seg å jobbe med elever som bruker et ASK- hjelpemiddel, men at det er utfordringer knyttet til det legger de ikke skjul på. En skoleleder sier at, *«... det er alltid utfordringer med elever som ikke innenfor A4 skjema på en måte» (Leder 2, s. 3).* Videre sier hun at *«Men hvis man velger å se på det som utfordringer og ikke problemer, så hjelper det jo en hel del allerede».* (Leder 2, s. 3). I det forstår jeg at det handler om hvordan man velger å se på disse utfordringene og det igjen handler om holdninger både hos ledelse og personale. En leder snakker om holdninger de som skole har, til å ikke la elever som bruker ASK glippe for dem. Hun sier at

«... han er jo en del av klassen, det er jo ingen andre som vi misser i den klassen, så hvorfor skal vi misse han? (...) Vi lar jo ingen andre glippe, så han skal vel heller ikke glippe, og det krever litt mer, men at alle ser viktigheten av det og tar sitt ansvar og at de har en «jag-inngang» i den problematikken ...» (Leder 4, s. 12).

Informantene er opptatt av at de som ledelse har en rolle i å være holdningsbærere ovenfor sine ansatte. En sier at *«Jeg tenker jo at vi er holdningsbærerne, vi bærer jo holdningene og*

verdiene til skolen, så vi er veldig viktige rollemodeller. (...), men først og fremst sørge for at verdiene og holdningen i bunnen er grunnleggende gode da» (Leder 2, s. 8). Hun sier videre at man må «... jo å drive holdningsskapende arbeid da inn mot trinn og inn mot lærere. Og skolen som helhet, egentlig». (Leder 2, s. 6). Arbeid med holdninger, er kontinuerlig arbeid, som flere av skolelederne har jobbet med over år, og som man fortsatt må jobbe med innad mot personalgruppa for å skape forståelse og opparbeide kunnskap i sitt personale til beste for eleven.

En leder definerer at det er lettere å møte utfordringer med nye ting om man har kompetanse på det, men har de ikke den, tenker de allikevel på følgende måte

«Så det er klart, at hvis man vet, at man har ingen som har den kompetansen vi trenger akkurat nå, så er det med litt mer sånn, ... hvordan skal vi få det til godt. Og det ligger heller mer hvordan skal vi få det til enn at, uff, (...) nei når får vi en elev med det, men hvordan skal vi klare møte det med den kompetansen vi har». (Leder 3, s. 9).

I dette perspektivet opplever jeg bekymringen ledelsen har for det ukjente, det man ikke har kunnskap om, og det å eventuelt ikke ha nok kompetanse. Samtidig er de villige til å gjøre det beste ut av det, ut fra at dette er rettigheter alle elever har, til å kunne kommunisere på sitt språk.

5.3 Implementering og bruk

Implementering av nye strukturer, planer og arbeidsmåter er etter min erfaring krevende. Det trengs både kompetanse, tid og gode skoleledere. Funnene i studien er sammenfallende.

Her blir funn fra forskningsspørsmålet **hvordan jobbes det konkret med implementering av et ASK- hjelpemiddel i skolen?** presentert.

5.3.1 ... der har vi mye å gå på

Erfaringene skolelederne delte, er at det er ingen av dem som har skriftlige rutiner eller planer for hvordan de implementerer et ASK- hjelpemiddel. De tar utgangspunkt i den enkelte elev og hjelpemiddelet. De beskriver at det noe tilfeldig, men at skoleledelsen har fokus på å skaffe kompetanse, bruke den kompetansen de har, kurse og selv holde tak i det.

Videre snakker de om at det er krevende å implementere, både med tanke på tiden det tar, tid til samarbeid og at foresatte bør være en del av implementeringen, noe som ikke alltid er tilfelle. Noen av informantene snakker om at det kan være krevende, i det at det er mange instanser inne. I det ligger det at man har ulikt fokus ut fra ulikt lovverk, som eksempelvis opplæringsloven og helseloven. En informant sier om implementering at

«... vi må på en måte finne ut hvilken vei vi skal begynne å gå, (...) men når det på en måte skal implementeres, så tenker jeg at det handler i bunn og grunn om holdninger til kommunikasjon, åsså handler det om å legge til rette for kommunikasjon» (Leder 2, s. 8).

En annen leder sier

«... for jeg vet at vi ikke alltid har lykket med ASK, åsså prøver vi å forbedre oss (...) altså jeg synes at vi jobber bra nå, åsså vet jeg vi har hatt en lang vei å gå, og det har vi sikkert fortsatt, så det skal ikke være noe rosenrødt det som kommer fra meg» (Leder 3 s. 16).

I dette ligger det en ærlig bekjennelse om hvor utfordrende implementeringen kan være. En informant sier at ønsket om at implementeringen skal gå raskt, så sier hun *«... men vi ser og at ting tar, vi er nok litt utålmodige å da, at vi vil gjerne se ting skjer litt og det går jo litt saktere, men det vi gjør, er at vi prøver å ligge i forkant. Det er noe de har prøvd nå og ligge i forkant» (Leder 4, s. 9).* Med det mener informanten at de får informasjon og deltar på møter og opplæring i forkant av at eleven begynner ved deres skole, samt at de må være i forkant av elevens utvikling.

En strategi som alle informantene kommer inn på for å få til implementering, er å be om veiledning i slike prosesser, enten fra Statped, Habiliteringstjenesten eller PPT. Det er ingen av informantene som har rutiner for nytilsatte som skal jobbe med elevene, men de er bevisst på at de bør få opplæring og at ledelsen er en støtte.

5.3.2 Jo før, jo bedre ...

Et viktig moment i implementeringen av et ASK-hjelpemiddel, som alle informantene er opptatt av er, at jo tidligere hjelpemiddelet er på plass jo bedre. Det tolker jeg som et ønske om at det er lettere for at eleven kan inkluderes, anerkjennes og for å drive med opplæring. I overgangen mellom enheter, er informantene opptatt av at det er viktig med informasjon i

god tid. Alle sier at å få informasjon 1 – 1, 5 år før eleven begynner er god tid. Da rekker de å finne personale, eller til å kurse personale. Dette tar ofte tid, og de må være godt forberedt. Leder 2, sier at de voksne må bli fortrolige med hjelpemiddelet, gjerne før eleven begynner på skolen.

Informantene snakker om at overføring av informasjon enten skjer i møter eller besøk på tidligere enhet. En leder sier at

«Noen ganger går det jo an at personalet følger, altså i en kommune så er du jo ansatt i kommunen og ikke på en skole. Så det å bruke personalet, det er noe jeg ser en kanskje kunne være bedre på. Selv om ikke alle er like gira på det hele tiden».
(Leder 3, s. 8).

Et annet aspekt samme leder peker på, er at

«... så er det noe med kjemien – eleven, den voksne, (...) de elevene med behov for ASK eller behov for andre tilrettelegginger, det er godt for dem å bytte personale. Det å ikke sant, skal du ha samme lærer i 13 år, fordi du har bruk for ASK, det er ikke sikkert rett det heller»

Her tolker jeg det som at det er hensynet til eleven som kommer først, men at stabilitet og overføring av kompetanse også er viktig. Kontinuitet og stabilitet, er viktig og en informant sier at de forsøker å legge til rette for at de en periode kan være to. Det skaper en trygghet både for eleven og for de voksne. En informant sier at de følger opp ny skole, frem til de ansatte der føler seg trygge nok.

På spørsmål om hvor lang tid i forveien de man bør få informasjon, sier en informant at «... ønsketenkningen er jo det da, at det begynner et helhetlig løp, men det er jo ikke alltid det skjer» (Leder 3, s. 8). Her snakker hun om fra barnehage til ungdomsskole, man bør tenke langsiktig. Hjelpemiddelet er kanskje implementert ved tidligere skole, men det er vanskelig å overføre dette til ny skole og da trengs det likevel rutiner i overgangen mellom en skole til en annen. En annen har erfaring med å sende fra seg en elev til ny skole og hun sier «... åsså hører jeg, at de ikke har helt fortsatt med den jobben vi har begynt på, og det er litt sånn, litt skuffende egentlig» (Leder 1, s. 7). Dette kan indikere manglete rutiner ved bytte av skole.

Det er ulike årsaker til at det tar tid å få på plass et ASK-hjelpemiddel. Det foregår prosesser både hos foresatte og andre nærpersoner, der de håper på at utviklingen skjer av seg selv.

Informantene opplever det som utfordrende, at foresatte eller andre instanser som holder igjen med tanke på å implementere et ASK-hjelpemiddel. At andre ikke ser nytten av det og at det bare skolen, som ser det som nødvendig at eleven skal kunne kommunisere med hvem man vil, om hva man vil, når man vil.

Informantene kommer inn på samarbeidet med foresatte som barriere for implementeringen av bruken av et ASK-hjelpemiddel. En skoleleder sier, «... dette med samarbeid med foresatte ... viktigheten av det, med felles forståelse (...) å ha en god dialog da med gjensidig forståelse (...) hva er utfordringen (...) hva som fungerer bra nå og at det blir brukt (...) ikke bare i opplærings situasjon» (Leder 3, s. 12). Hun ser det som viktig at man ser utover skolehverdagen. Dette sammenfaller med det de andre informantene sier. Alle informantene mener at elevene vil ha nytte av kommunikasjonshjelpemiddelet seinere i livet, ikke bare nå. Informantene ser det i et livsløpsperspektiv. En skoleleder sier «Jeg tror de har stor nytte av det, når de får gjennomgående opplæring i det, i fra de er små, og at det er et system som følger dem» (Leder 3, s. 3), fordi det betyr noe for eleven, både sosialt og faglig. Fokuset er på hva som er nyttig for eleven. En utfordring er når hjelpemiddelet kommer for seint. En leder sier

«... og utfordringene blir større desto seinere det ASK- hjelpemiddelet kommer. Fordi hvis, vi har noen erfaringer hvor på en måte ASK- hjelpemiddelet har kommet i sånn type 4. klasse. Da er da er det vanskeligere enn om man har det fra starten av» (Leder 2, s. 3).

Leder 3 jobber i ungdomsskolen og ser at det er utfordringer når elevene blir eldre. Da tenker hun ikke bare på eleven som bruker ASK, men ASK- eleven i forhold til de andre elevene. At utviklingen ikke er så rask som forventet hos eleven med behov for ASK.

«Utfordringen er jo at, jeg tror at når folk ikke kan et hjelpemiddel, altså for det er jo et hjelpemiddel, når de ikke kan det, så tror jeg at terskelen kanskje for å ta kontakt blir vanskelig, (...) til eldre elevene blir, til vanskeligere, tror jeg det blir. De blir mer «kjeitine» og på måte, i lek når de er små er det noe helt annet når de er 14 – 15 år». (Leder 3, s. 2).

Utfordringene her er at de vokser fra hverandre, mentalt og faglig, og det kan være vanskelig å få de andre elevene til å involvere seg, som igjen vanskeliggjør anerkjennelse og dermed kan det bety krenkelse.

5.3.3 Samarbeid - å være støttende

Alle informantene er svært opptatt av å legge til rette for samarbeid for at elevene skal kunne bruke sitt ASK- hjelpemiddel. De sier at de som ledere må legge til rette for tid til samarbeid, delta i samarbeidet, være lyttende og støttende. Her beskrives tidsressursen som en «*spennende faktor*» (Leder 3, s. 5). De snakker om tid til kompetanseheving, samarbeid om å bygge opp hjelpemiddelet og til å lage opplegg for den enkelte elev, både med tanke på kommunikasjon og fag. Alle informantene forteller om ulike organiseringer for å få til samarbeidstid.

«... det har vi prøvd å få til, fast samarbeidstid hver uke, for vi ser det er ganske krevende og det tar tid (...), det er pedagog og det er assistenter eller fagarbeider som jobber tettest på, Som føler behovet sterkest, og det er viktig at de får tid til å samarbeide, å prate om veien videre, å trene på det da, så fast samarbeidstid hver uke har vi prøvd og fått gjennomført» (Leder 1, s. 5).

Alle skolelederne sier de har åpne dører og de tar seg tid til å snakke med de som har behov for det. De prøver å avsette tid til fast samarbeid, slik at de som jobber med elevene får snakket sammen, planlagt og bygd opp hjelpemiddelet. I denne samarbeidstiden, har personalet tid og rom til kollegaveiledning og refleksjon om temaer som opptar dem. En sier at «*... mennesker er viktigere enn papirer hos oss*» (Leder 4, s. 22). Alle informantene beskriver at de tar seg tid, når noen i personalet har behov for en prat eller veiledning rundt ASK-sakene. De sier også at de henter inn kompetanse/ veiledning ved behov, eller sender personalet på opplæring og kurs.

5.3.4 Kunnskap om ASK og lovverk

Ser man på svarene vedrørende hvor mye kunnskap informantene mener de har om ASK, så har tre av lederne liten kunnskap og en leder har mye kunnskap. De tre informantene som opplever at de har liten kunnskap om ASK, sier at den kunnskapen de har, har de enten fått på kurs eller fra andre i kollegiet som kan mer, eller det er erfaringsbasert kunnskap. En leder sier

«... jeg føler jo at jeg har en del erfaring innen ASK, men samtidig, (...), så er det sånn at når man jobber i skolen og jobber med ASK, så jobber man med samme

eleven over flere år. Jeg har jo ikke det vide, jeg kan ikke alt innen ASK» (Leder 2, s. 4).

En annen leder sier

«Jeg har kommet litt boms oppi det, (...), og jeg har ikke noe utdanning. Jeg har vært på et kurs med Statped i det, dagskurs. Det er jo på en måte ikke mye. Åsså har jeg vært med og brukt noen «tavler». Og prøvd både å få eleven til å bruke det (...) meg selv og de andre, (...) prøve å, at det skulle bli et levende verktøy, som ble brukt».
Leder 3, s. 3).

Disse to sitatene gir et bilde på at kompetansen er ulik og at ASK-feltet er sammensatt og komplekst. Det er ikke enkelt å få oversikt og bli «utlært». Når det kommer til kunnskap om lovverket, har tre av dem kunnskap om at §2-16 i Opplæringsloven finnes og hva den betyr. Det er to av lederne som utdyper mer hvordan de oppfatter hva den inneholder. En informant sier at kunnskapen om §2-16 er, «*Ja, det er svært begrenset (...). ... men det er jo noe med retten til å kunne uttrykke seg. Så hvis vi er inne på det, jeg kan jo noe, altså jeg føler ikke at jeg sitter på noe kunnskapslass her nei» (Leder 4, s. 4).* En annen sier «*... de har jo paragraf 2-16, (...) ja den kan jeg (...) som også viser videre til spesialundervisningen, så ja de har jo krav på egen språkopplæring» (Leder 3, s. 3).* En sier at hun ikke har så mye kunnskap, men støtter seg på PPT og Statped.

5.3.5 Man kan få seg noen overraskelser ...

På spørsmålet om hva kommunikasjonshjelpemiddelet betyr for det faglige og det sosiale utvikling, er informantene opptatt av elevene skal kunne får uttrykke seg både faglig og i det sosiale fellesskapet.

«... jeg tror jeg snakker for alle, men hvis jeg snakker ut fra de elevene jeg har hatt, så det betyr det jo alt (...), det åpner seg en verden som på en måte ikke har eksistert før (...) når eleven forstod at (...) han kunne påvirke omverdenen ved å bruke kommunikasjon, så ble det jo et helt nytt liv» (Leder 2, s. 5).

Videre sier samme leder at kommunikasjonshjelpemiddelet er viktig og sier «*... jeg tenker det er enormt stor betydning både for eleven og (...) for oss som skal jobbe med dem og som jeg sa, så får man seg (...) litt sånne overraskelser» (Leder 2, s. 5).* Hun forteller at hun ble

overrasket når eleven ba henne om å gå vekk, men at det betydde mye for henne at eleven greide å formidle det.

Jeg oppfatter at det er mange faktorer som spiller inn for at eleven skal kunne benytte sitt kommunikasjonshjelpemiddel. Det er opplæring, forståelse fra de andre og at de andre elevene læres opp. En informant setter fokus på flere ting som er sammenfallende med det de andre sier om bruk av kommunikasjonshjelpemiddelet i opplæring og det sosiale. Hun sier det kan være utfordrende å få de voksne og de andre elevene interessert. Dette står i spennet som skolelederne opplever at sine ansatte er en del av. At de andre elevene skal også bli sett og få sin opplæring.

«Jeg tenker at det er en utfordring, jeg tenker at det er veldig bra det finnes måter der de uten språk og som har vanskelig for å gjøre seg forstått kan få kommunisert med andre og veldig med jevnaldrende. Men utfordringen er å få lært det bort, og den forståelsen om hvorfor du gjør det sånn, og få tid til å gjøre alt, for de andre elevene skal også lære sine ting på skolen» (Leder 1, s. 3).

En informant, sier at de er avhengig av godt samarbeid mellom faglærer og de som jobber med ASK- eleven med tanke på faglig utvikling, fordi *«... dette vil jo avhenge hvor elevens ståsted er hen, for å kunne følge opp, i hvilken vanskegrad er det på (...) hva er det klassa driver med som kan egne seg» (Leder 3, s. 4).* Samme informant er opptatt av at man ikke kan skille fag og det sosiale. Hun sier *«... eleven er jo her med hele seg (...), så skiller vi ikke så mye på fag og sosialt, slikt sett. Det er mye fokus på det sosiale (...) ... når de er på turer og forskjellig her, så er det veldig sånn, hvordan skal vi få til å inkludere de som kanskje har med seg noe ekstra» (Leder 3, s. 10).* En informant er opptatt av at man ikke skal undervurdere eleven som benytter ASK.

«... man skal ha ambisjoner på vegne av ungene her og jeg hadde en elev som jeg hadde jobbet (...) med faglig, hadde sånn faglig trykk, altså eleven blomstret jo, elsket det jo, å få lov til å lære det samme som de lærte i klassen og ha prøver om det samme (...) Så tar det kanskje enda mer tid, man må ha enda større fokus på læring, for det er ikke noe som kommer av seg selv» (Leder 2, s. 17).

Så innfallsvinkelen informantene har, med å ha tro på at elevene kan delta på det som er nødvendig og viktig for at elevene skal føle at de lærer det samme som de andre, er viktig og dette handler om anerkjennelse sier informanten.

5.4 Anerkjennelse og kommunikasjon

Anerkjennelse som begrep er vanskelig å definere, men alle fire informantene forklarer hva de legger i begrepet og hvordan de tenker at elevene som bruker et ASK – hjelpemiddel kan anerkjennes. I dette kapittelet vil funn fra empirien vedrørende forskningsspørsmålet «*Hva legger skolens ledelse i begrepet anerkjennelse?*» presenteres og drøftes. Her vil jeg også komme inn på begrepet kommunikasjon, da disse to begrepene ser ut til å være nært knyttet sammen i informantenes svar.

5.4.1 Du kan ikke være sammen med noen uten å kommunisere

Her beskrives funn i empirien ut fra det informantene legger i kommunikasjon og anerkjennelse, at de sammenligner det med likeverd, at man har lik verdi, at man blir inkludert og har tilhørighet.

En av lederne sier at anerkjennelse

«Det er et sånn begrep som liksom vanskelig og få sånn helt konkret, men anerkjennelse det er jo å møte den andre med lik verdi (...) at vi i utgangspunktet er likeverdige, uansett hva det nå er, om det er forskjellig alder eller og måten jeg møter deg på. Det er en anerkjennelse, av din verdi da» (Leder 4 s. 1).

En annen sier at anerkjennelse er viktig for «... de som klarer å lære seg å bruke det, vil jo kunne delta mye mer, tenke på hva de kan vise frem i ei klasse, hvis en får til det da. Men det er ikke bare enkelt, det vet jeg» (Leder 3, s. 3). For at man skal få til anerkjennelse, så sier en informant at man «... ikke skal bli pålagt og prøve å utvikle seg i en annen retning, at man blir anerkjent, (...), at man får lov til å være den man er, og at alt som skjer blir lagt på det nivået ut fra den personen man er» (Leder 2, s. 2). En informant sier at «... at det skapes rom for og gir andre innblikk i hva som jobbes med da og bakgrunnen for at en gjør det og det er viktig med informasjon rundt det, sånn at alle forstår grunnen til at en jobber med det og da er det lettere å anerkjenne å» (Leder 1, s. 2).

Kommunikasjon og anerkjennelse henger tett sammen for informantene. De definerer kommunikasjon som «... det er jo mye dialog og samtale, men det er jo kroppsspråk, det er jo mange måter å kommunisere på. Og det ser vi spesielt på de som trenger ASK da, som du

må bruke andre måter å forstå. Kommunikasjon er jo for at vi skal forstå hverandre» (Leder 1, s. 5). En annen sier at kommunikasjon er

«... det er mellommenneskelig interaksjon (...) ... det å kunne få snakka, ytra seg om hva man, når man vil, og til hvem man vil. (...) det er så mye mer til kommunikasjon, ikke sant. Det handler om å bli forstått og anerkjent da, (...) men først og fremst er kommunikasjon en mellommenneskelig handling med en avsender og en mottaker» (Leder 2, s. 8).

Disse to sitatene representerer alle fire informantene sin definisjon av kommunikasjon og hva de legger i det, og at dette igjen handler om anerkjennelse. Det er også utfordringer knyttet til anerkjennelse for disse elevene. Her snakker alle lederne om at man må kjenne kommunikasjonshjelpemiddelet, man må la de få tid til å uttrykke seg, samt samarbeid med foresatte og andre som de støter på i skolehverdagen som kan vanskeliggjøre bruken av et ASK-hjelpemiddel. En informant sier at

«Det kommer jo an på hvor ivrige og interesserte, både de som jobber rundt og ikke minst på hjemmebane, foreldre, hvor mye de er interesserte i å bruke ASK, hvor mye de har lyst til at ungen skal, hva de kjenner behov for da, for det kan være så ulikt. For det at noen foreldre kjenner kanskje ikke det store behovet, for de forstår ungen sin. Og ser ikke helt det behovet som vi som skole kjenner på da, og det som barnet vil kjenne etter hvert. For det vil kjenne på etter hvert fort det vil komme i kontakt med mange brukere og ha behov for å kunne kommunisere» (Leder 1, s. 2).

Denne bekymringen deler de andre lederne også. De forteller om at det er vanskelig å stå i det alene, og at derfor kan de be om bistand fra andre instanser, som eksempelvis Statped, Habiliteringstjenesten og PPT.

5.5 Kommunikasjonshjelpemiddelet og anerkjennelse

I dette kapittelet vil jeg presenteres funn fra empirien for å finne svar på forskningsspørsmålet **På hvilken måte tenker skoleledelsen at et kommunikasjonshjelpemiddel skaper bedre anerkjennelse av og for eleven, hva må være tilstede?**

Her vil jeg komme inn på betingelser informantene mener er viktige for at man skal få til anerkjennelse eller at man ikke får det til. Det er de voksne som språkmodeller, tilrettelegging, tidspunkt for implementering og de andre elevene.

5.5.1 Jeg må begynne med meg selv

I møte med personalet, når det gjelder tilretteleggingen rundt elever som benytter ASK, så er lederne opptatt av å gå foran som gode rollemodeller. En leder sier «... *det første er jo at jeg må kunne klare å kommunisere når vi møter. Jeg må begynne med meg selv. Jeg kan ikke si at andre skal hvis jeg ikke gjør det selv. Så der begynte vi litt*» (Leder 4, s. 5). En annen leder sier «... *det kjempeviktig for ledelsen å være støttende, være på, være interessert, etterspørre åssen det går. For visst ingen bryr seg, så blir det tungt å jobbe med det*» (Leder 2, s. 7).

En informant sier at kunnskap om betydningen et ASK-hjelpemiddel og anerkjennelse.

«Det er alfa omega, altså det er jo et, hvis du ikke kan kommunisere, så kommer du ikke så langt med relasjonen heller. Det er jo, det er jo det store virkemiddelet inn i relasjon» (Leder 4, s. 4).

Hun peker på relasjonsaspektet i bruken av et kommunikasjonshjelpemiddel. En annen leder er opptatt av et kommunikasjonshjelpemiddel også bør brukes til andre ting enn bare å ta valg og hun sier at

«... man må tenke det litt lenger enn det å ta valg. (...) Det at man faktisk kan påvirke, (...) og at man kan snakke med den man vil, om hva man vil, når man vil. Fordi vi er litt opptatt her av det er ikke bare de som jobber tettest rundt barnet som skal kunne det, alle må kunne det, for det kan jo hende de vil snakke med noen andre. (Leder 2, s. 5).

En skoleleder tar opp at utfordringen kan handle om en selv som ansatt. Hun sier

«... det blir sånn fremmed ... altså hvis jeg skal snakke med noen som bruker ASK, (...) det kan bli vanskelig for meg, fordi jeg synes jeg er klønete, eller jeg blir redd eller jeg (...) jeg tenker at nå er jeg dum eller og jeg får ikke til å og det blir vanskelig, åsså lar jeg det være i stedet. Sånn at jeg, alt som er skummelt vettu og uttrykt blir litt sånn at vi unngår» (Leder 4, s. 2).

Dette sitatet sier noe om på hvilken måte barrieren kan ligge hos de voksne, og at dette er en utfordring som lederen må ta tak i.

En annet moment som alle informantene legger vekt på, er å informere de andre elevene godt nok, samt personalet på skolen, slik at alle vet litt, men nok til at de kan hilse. De er opptatt av at eleven skal få kjenne på hvordan det er å ikke har et verbalt språk. En leder sier at

«... informasjon, vise frem, la ungene få se på og ta på og prøve. Ha med ungene da. Hvis du har informert ungene, (...), så er forståelsen mye større. Og det blir mer spennende for dem og det blir mer motiverende for den som skal bruke, som er grunnen til at hjelpemiddelet er der da, (...) det å skape den forståelsen, spesielt blant de jevnaldrende, slik at det blir interessant» (Leder 1, s. 6).

En annen leder ser fremover og sier «Vi må lære opp elevene i klassen og lærer rundt om må vite om det. For det er ikke bare nærpersionene man skal kunne snakke med, så jeg tenker at det er enormt stor betydning både for eleven (...), men også for oss som skal jobbe sammen med dem» (Leder 2, s. 5). Ved at de andre rundt vet, så vil forståelsen bli større.

Faglig og sosialt opplever informantene at et ASK-hjelpemiddel er av stor betydning.

«... jeg tenker at alle elever har krav på å få være en del av et fellesskap både faglig og sosialt. Åsså må man rundt den enkelte, vurdere hva og hvordan, men at alle skal få være en del av et fellesskap og få kjenne på det å være en del av et fellesskap og som man skal bli etterlyst hvis man ikke møter opp, det er mange sånne her småting som jeg tenker at er viktig, det er litt viktig å ha fokus på da» (Leder 2, s. 9).

Informantene er opptatt av at eleven skal delta sosialt i friminutt og de skal vise frem det de har jobbet med i fag. En informant sier at det er å tenke på hvor mye i dybden man skal gå, ut ifra funksjonsnivå. Dette igjen har sammenheng med hvilke læringsmål man skal ha for eleven. Dette handler om å ta valg til det beste for eleven ifølge denne informanten, og det bør gjøres sammen med de rundt sier hun.

5.5.2 Vi må ligge ett skritt foran

Når en elev har behov for et ASK-hjelpemiddel er det viktig å ligge ett skritt foran og kunne mer enn eleven, sier informantene. Dette er fordi, man ellers vil sinke elevens utvikling.

Informantene er opptatt av at de voksne må være gode språkmodeller. En leder sier

«... hvis det er en helt naturlig del av dagen og det som skjer i klassen, så blir det naturlig for ungene også. Men det er avhengig av gode språkmodeller og det er det vi voksne rundt som må være. Og vi må være godt forberedt og ligge hele tiden ett skritt foran» (Leder 2, s. 3).

Et annet aspekt som er viktig i denne sammenhengen er at man som voksen samtidig må være tålmodig, at de ikke må forhaste seg, fordi det er en kjensgjerning at det å kommunisere med et ASK-hjelpemiddel tar lengre tid. En leder sier

«... vi er nok litt utålmodige å da, at vi vil gjerne se ting skjer litt og det går jo litt saktere, men det vi gjør er at vi prøver å ligge i forkant (...) det der med at lærerne må vente, til han faktisk klarer å gi svar, (...), hvor er de rommene der du kan vente, for du må faktisk vente, kanskje 10 sekunder» (Leder 4, s. 9).

5.5.3 Hvem er ansvarlig

På spørsmål om hvem som er ansvarlig for at eleven skal kunne bruke kommunikasjons hjelpemiddelet sitt, er det to av informantene som er klare på at det er ledelsen, mens to av dem ikke er helt sikre. En svarer

«Nei, det var et godt spørsmål. Det har jeg ikke reflektert så mye rundt, (...). Det er jo, sikkert rektor som er ansvarlig for det, men det er jeg jammen ikke helt sikker på. Men det er jo rektor som er ansvarlig for at undervisningen foregår som en skal (...), så da vil jeg tro (...), at det er rektor som har ansvaret til slutt» (Leder 2, s. 11).

En leder svarer på samme spørsmål

«... det håper jeg er mange. Til sjuende og sist, så er det jo vi som sitter i ledelsen. Det er vi som sitter med ansvaret, så vi må jo bare gå foran, så sånn er det, men jeg håper det er mange som føler på det ansvaret» (Leder 4, s. 19).

De to andre lederne er bevisste på at det er de som sitter i ledelsen som er ansvarlige for at eleven bruker sitt ASK-hjelpemiddel.

5.5.4 ... du trodde du hadde ei kompetanse

Det kommer opp andre utfordringer som økonomi i forbindelse med at den ene skolen har flere fremmedspråklige elever som kommer til Norge uten utredning, og behov for ASK, og

uten at de får tilført mer penger til å ivareta dem. Her må man også starte fra bunnen med en grunnutredning og jobbe seg frem mot et funksjonelt ASK-hjelpemiddel. En annen utfordring i dette er at det tar tid. *«... vi har blant annet fremmedspråklige som plutselig kommer, (...) som kommer uten utredning, uten noe papirer, uten noe som helst, som vi ikke aner noe, det tar så lang tid, (...), hvor skal vi begynne hen?»* (Leder 4, s. 18).

En annen utfordring som alle tar opp er at om de får vite om eleven i god tid, så er det bedre enn om det kommer brått på. Alle informantene snakker om at 1 – 2 år i forveien er god tid på å forberede seg til å ta imot eleven. Det er jo også slik at de har elever som skal ivaretas i forberedelsen av nye elever og dette kan oppleves som utfordrende. *«... du har elever som fortsatt skal i varetas, selv om du får nye elever, ikke sant»* (Leder 3, s. 8).

Alle informantene kommer inn på utfordringer som kompetanse, det kan være seg mangel på eller at noen med den kompetansen slutter, at den kompetansen var regnet med og at man da må starte på nytt. *«... så kan det jo hende de slutter eller flytter eller Eller blir borte da ... Det skjer noe som gjør at en trodde at en hadde ei kompetanse»* (Leder 3, s. 8). Samme informant påpeker at der man klarer å beholde kompetansen, så mener hun det vil gå mer knirkefritt.

På spørsmålet om de tror at det er lettere å implementere et ASK-hjelpemiddel om en skole er stor eller liten, mange eller få elever, svarer de fleste informantene at de tror det er lettere på en stor skole, men at det også er personavhengig. En sier at

«Jeg tror at det er enklere på en stor skole, (...) for det er sannsynlig at det er, er flere som bruker det og at en får mer erfaring med det, åsså kan det være at du har flere voksne å spille på da. Og det blir ikke så sårbart og du kan lære opp flere enn på en liten skole der det kanskje er 10 lærere, så blir det sårbart om det er en eller to som kan det» (Leder 1, s. 9).

En annen sier at om det er en stor skole, så er det mer vanlig at ikke alle er like og at alle har ulike behov (Leder 4).

Informantene i studien viser gjennom det de forteller at de er genuint opptatt av at elevene som bruker et ASK-hjelpemiddel skal bli hørt, anerkjent og kunne kommunisere. Selv om intensjonene skolelederne har er gode, så opplever noen av dem at det likevel kan være vanskelig å få til i praksis fordi de møter på utfordringer som er til hinder for

implementeringen av bruken av et ASK-hjelpemiddel er optimal. Skolelederne opplever også at anerkjennelse kan være vanskelig, men at dette er noe de etterstreber å få til. Informantene er klare på at faktorer for å lykkes, handler om nok kompetanse, tid og samarbeid. I neste kapittel vil jeg drøfte funnene i empirien opp mot problemstillingen og anerkjennelse.

6. Drøfting av funn

I dette kapittelet blir funn som framkommer i studiens empiri drøftet med utgangspunkt i Honneths anerkjennelsesteori, med støtte i teori om kommunikasjon og relasjon. Dette danner grunnlaget for kapittel 6.1-6.3. I kapittel 6.4 deles informantenes tanker og refleksjoner. I kapittel 6.5 gjøres en avsluttende oppsummering, hvor målet er å vise om studien har gitt svar på problemstillingen; *Hvordan kan implementering av bruken av et ASK-hjelpemiddel forstås i lys av Honneths perspektiv om anerkjennelse?*

Studiens tema er skoleledelsens rolle i implementeringen av bruken av et ASK-hjelpemiddel, og elevenes mulighet for anerkjennelse, og dermed å unngå krenkelse. Studien omhandler mellommenneskelige relasjoner i møte mellom elever og skolens personale, og mellom elevene. Det drøftes ulike aspekter som trer frem i materiale. Gjennom analysen framkommer det funn som er sammenfallende eller som står alene.

De temaer som drøftes i lys av anerkjennelse og anerkjennelsens tre sfærer er; inkludering og deltagelse, implementering av ASK-hjelpemiddelet, kommunikasjon og relasjon, samt skoleledelsens fokus på læring og det sosiale. Honneth beskriver hvordan man gjennom intersubjektive anerkjennende mønstre kan utvikle anerkjennelse innenfor tre sfærer; kjærlighet, rett og solidaritet. I disse utvikles selvtillit, selvaktelse og selvverd. Han fremhever hvorfor og på hvilken måte man er avhengig av anerkjennelse innenfor sitt private liv, som et rettssubjekt og i sitt sosiale liv (Honneth & Holm-Hansen, 2007).

6.1 Anerkjennelse og krenkelse i den private sfære

6.1.1 Selvstendighet og selvtillit

Funn i studiens empiri indikerer at informantene mener alle elevene er like mye verdt, og at inkludering er skolens fremste fokus. Informantene er opptatt av at de som skole skal se den enkelte elev, støtte eleven i sin utvikling og gi rom for kommunikasjon i møte med den andre. Skolelederne trekker frem tilhørighet som et viktig aspekt i den sosiale utviklingen og at god sosial utvikling fordrer gode relasjoner. Studiens informanter er opptatt av å se hele individet i møtet med den andre. Møtet individene imellom skal bety noe for alle deltakerne, i det at mennesket er unikt. I et slikt perspektiv handler det om å være sammen og dele opplevelser i et følelsesmessig fellesskap. Dette forstås i lys av Schibbye, som sier at dett er

fundamentet i det intersubjektive fellesskapet, og at man deler en affektiv opplevelse.¹⁵ Informantene belyser også tanker om hvilket fellesskap elevene skal ta del i. De stiller spørsmålet, er det fellesskapet med de man går i klasse med eller er det de elevene som er på samme nivå og som er mer lik seg selv som er mest riktig. Noen av informantene forteller at drøftinger om hva som er best for elevene gjøres i kollegiet, og de har ikke svaret på spørsmålet. De har tanker om at elevene selv bør være med å bestemme. Dette kan ses i lys av Opplæringsloven, Barnekonvensjonen og Generell del av læreplanen.¹⁶

6.1.2 Kjærlighet i relasjon

I den private sfære er anerkjennelse og gjensidig bekreftelse sentralt. Det er i denne sfæren subjektet utvikler selvtillit og autonomi. Her er barnet i et følelsesmessig forhold enten til familie, venner og med omsorgsgivere i skolen. I skolehverdagen er det følelsesmessige båndet mellom elev og pedagog/ assistent, men ikke i samme grad som i familien. Ifølge Honneth står barnet i disse forholdene i et gjensidig avhengighetsforhold til den andre (Honneth & Holm-Hansen, 2007). Møtet mellom omsorgsgivere i skolen og andre elever kan for ASK-eleven by på noen utfordringer, fordi man er avhengig av ASK-hjelpemiddelet for å kommunisere. Kommunikasjonspartneren må tolke kommunikative uttrykk hos ASK-brukeren. Dette kan ses i lys av Light & McNaughton som påpeker at når hjelpemiddelet kommer imellom, kan det være vanskelig å utvikle relasjoner og utveksle informasjon (Light & McNaughton, 2014). I lys av Light og McNaughton er det viktig å se i retning av Bateson, som er opptatt av at man i kommunikasjon med den andre må være lyttende og kunne persipere i samtalen, for å forstå den andre (Jensen & Ulleberg, 2011). Det betyr at man må kjenne hverandre godt og være trygge på hverandre i relasjonen ifølge Honneth og Schibbye (Honneth & Holm-Hansen, 2007; Schibbye, 2012).

Tre av informantene sier, for de ansatte og medelevene kan det oppleves som vanskelig å lære et kommunikasjonshjelpemiddel. De forteller at det er lettere for ungene, for de skjønner mer, men de voksne må likevel være gode modeller og forbilder. Det ligger en sårbarhet i det dette, og ifølge informantene viser man sårbare sider ved seg selv i det at man ikke tror man mestrer. Dette samsvarer med det Honneth som beskriver balansen mellom anerkjennelse og krenkelse i den private sfære. At sårbarheten trer frem i frykt for å føle at

¹⁵ Jmf kap. 2.2 s. 22

¹⁶ Jmf kap. 1.1 s. 12-13 og kap 2.1 s. 19-21

man ikke mestrer og dermed blir redd for å mislykkes (Honneth & Holm-Hansen, 2007). Det handler om møtet mellom deg og meg og at «Mennesket blir altså til og lever og utvikler seg både i de nære og stabile relasjonene og i de mange møtene vi har ...» (Jensen & Ulleberg, 2011 s. 27). I slike møter deler som nevnt subjektene affektive opplevelser, ifølge Schibbye. Både elev og voksen må føle seg trygge nok i relasjonen for å kunne bruke et kommunikasjonsmiddel.¹⁷ Dette kan få konsekvenser i den private sfære, om man er utrygg i relasjonen fordi elevens egenverd og verdi ikke vil tre frem, og det blir vanskelig for individet å utvikle et positivt selvforhold ifølge Honneth.¹⁸ Light og McNaughton er opptatt av at det finnes barrierer i det kommunikative miljøet som gjør at eleven ikke utvikler sin kommunikative kompetanse (Light & McNaughton, 2014). Informantene forteller om mangel på kompetanse som en mulig faktor når implementeringen ikke er realisert. ASK-eleven bli da krenket i den private sfære.

Ved fravær av kjærlighet det i denne sfæren som Honneth kaller, fører det til konsekvenser i det forholdet subjektet har til sine omgivelser og seg selv. Her kan manglende respekt av den andre og det å ikke bli verdsatt, være en av de største krenkelsene. Ved at eleven ikke får bruke sitt kommunikasjonsmiddel, kan man hevde at han eller hun blir krenket i den private sfære, sett i lys av Honneths perspektiv (Honneth & Holm-Hansen, 2007). Dette samsvarer med Schibbye som sier at begge parter må kunne dele i et følelsesmessig fellesskap¹⁹, og det blir vanskeligere uten et kommunikasjonsmiddel. Funnene i studien indikerer at informantene vil unngå krenkelse av eleven, og de sier at de må jobbe med holdninger innad på skolen hele tiden.

6.1.3 Elevens kvaliteter

Informantene sier at de tilstreber at ASK-elevene også skal anerkjennes for sine kvaliteter og prestasjoner. Mennesket trenger anerkjennelse for å bli et selvstendig individ og vi blir dermed avhengig av den andre for å få anerkjennelse. Vi står i et gjensidig forhold til hverandre ifølge Honneth (Honneth & Holm-Hansen, 2007) og dette kan ses i lys av Bae, som sier at anerkjennelse er en god følelse og den skaper tilknytning mellom de berørte parter i relasjonen (Bae, 1992). Her forsøker man å forstå den andres perspektiv, selv om det

¹⁷ Jmf kap 2.2 s. 22

¹⁸ Jmf. Kap. 3.3.1 s. 33

¹⁹ Jmf. Kap 2.2 s. 22

er annerledes enn ens eget perspektiv. Å ta en annens perspektiv betyr at man har en subjekt-subjekt holdning, og det framkommer tydelig i funnene at alle skolelederne er opptatt av elevens opplevelser. Informantene snakker om måten man blir anerkjent på i en likeverdig relasjon, som betyr at man forholder seg til hverandre som subjekter ifølge Schibbye (Schibbye 2012).

6.1.4 Familien – støtte eller barriere?

Alle informantene er opptatt av god dialog med familien, men foresatte eller avlastning ser kanskje ikke det samme behovet som skolen med tanke på implementeringen av bruken av et ASK-hjelpemiddel. Samtlige informantene er opptatt av, om implementeringen kun skjer på skolen, så vil det hindre eleven i å utvikle seg både sosialt og faglig. Brukes kommunikasjons hjelpemiddel på få arenaer, vil man ikke optimalisere ASK-brukerens uttrykksmuligheter hevder Næss og Karlsen (Næss & Karlsen, 2015).

Alle skolelederne kommer inn på elevens fremtid. De er bekymret for elevens mulighet for kommunikasjon seinere i livet om man ikke får til implementering i skolealder. Dette kan ses i lys av tidlig intervensjon og tidlig innsats.²⁰ Slik jeg forstår det i den private sfære, så vil det være vanskeligere for eleven å knytte seg til andre og opparbeide tillit til andre seinere i livet. Det betyr at det kan bli vanskeligere å kommunisere ønsker og behov. I den private sfæren er fokuset på kjærlighet. Det å bli elsket og verdsatt er det essensielle, ifølge Honneth (Honneth & Holm-Hansen, 2007). Informantene deler sine erfaringer om hvor mye det betyr for dem at ASK-eleven kan få kommunisere via sitt hjelpemiddel. Det handler om at man i møtet mellom subjekter snakker man om å være likeverdig i betydningen å ha rett til sine opplevelser, ha mulighet til å dele dem og kommunisere om dem (Møller & Grøtan, 2012, Schibbye, 2012). Mangel på anerkjennelse og fravær av kjærlighet kan få konsekvenser både for forholdet man har til seg selv og forholdet til omgivelsene (Pettersen & Simonsen, 2010).

²⁰ Jmf kap 2.4 s. 26

6.2 Den rettslige sfære og krenkelse

6.2.1 Selvrespekt og verdsetting

Funn i datamaterialet viser at intensjonene skolelederne har om å ivareta det unike ved mennesket, samsvarer med prinsippene i Barnekonvensjonen om ikke-diskriminering, at elevene skal bli hørt i saker som vedrører dem, samt at deres syn skal tillegges vekt. Intensjonene skolelederne har om deltagelse og mulighet for utvikling, er i samsvar med Barnekonvensjonen²¹.

Det å legge til rette for implementering av bruken av et ASK-hjelpemiddel i skolen, er som nevnt en stor oppgave. Informantenes erfaringer gjenspeiler dette. Dodd beskriver at kjennetegn på utfordringer ledelsen står ovenfor er «It is not a single disability but a variety of disabilities with one thing in common: an absence of functional communication» (Dodd, 2018, s. 1). Det ikke bare er en utfordring, men mange, så det synes å være en mangfoldig oppgave. Dette kan vanskeliggjøre kommunikasjonen. Informantene sier at de andre elevene skal også ivaretas i løpet av skoledagen. Sett i lys av Opplæringsloven og Barnekonvensjonen har skolelederne fokus på ivaretagelse av alle, at alle skal få sin opplæring, bli sett og hørt.²²

6.2.2 Holdningsbærere

Funn i empirien viser at alle informantene mener at de må være holdningsbærere vedrørende bruken av et ASK-hjelpemiddel. Dette er elevens kommunikasjonsform og den skal brukes for å oppnå inkludering, og være elevens mulighet for å uttrykke seg. Ifølge Light & McNaughton har elever som bruker et ASK-hjelpemiddel liten mulighet til å uttrykke seg uten hjelp (Light & McNaughton, 2014).²³ Sett i lys av anerkjennelse spiller det en avgjørende rolle at kommunikasjonspartneren ikke er dominerende. Man må unngå at det blir et asymmetrisk forhold i samtale, men etterstrebe et subjekt-subjektforhold der man er likeverdige (Næss & Karlsen, 2015; Schibbye, 2012). Informantene mener at deres holdninger smitter over på de andre ansatte og elevene, og de sier det er viktig å ha gode

²¹ Jmf kap 2.1 s. 19-21

²² Jmf kap. 1.1 s. 12-13 og kap. 2.1 s. 19-21

²³ Jmf kap 2.3 s. 23-25

synlige holdninger. I et slikt perspektiv fremstår muligheten for en vellykket implementering og i det neste bruk av hjelpemiddelet.

6.2.3 Kommunikasjonshjelpemiddelet

I studiens empiri framkommer funn der informantene sier at det er vanskelig å realisere bruken kommunikasjonshjelpemiddelet. Tre av informantene forteller at det kan oppleves som tungt å være den ene som jobber med en elev. Den siste informanten sier at det er flere hos dem som kan hjelpemiddelet, og derfor er det lettere. Informantene sier at det er sårbart med tanke på fravær blant de voksne når det er få som kan hjelpemiddelet, og ingen kan ingen overta ved fravær. Det betyr at eleven mister muligheten til å uttrykke seg, selv om retten er der ifølge Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) og eleven krenkes i den rettslige sfære ifølge Honneth (Honneth & Holm-Hansen, 2007). Et siste aspekt som de samme informantene trekker frem, er at ved å være få som jobber med en ASK-elev, står de alene, noe som vanskeliggjør det å drive kommunikasjonsprosessen fremover. Skolelederne sier det er helt sentralt at man innad på skolen samarbeider for at hjelpemiddelet skal være funksjonelt i kommunikasjonen og at de er flere. Dette er ikke realiteten for alle. Næss & Karlsen sier at «Profesjonelle kommunikasjonspartneres holdninger, kunnskaper og ferdigheter vil generelt ha stor betydning for tilrettelegging for kommunikasjon og for tilrettelegging av det kommunikasjonsmiljøet (inkludert lek med jevnaldrende)» (Næss & Karlsen, 2015, s. 34). Har man ikke personale som har kunnskap om tilrettelegging, kan det hindre inkludering og deltagelse, slik jeg tolker det og dermed krenkelse i den rettslige sfære fordi at forpliktelsene i lovverket ikke oppfylles²⁴.

6.2.4 Inkludering og kommunikasjon – de voksne

Informantene forteller at de ønsker elevene mest mulig tilstede i klassen for å sikre inkludering. Tilstedeværelse i klassen mener de vil bidra til deltagelse og tilhørighet, og derigjennom opplevelse av anerkjennelse i den rettslige sfære. Når man lykkes med implementeringen, vil eleven ha mulighet for å være mer sosial og deltagende og «Students learn that communication is an enjoyable experience that create a means to an end» (Dodd, 2018, s. 21). Det betyr at eleven får sagt mer gjennom sitt hjelpemiddel, og det vil være

²⁴ Jmf kap 3.3.2 s. 34-35

lettere å få til samtaler som gir mening og hvor man forstår hverandre, sett i lys av Bateson og Schibby²⁵

Noen av informantenes erfaringer, er at selv om man har implementert et kommunikasjonsmiddel, så er det personavhengig om det blir brukt og i hvilken grad det blir brukt. Her handler det kanskje om evne og vilje. Informantene sier at det også er personavhengig, fordi man ikke innehar nok kompetansen. Dette samsvarer med Roland, som sier at det ofte er opp til den enkelte lærer å gjennomføre en implementeringsprosess, og at lærere da blir stående alene.²⁶ (Roland & Westergård, 2015).

Informantene sier at viktige faktorer i implementeringsarbeidet, er at de som ledelse må være på, støtte og legge til rette for samarbeid. Da vil de som jobber tettest på eleven ikke skal stå alene i arbeidet. Datamateriale viser at skolelederne har intensjoner om å legge til rette. Noen av dem har endret rutiner ved egen skole for å få til bedre samarbeid. Mer tid til samarbeid og opplæring vil være positivt og dermed virke fremmende. Dette samsvarer med det Roland påpeker, at implementeringsarbeidet må være et skoleanliggende, slik at det ikke blir den enkelte lærers ansvar (Roland & Westergård, 2015). Å avsette tid til å snakke sammen om hvordan man skal jobbe sammen til elevens beste har stor betydning. Lojalitet har blitt nevnt som en viktig faktor. At man gjør det man har blitt enige om og ikke går i hver sin retning eller driver med sitt eget. Dette kan forstås i lys av Dodd, som sier at når man ser progresjonen som eleven har gjennom implementering av et kommunikasjonsmiddel, så begynner lærere å forstå fordelene det gir i interaksjonen (Dodd, 2018). For å skape et godt inkluderende og anerkjennende klima, er lederne opptatt av de tar vare på de som står i jobben hver dag. At det er rom for refleksjon rundt de problemstillinger som måtte komme.

Andre faktorer som kan påvirke, er eksempelvis at en som har kompetanse slutter, eller blir syk. Det er en sårbarhetsfaktor som kan være avgjørende for den enkelte elev.

6.2.5 Rutiner og overganger

Implementering av et ASK-hjelpemiddel er en prosess som krever gode rutiner, og stor innsats for å få gjennomført ifølge Dodd og Roland & Westergård (Dodd, 2018; Roland &

²⁵ Jmf kap 2.2 s. 21-23

²⁶ Jmf kap 2.3 s. 32

Westgård, 2015). Funnene som framkommer i studien viser at ingen av skolene hadde nedskrevne rutiner, men de ser an hjelpemiddelet og den enkelte elevs behov.

I en implementeringsprosess, snakker informantene om utfordringer knyttet til foresatte, tid og samarbeid. Funn i empirien antyder om implementeringen er god, så vil det medvirke til at eleven kan benytte sitt ASK-hjelpemiddel. Tre av informantene er tydelige på at implementeringen er utfordrende, spesielt med tanke på overganger. En informant har mye erfaring med implementering, men de ikke har nedskrevne rutiner. Det oppleves ikke som problematisk. Den samme informanten sier de har rutiner for å følge opp elever som slutter, frem til ny skole føler seg trygg. Funnene i studien tyder på at noen av skolene til tross for at de ikke har en plan, så bruker eleven sitt ASK-hjelpemiddel ut ifra de forutsetninger de har. Sett i lys av av Schibbye og det intersubjektive fellesskapet, så vil det å kunne dele og oppleve sammen, bli utfordrende når eleven ikke kan kommunisere trygt og raskt via sitt kommunikasjons-hjelpemiddel (Schibbye, 2012). Sett i et anerkjennelsesperspektiv, kan det føre til mangel på anerkjennelse som igjen vil påvirke eleven og utviklingen elevens identitet (Honneth & Holm-Hansen, 2007).

6.2.6 Kunnskap og rettigheter

I den rettslige sfære, snakker Honneth om de rettighetene et menneske har. En ASK-bruker har rett til å bruke ASK-hjelpemiddelet for å kommunisere. Alle informantene sier de er klar over lovverket, at det er en rettighet ASK-elevene har. To av lederne har mye kunnskap og to har mindre kunnskap om lovverket. Har man lite kunnskap, kan det skape utfordringer sett fra den rettslige sfære, fordi retten eleven har til å bruke sitt hjelpemiddel ikke oppfylles fullt og helt. To av informantene er helt klare på at de som ledelse er ansvarlig for at eleven får brukt hjelpemiddelet sitt. Ved å bruke ASK-hjelpemiddelet i skolehverdagen sammen med andre kan man få uttrykt seg, bli hørt og forstått, og gjennom det bli anerkjent (Honneth & Holm-Hansen, 2007), og gjennom dette kan eleven bli respektert for sin individualitet. Eleven kan holde fast ved egne opplevelser og kommunisere dem til andre (Møller & Grøtan, 2012).

En av informantene har mye kunnskap om ASK, og tre av informantene har mindre kunnskap om temaet. Noe av den kunnskapen de har er erfaringsbasert. Innenfor den rettslige sfære kan mangel på tid, kunnskap, kompetanse og ressurser spille en avgjørende rolle i det å oppnå anerkjennelse. Informantene sier at det er mangel på kompetanse hos flere

i kollegiet, som igjen er utfordrende og kan påvirke praksis. Her står en ovenfor et etisk dilemma i forhold til de lovmessige rettighetene²⁷ elevene har, om ressurser er knappe og behovet for opplæring i bruken av et ASK-hjelpemiddel ikke blir gitt.

Det koster penger når man skal implementere et ASK-hjelpemiddel, men dette kommer ikke frem som funn i studien. Informantene peker på at de har størst fokus på opplæring og samarbeid, nettopp for å kunne oppfylle de rettighetene elevene har.

6.3 Den solidariske sfære og krenkelse

6.3.1 Selvrealisering og selvverd

Den Generelle delen av læreplanen, Barnekonvensjon og Konvensjonen for mennesker med funksjonsnedsettelse er som nevnt tydelige på at alle skal inkluderes og være en del av fellesskapet. Disse dokumentene er retningsgivende for holdningene som bør eksistere i norsk skole.²⁸

Hvordan du ser på et menneske, møter et annet menneske og forstår et annet menneske er av avgjørende betydning for hvordan mennesket du møter, føler seg sett, hørt og forstått. Dette samsvarer med de intensjonene som ligger i norsk skole. Her er et sterkt fokus på at alle skal føle tilhørighet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Begreper som tilhørighet, inkludering og det å høre til, er ord som informantene bruker når de snakker om anerkjennelse.

For å få til inkludering mener informantene at å ha stort fokus på de voksne som gode språkmodeller er viktig. Informantene mener at de andre elevene bør få prøve, for selv å forstå hvordan det er å ikke kommunisere verbalt. Gjennom dette forstå hvordan den andre har det og anerkjenne det. Ved å bli verdsatt for sin unikhhet, utvikler man selvfølelsen. I den solidariske sfære ser Honneth på individet som uerstattelig, i at alle har noe å bidra med i samfunnet. Schibbye, referer hun til Hegl som «... mente at anerkjennelse innebærer en evne til å ta den andres perspektiv, sette seg inn i den andres subjektive opplevelse» Schibbye, 2012 s. 259). Ved å la de andre elevene prøve kan man oppnå en bedre forståelse og aksept.

²⁷ Jmf kap. 1.1 s. 12-13 og 2.1 s. 19-21

²⁸ Jmf kap 1.1 s. 12-13

6.3.2 Å høre til i klassen

Informantene sier at eleven skal føle seg savnet om de er borte en dag. En informant er opptatt av man ikke skal «misse» disse elevene. Hun sier, de «misser» jo ingen andre heller. Jeg tolker det som at man skal bli etterspurt ved fravær.

Som nevnt tidligere sier informantene at de går foran som rollemodeller og holdningsbærere i bruken av et kommunikasjonshjelpemiddel også ovenfor de voksne. Det er gjennom hjelpemiddelet de legger til rette for inkludering og anerkjennelse. Jeg forstår det slik de ønsker å ha en felles forståelse for at det er våre elever – ikke dine og mine. Med det fokuset, vil det være en større sjans for å lykkes med anerkjennelse og at man i fellesskap med hverandre deler opplevelser, erfaringer og meninger. At fellesskapet betyr noe for alle og at alle kan bidra med noe (Schibbye, 2012; Nören, 2013). Sett i lys av Honneths solidariske sfære handler det om bli verdsatt sosialt for sine ferdigheter. Blir ikke eleven verdsatt ut ifra sine bidrag, snakker man om krenkelse i den solidariske sfære (Honneth & Holm-Hansen, 2007).

6.3.3 Foresatte og de andre

Funn i studien viser som nevnt at det kan være hindringer i form av foresatte som ikke ønsker et kommunikasjonshjelpemiddel for sitt barn. Informantene gir uttrykk for at foresatte sier de forstår barnet sitt, og dermed ikke ser noen grunn til å sette i gang med opplæring på et kommunikasjonshjelpemiddel. Ved at foresatte ikke ønsker implementering og bruk av et ASK-hjelpemiddel, så kan man anta at det hemmer både barnets utvikling og personalets mulighet til å forstå og hjelpe. Det vekker bekymring hos skoleledelsen, fordi eleven ikke vil få de samme mulighetene til å utvikle seg sosialt i relasjon med andre. Eleven vil ikke få tilgang til sin egen subjektivitet, og forstå den indre subjektive verden hos den andre (Schibby, 2012). Bakgrunnen for foreldrenes valg kan handle om flere ting. En sorg over at utviklingen ikke går som forventet, kan være en av dem. Det å oppleve at barnet deres er annerledes, en annen.

En av informantene sier at i et møte med en som kommuniserer med et ASK-hjelpemiddel, handler det like mye om «mine» begrensninger som hemmer for samtalen og interaksjonen. Det er som regel ikke ASK-brukeren som har begrensninger. Det framkom i studiens empiri, at det kan være utfordrende at de ansatte ikke tør å prøve og ikke bruker kommunikasjonshjelpemiddelet så mye sammen med eleven. I dette perspektivet snakker

informantene om fravær av kompetansen. Det handler om trygghet for begge parter, og at man har gode relasjoner til hverandre og at man i en subjekt-subjektrelasjon tør å uttrykke seg. Det å være trygg i kommunikasjon og relasjon beskrives både hos Bateson og Schibbye som viktige faktorer i kommunikasjon (Jensen & Ulleberg, 2011; Schibbye, 2012).

Informantene hevder at tilrettelegging som gjør at eleven kan benytte sitt ASK-hjelpemiddel er av stor betydning både for eleven og de rundt, om det er skole, familie eller andre nærpå personer. Det å ha sosial status, i en meningsskapende kommunikatív relasjon til andre, og mulighet for anerkjennelse i møte med andre, er viktig for utvikling av selvverd, selvaktelse og selvtillit (Honneth & Holm-Hansen, 2007; Lund Jensen & Brandt, 2008; Åmot & Skoglund, 2012). Selvtillit og selvverd er viktig med tanke på hvordan vi har det og føler oss. Sosial status gjør noe med oss. Dette kan forstås i lys av Schibbye som snakker om «De samværsmåtene som inngår i anerkjennelse, bidrar til å skape en atmosfære av trygghet og inkluderer dessuten ideer om inntoning, empati, speiling, intersubjektiv deling og emosjonell tilknytning» (Schibbye, 2012 s. 262).

6.3.4 Faglig og sosialt

I den solidariske sfære har Honneth fokus på anerkjennelse sett ut fra en sosial sammenheng. Informantene er opptatt av at alle skal ta del i det sosiale. Informantene ser det er utfordringer knyttet til at det tar tid å kommunisere på en annen måte, via et hjelpemiddel. Det betyr at profesjonsutøveren må ta seg tid i kommunikasjonen, vente på respons og være god på å tolke nonverbale uttrykk (Møller & Grøtan, 2012). Informantene sier at det er utfordrende å legge til rette faglig, finne elevens nivå, slik at eleven utvikler seg innenfor ulike fag. Funn i studien tyder på at alle lederne er opptatt av at elevene skal lære innenfor ulike fag. Slik jeg tolker informantenes erfaringer og utsagn i denne sammenhengen, er de bekymret for valg av riktige læringsmål for den enkelte. At det ikke må være for vanskelig, men at skal ha noe å strekke seg etter. En utfordring er å ha kunnskap om tilrettelegging i opplæringen. Lund Jensen & Brandt er opptatt av at kommunikasjonshjelpemiddelet skal ha sosial status, at man må skreddersy opplegg for den enkelte med utgangspunkt i deres livssituasjon og hva de vil få bruk for seinere i livet (Lund Jensen & Brandt, 2008). I dette perspektivet kommer informantene inn på hvor mye en ASK-elev skal være i klassen og ute av klassen. Informantene har ikke noe fasitsvar på dette, men de drøfter det innad på skolen. I lys av den rettslige sfære, så handler det om på hvilken måte skolen oppfyller de pliktene i læreplanen og opplæringsloven, herunder elevens mulighet for å benytte sitt språk. I dette

ligger muligheten for å tilpasse opplæringen ut fra elevens nivå. Tilfredsstilltes ikke kravene i lovverket og læreplanen, kan man se på det krenkelse i den rettslige sfære. Det samme gjelder i den solidariske sfære, med tanke på sosial utvikling. Får man ikke mulighet til å delta i sosial interaksjon, vil man heller ikke bli sosialt verdsatt for den man er. (Honneth & Holm-Hansen, 2007).

Funn i datamateriale viser at alle informantene mener at ASK-elevene kan bidra innenfor det sosiale i sine klasser og med sine jevnaldrende. Man deltar med sine styrker og gjennom dette har status i kraft av den man er. I empirien framkommer informantens tanker om at bekræftelse og anerkjennelse er viktige elementer i en skolehverdag. Flere av informantene sier det handler om bevisste voksne, som legger til rette for at hjelpemiddelet skal brukes både i fag og sosialt.

Med skoleledelsens støtte kan implementeringen av hjelpemiddelet være lettere, og den enkelte ansatte har ikke ansvaret alene. Det er i tråd med det Roland sier implementering handler om, at det er skoleledelsen som bør drive denne prosessen fremover (Roland & Westgård, 20125). Om implementeringen mislykkes, beskriver informantene at det igjen kan være til hinder for faglig utvikling og sosialt samspill. Dodd, Norèn og Light & McNaughton er opptatt av at ASK-hjelpemiddelet skal være nyttig for både ASK-brukeren og nærpersonene. Ved at eleven opplever samtalen som nyttig, at man blir lyttet til og hørt på, bidrar det til at man får lyst til å kommunisere mer (Dodd, 2018; Light & McNaughton, 2014; Norèn, 2013). Gjennom dette vil eleven forsøke å fortolke verden, skape sammenheng og mening, og dermed utvide sin forståelse. Dette samsvarer med Bateson og Schibbye sitt syn på kommunikasjon og relasjon (Jensen & Ulleberg, 2011; Schibbye, 2012).

I den solidariske sfære handler det også om tillit og verdsetting for den man ut ifra hvor man er i utvikling og hva man skal strekke seg etter, slik jeg forstår det Honneths sosiale sfære. Eleven bør anerkjennes for prestasjoner, selv om de ikke er lik andres prestasjoner. Det er i kraft av sin livshistorie subjektet bør verdsettes (Honneth, 2006; Honneth & Holm-Hansen, 2007). Alle informantene sier de er opptatt av at alle skal føle seg som en del av fellesskapet og at den enkeltes bidrag er unikt og det fremmer utvikling og inkludering. Det motsatte vil være ekskludering og stigmatisering, samt mangel på anerkjennelse for den man er.

6.3.5 Kommunikasjon – noe mer enn å ta valg

Informantene sier at elevene skal kommunisere og bli møtt i kraft av den de er. En av skolelederne er opptatt av at kommunikasjonen bør være mer enn ja og nei og det å kunne ta valg. Kommunikasjonen skal være noe mer, en mer fullkommen samtale mellom to eller flere mennesker. Her ser informantene elevene i et sosialkonstruktivistisk syn på interaksjonen. Det forstås slik, at samfunnet ikke betraktes som objektiv og statisk, men at i lek og samspill med andre utvikles man. Innen sosialkonstruktivismen utvikles vi gjennom språklig interaksjon sammen med andre (Tjora, 2018). Dette synet står i forhold til hvordan Schibbye ser på det intersubjektive forholdet mellom mennesker (Schibbye, 2012).

Funn i studien indikerer at informantene på barneskoletrinnet har gode erfaringer med å trekke seg unna når samhandlingen oppleves som trygg, slik at elevene er i en sosial interaksjon uten forstyrrelser av voksne. Dette ser jeg i sammenheng med det Bae sier, om at det er gjennom andres bekræftelse man lærer seg selv å kjenne (Bae, 1992).

Informantene sier det finnes barrierer i møtet med barnet og kommunikasjonshjelpemiddelet. Det ofte de voksne, for elevene godtar og er tolerante når de får gode forklaringer. I kommunikasjonen kan det oppstå en asymmetri. Den som bruker et kommunikasjonshjelpemiddel er prisgitt sin kommunikasjonspartner, med tanke på like muligheter for deltagelse i kommunikasjonen på tross av ulike kommunikative ferdigheter (Norèn, 2013). Honneth sier at anerkjennelse ses på som et språk med en egen grammatikk og som kommunikasjon. Det dreier seg om den menneskelige kommunikasjonen. Dette igjen handler om hvordan vi møter de normer og verdier som finnes i samfunnet. (Honneth & Hom-Hansen, 2007; Pettersen & Simonsen, 2010). Alle informantene er opptatt av at elevene skal føle seg likeverdige og dette samsvarer med det Bae sier om anerkjennelse. Hun sier at å møte anerkjennelse skal føles godt. I lys av krenkelse sier Bae at «Ikke- anerkjennende relasjonserfaringer, derimot, bringer barn og voksne inn i gjensidig undertrykkende mønstre, som underminerer selvutvikling og skaper negative holdninger til læring» (Bae, 1992 s. 34). En slik erfaring, kan få konsekvenser og som man må motvirke, da det handler det om ens egen verdi i forhold til familie, rettigheter og samfunnet (Honneth & Holm-Hansen, 2007; Høilund & Juul, 2015; Pettersen & Simonsen, 2010; Schibbye, 2012).

6.4 Skoleledelsen tanker og refleksjoner

Informantene sier at implementeringen av et ASK-hjelpemiddel er utfordrende, blant annet fordi de ikke har rutiner, og det er ulikt fra elev til elev og hjelpemiddel til hjelpemiddel.

Utfordringen kan for noen være oppbygging og bruk av selve kommunikasjonshjelpemiddelet, som igjen avhenger av den enkelte elevs utfordringer med å uttrykke seg, herunder ferdigheter og faglig nivå og utvikling. Dette stiller store krav til de som skal tilrettelegge for bruken av hjelpemiddelet og samspillet med andre. Inkludering, deltagelse og tilhørighet i en klasse innehar ulike sosiale strukturer, som gjør at elevene og de ansatte påvirkes av hverandre i et dialektisk samspill i et intersubjektivt fellesskap.²⁹

Informantene har mange refleksjoner og tanker om mulige løsninger og ønsker som det vil være hensiktsmessig å se nærmere på. Dette er også løsninger og ønsker som kan ha noe å si for forståelsen av hvordan man kan lykkes med implementering av et ASK-hjelpemiddel, samt å anerkjenne eleven og dermed unngå krenkelse.

En leder sier at for å lykkes med implementering og bruk av et ASK-hjelpemiddel må de være i forkant. Det gjelder både faglig og sosialt. En annen informant sier at det å spille på eleven er viktig;

«... vi må lære av ungene, for ungene har ikke de sperrene, som vi voksne har. (...) Så det er noe med å se og lære. Å tørre å feile, tørre å prøve. (...) ... det er ikke farlig, erfare og feile å prøve seg frem og. Åsså må jo den du skal snakke med hjelpe deg. (...) ... da blir det litt sånn motsatt læring, ikke sant. Og hvis man finner den da, så da har du jo funnet løsningen litt». (Leder 4, s. 3).

Flere informanter er opptatt av å ivareta det relasjonelle og det å se eleven. En er opptatt av å ikke undervurdere elevene, men ha ambisjoner på elevens vegne, og legge til rette for at de skal kunne nå sine læringsmål (Leder 4). Informanten sier at man ha tålmodighet, for det tar tid. *«Det handler bare om å finne den rette innfallsvinkelen, og vi er skole og vi er utdanningssektoren og vi skal tenke på undervisning og utdanning. Og å ha fokus på det, ikke bare alt annet» (Leder 2, s. 18).*

²⁹ Jmf kap. 2.2 s. 17 - 19

En informantene sier at det er viktig at de voksne må kunne elevens språk. Er det en elev som bruker ASK, er jo det elevens språk. Det må de voksne lære seg for å kunne gi opplæring i det (Leder 2). Dette samsvarer med intensjonene i Opplæringslovens §2-16 (Opplæringslova, 1998). En informant sier at «... *kommunikasjonshjelpemiddelet et bindeledd tenker jeg, men da må det være trygt, og kjent, og informert, og prøvd, og viljen til å prøve ja, (...) hvordan få til det på en ultimat måte*» (Leder 4, s. 15).

For å lykkes med implementering av bruken av et ASK-hjelpemiddel, sier informantene at samarbeid med foresatte er en svært viktig faktor. Når familien og andre nærpersoner, herunder personal på skole og avlastning ikke syns dette er viktig, fordi de forstår eleven, så vil ikke implementeringen bli optimal. Man kan da risikere krenkelse av eleven i alle tre sfærer, både fordi man ikke får uttrykt seg følelsesmessig, får rettighetene i lovverket oppfylt eller ikke deltatt sosialt.

En informant sier at man i kommunen ikke tenker et helhetlig skoleløp. Det kan være en mulig årsak til at man ikke lykkes i så stor grad som man skulle ønske. Det er viktig å tenke helhet, helt fra barnehagen av. Noen ganger er det til elevens beste at personalet følger over fra en enhet til en annen (Leder 3). En informant sier at de slipper ikke sine elever før neste skole er trygg på at de mestrer det (Leder 2). Dette er viktige momenter for å forstå hvordan man enten lykkes eller ikke lykkes.

Informantene forteller at å inneha nok kompetanse internt på skolen til å ivareta barnet med kommunikasjonsvansker kan være utfordrende. Alle informantene sier at de ber om veiledning fra eksterne aktører som Statped, PPT eller andre. En informant sier at det finnes ikke kompetanse i Norge som ivaretar de elevene som utviklingsmessig sett kan mestre å lære og lese og skrive. Dette får også betydning for de som jobber i skolen og for de som skal veilede i skolene.

En informant tar opp temaet, rundt hvordan skolesystemet i Norge er lagt opp. Det er en lang sommerferie og mange av disse elevene her har behov for kontinuerlig oppfølging;

«... sånn skolesystemet i Norge er, for de elevene her, at det er jo en hel sommerferie imellom, når det er overganger. (...) overgangen burde vært et annet sted på året, fordi at ... om man har en god overgang på våren, så kan på en måte mye skje i løpet av en sommer og en sommerferie, 5 – 6 uker fri» (Leder 2, s. 10).

Dette er spennende tanker, fordi det kan få store konsekvenser for de elevene det gjelder, kanskje for de voksne også. Hadde det vært bedre om skoleåret hadde vært i januar?

En informant tar opp dette med elever fra andre land, som kommer uten utredning og store behov, og som trenger et kommunikasjons hjelpemiddel. Det byr på utfordringer, da man må bruke skolens ressurser og begynne med utredning. Dette igjen fører til nye tilrettelegginger og kanskje omfordeling av personale, for å imøtekomme elevens behov og rettigheter. Dette er elever som har et annet morsmål enn norsk og hvordan løses det?

Studien belyser hvilke erfaringer og tanker ledelsen har om tilrettelegging for alle elever i skolen, slik at elevene føler seg inkludert og likeverdige. I lys av Honneths perspektiver på anerkjennelse, anerkjennelsens tre sfærer og det motsatte – krenkelse, viser funn i empirien at det er en mangfoldig og stor oppgave. Implementering er krevende å realisere til enhver tid selv om intensjonene er gode. Anerkjennelse forstås som et eksistensielt behov hos mennesket. Dette griper inn i «... vårt individuelle behov for å bli sett, hørt og erkjent som en levende realitet av andre mennesker i de samspill og relasjoner vi inngår i» (Møller & Grøtan, 2012, s. 9).³⁰ Alle barn i Norge har skolerett og skoleplikt (Opplæringslova, 1998), og i norsk skole skal man ta vare på mangfoldet i at elevene er ulike, har sine behov og kan bidra med sine styrker. Skolesystemet skal ivareta alle elever, med eller uten funksjonsnedsettelse (Utdanningsdirektoratet, 2006). Fokuset i skolen er læring, relasjon, kommunikasjon og anerkjennelse. Studien har sett på temaer som har betydning for å få til kommunikasjon for alle, at alle skal oppleve gode relasjoner og anerkjennelse. «Når man lytter til et annet menneske, beveges man, og omvendt. Når man opplever å bli lyttet til, hører man seg selv. Den som blir lyttet til, får fylle begge parters bevissthet med sin egen opplevelsesverden» (Møller & Grøtan, 2012, s. 28).

Ada ble lei seg første skoledag, fordi hun ikke fikk sagt det hun ville. Hennes fortelling er dessverre realiteten for mange barn i norsk skole, selv om skoleledernes intensjoner om kommunikasjon og anerkjennelse er gode. En skoleleder sier at for å lykkes med et ASK-hjelpemiddel må man ha med seg «... *den her bevisstgjøringen på at jeg, jeg kan utgjøre en forskjell med min inngang, og min tankemåte, og væremåte og måten jeg kommuniserer på, og hvordan vi er med og til*» (Leder 4, s. 16).

³⁰ Forelesing HIL, 25.01.2016 Ovesen E.

7. Avslutning

Implementering av bruken av et ASK-hjelpemiddel i lys av Honneths teori om anerkjennelse, har vært tema i denne studien. I begynnelsen av teksten står et dikt av Inge Eidsvåg, som synliggjør hvordan man påvirkes av hverandre i kommunikasjon og relasjon. Sett gjennom Honneths tre sfærer kan det være faktorer som er avgjørende for å krysse over grensen fra anerkjennelse til krenkelse. Når man anerkjenner, må man greie å lytte, møte den andre der den andre er, og respektere den andre dens egenskaper.³¹ Dette er kanskje det som er utfordrende i kommunikasjon med de som ikke har et funksjonelt verbalt språk og hvor et hjelpemiddel kommer imellom. Funn i studiens empiri viser at lederne er opptatt av dette, men det er dette som også gjør det så vanskelig. Studien bekrefter en tendens om at implementering av bruken av et ASK-hjelpemiddel er utfordrende, og at dette er noe skolelederne gjerne vil ha kunnskap om. Skolelederne vil at alle elever, også de som bruker et ASK-hjelpemiddel skal anerkjennes ut fra sin unike personlighet, sine styrker og svakheter og hjelpes inn i gode relasjoner med den andre.

I skolen møter de unike barn som Ada, og i møtet med dem skal de legge til rette for deltagelse, inkludering og tilhørighet i relasjon og kommunikasjon, samt utvikling og læring i et anerkjennende perspektiv.

For videre praksis vil kunnskapen om Honneths filosofiske tenking om anerkjennelse være en styrke i mitt møte med den andre. Jeg har utviklet meg selv menneske og fagperson og det er med ydmykhet jeg går inn i relasjoner med disse sårbare barna. Anerkjennelse for meg handler om å møte den andre der de er og akseptere dem som de er. Få dem til å skinne i kraft av det unike hos den enkelte, sett i anerkjennelsens tre sfærer, i den private sfæren, som et rettssubjekt og i det sosiale liv.

7.1 Fremtidig forskning

I lys av mine funn, kan det være interessant å se nærmere på hvorfor foreldre holder igjen når skolen ønsker å implementere et ASK-hjelpemiddel. Hvilke tanker og barrierer ligger til grunn for dette.

³¹ Jmf kap 2.2 s. 22

Et annet tema innen ASK, er de tospråklige elevene som har behov for et kommunikasjons hjelpemiddel. På hvilken måte kan man styrke utviklingen av både morsmål og norsk når man må bruke et ASK-hjelpemiddel.

Implementering av et ASK-hjelpemiddel er lite utforsket i Norge. Det er finnes lite litteratur og manualer på hvordan dette eksakt bør gjøres, trolig fordi det må skreddersys til hver enkelt elev. Jeg håper at flere vil rette oppmerksomheten mot ASK-feltet og implementering spesielt.

Litteraturliste

- Bae, B. & Waastad, J. E. (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- likestillings- og inkluderingsdepartement. (2013). Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Barne- og Familiedepartementet. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Barne- og Familiedepartementet. (2019, 21.01.2019). FNs konvensjon om barns rettigheter Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Barne, likestillings- og inkluderingsdepartement. (2013). *Frihet og likeverd : om mennesker med utviklingshemming*, (Meld. St. nr 45 (2012-2013),). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-45-2012--2013/id731249/>
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dodd, J. L. (2018). *Augmentative and alternative communication intervention : an intensive, immersive, socially based service delivery model*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Eidsvåg, I. (2005). Den gode lærer. I M. Lea (Red.), *Vekst og utvikling* (s. 316-322). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon. (2019). Hva er CRPD? Hentet fra <https://ffo.no/aktuelt/2019/hva-er-crpd/>
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse: sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzels forlag.
- Honneth, A. & Holm-Hansen, L. (2007). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Høilund, P. & Juul, S. (2015). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde* (2. utg.). København: Reitzel.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

-
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30, 1-18
- Lund Jensen, V. & Brandt, B. (2008). *Forudsætninger for vellykket implementering af ASK-løsninger: en relationistisk tilgang*. Virum: Vikom.
- Lysaker, O. (2011). Anerkjennelse og menneskeverdets forankring; henimot en transnasjonal anerkjennelsespolitikk. *Etikk i praksis*, 5(2), 101-122.
<https://doi.org/10.5324/eip.v5i2.1773>
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K. & Roland, E. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. I U. V. Midthassel (Red.), *Tidlig intervensjon* (s. 11-17). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, L. & Grøtan, S. (2012). *Anerkjennelse i praksis: om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Norèn, N., Samuelsson, C. & Pleiert, C. (2013) (Red.). *Aided Communication in Everyday Interaction*. Guildford: J & R Press Ltd.
- NOU 2016: 17. (2016). *På Lik linje: Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Næss, K.-A. B. & Karlsen, A. V. (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring, (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Roland, P. & Westergård, E. (2015). *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. v. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for*

mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

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

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Udanningsdirektoratet. (2015). Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i skolen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). Generell del av læreplanen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I I. Åmot & R. I. Skoglund (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1 Godkjenning

8.4.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

"Anerkjenn meg", En kritisk realistisk studie av hvilke mekaniser og strukturer som kan påvirke implementeringen (og bruken) av et ASK – hjelpemiddel i skolen.

Referansenummer

516630

Registrert

10.03.2019 av Heidi Øyhus Stensæter - 070501@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trond Jakobsen, trond.jakobsen@inn.no, tlf: 61288273

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Heidi Øyhus Stensæter, hstenset@bbnett.no, tlf: 41422443

Prosjektperiode

10.03.2019 - 01.11.2019

Status

05.04.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

05.04.2019 - 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 den 05.04.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

8.4.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.2019.

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).

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!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i min masteroppgave

«Anerkjenn meg...» En kvalitativ studie om hvilke mekanismer og strukturer som kan påvirke implementering (og bruken) av et ASK – hjelpemiddel i skolen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på anerkjennelse, implementering av ASK – hjelpemiddel. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg vil forske på hvordan en elev som bruker et ASK – hjelpemiddel blir anerkjent og selv kan anerkjenne andre og hvilke strukturer og mekaniser som kan påvirke implementeringen og bruken av et ASK - hjelpemiddel i skolen. Formålet med prosjektet mitt er å forske på hvordan ledelsen ved den enkelte skole ser verdien av at alle elever også ASK - brukeren skal bli anerkjent for den de er og at de gjennom kommunikasjons skal kunne formidle sine tanker, meninger og følelser. Forskningen min vil derfor omhandle hvilke holdninger ledelsen har til implementering av et ASK – hjelpemiddel og hvilke strukturer og mekaniser som påvirker denne prosessen, samt hvordan skolens ledelse ser på anerkjennelse av disse elevene. Jeg skal intervju en skoleleder (rektor, inspektør eller avdelingsleder) ved 3 – 4 barneskoler i Innlandet.

Jeg skal analysere følgende forskningsspørsmål:

- 1) Hvilke tanker gjør ledelsen seg når en ASK - bruker ikke kan kommunisere det han eller hun vil i læring, lek og samspill?
- 2) Hvordan jobbes det konkret med implementering av et ASK – hjelpemiddel i skolen?
- 3) Hva legger skolens ledelse i begrepet anerkjennelse?
- 4) På hvilken måte tenker skoleledelsen at et kommunikasjonshjelpemiddel skape bedre anerkjennelse av og for eleven, hvilke strukturer og mekanismer må være tilstede?

Dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg går på Høgskolen i Innlandet på Lillehammer og har valgt studieretningen rådgiving og endring. Jeg skal ferdigstille denne oppgaven høsten 2019.

Jeg skal ikke bruke de opplysningen jeg får til andre formål enn denne masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er høgskolen i Innlandet avd. Lillehammer som er ansvarlig for prosjektet.

Min hovedveileder er Trond Jakobsen som skal veilede innen kritisk realisme og Synnøve Myklestad bistår med spesialpedagogiske og faglige drøftinger ved behov.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du og din skole er en del av utvalget, er fordi jeg har googlet skoler i Mjøsregionen, på Hedmarken og Ringerike og sett etter barneskoler i dette området. I telefonsamtalen eller mailkorrespondansen med deg spurte jeg om du/ dere har kjennskap til ASK og at det er ikke en forutsetning at det går elever ved din skole som bruker ASK pr. dag. Jeg skal ha med 3 – 4 personer i min forskning som har kjennskap til Alternativ og supplerende kommunikasjon.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg skal benytte er et strukturert intervju med åpne spørsmål innenfor temaene Anerkjennelse, Alternativ og supplerende kommunikasjon, implementering og kommunikasjon. Jeg vil registrere opplysningene ved å ta opptak av intervjuet for så å transkriberes det i etterkant av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være min(e) veiledere ved Høgskolen i Innlandet avd. Lillehammer som vil ha tilgang til det transkriberte materialet som da er anonymisert.
- For at ingen uvedkommende skal tilgang til de opplysninger som gis i denne masteroppgaven vil navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Jeg vil umiddelbart etter transkribering slette opptaket av intervjuet. Tiltak jeg vil gjøre for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, for eksempel å ikke skrive navn på skolene eller intervjupersonene, men operere med skole 1, skole 2 osv, samt ikke

informere om hvor skolene ligger og bruke koder på de jeg intervjuer som for eksempel leder 1, leder 2 osv.

Hvis aktuelt, opplys også om:

- Det er kun jeg som skal samle inn, bearbeide, lagre data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2019, med innlevering av oppgaven ca 15.09.19 og med en muntlig gjennomgang/ høring i oktober. Som nevnt over vil alle intervjuer slettes rett etter at transkriberingen er fullført. Intervjuene vil bli brukt i oppgaven som et ledd i analysen, drøftingen og skrivningen av selve oppgaven uten at det fremkommer personopplysninger. All transkribering er kodet og vil derfor ikke kunne spores tilbake til de det gjelder.

Jeg vil ta vare på intervjuguide og anonymiserte transkriberte svar, slik at masteroppgaven med tanke på etterprøvbarhet. Disse opplysningene lagres på en minnepinne som er innelåst hjemme hos meg. Det er kun jeg som har tilgang til dette.

Dine rettigheter

Om opplever at du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet avd. Lillehammer har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. På nåværende tidspunkt er ikke denne behandlet, men sendt pr. 10.03.19.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Høgskolen i Innlandet avd. Lillehammer. Trond Jakobsen er hovedveileder og han kan nås på trond.jakobsen@inn.no tlf 61 28 82 73 og Synnøve Myklestad som skal bistå med spesialpedagogiske og faglige drøftinger som kan nås på synnove.myklestad@inn.no og tlf 61 28 80 91. Eller student Heidi Øyhus Stensæter som kan nås på hstenset@bbnett.no eller tlf 41422443.*
- Vårt personvernombud: Dette må jeg finne ut av.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Heidi Øyhus Stensæter
Student

Telefon 41422443/ 61349602

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Anerkjenn meg ...» En kritisk realistisk studie om hvilke mekanismer som kan påvirke implementeringen (og bruken) av et ASK – hjelpemiddel i skolen og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg som informant har taushetsplikt.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine personopplysninger lagres anonymt etter prosjektslutt og at det kun er Heidi Øyhus Stensæter som har tilgang til dette med tanke på etterprøvbarehet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. utgangen av oktober 2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato og telefonnummer)

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide ledelse (rektor, avdelingsleder, inspektør)

Innledning av prosjektet:

- Fortelle hvem jeg er og studiet jeg går på.
- Fortelle om mitt prosjekt.
- Hva som vil skje med materialet i dette prosjektet.
- Fortelle at jeg vil ta opptak av intervjuet, vil ikke vedkommende vil jeg notere.
- Har du noe spørsmål så langt?
- Si ifra at det er frivillig å delta og at de kan be meg stoppe når som helst.
- Informere om at deltagere har taushetsplikt.

«Anerkjenn meg ...»

En kritisk realistisk studie om hvilke mekanismer og strukturer som kan påvirke implementeringen (og bruken) av et ASK - hjelpemiddel i skolen.

(Anerkjennelse, holdninger til Alternativ og supplerende kommunikasjon, implementering, kompetanse og ledelse).

Forståelse av anerkjennelse og ASK forklarer hvilke deler jeg vil ha fokus på i dette intervjuet for å forstå hvilke strukturer og mekanismer som kan påvirke implementeringen av et ASK – hjelpemiddel og dine erfaringer som rektor eller inspektør.

Utdanning og arbeidserfaring

- Hvem er du?
 - Alder, utdanning og eventuelt hvilken tilleggsutdanning og arbeidserfaring?

Anerkjennelse

- Hva legger du i begrepet anerkjennelse?
- Ser du noen utfordringer eller fordeler med at elever som bruker et ASK – hjelpemiddel skal kunne bli anerkjent?
 - Og hvilken er evt. den største utfordringen?

ASK og ASK – hjelpemiddel

- Hva er din kunnskap om alternativ og supplerende kommunikasjon?

- Hva er din kunnskap om lovverket ifht temaet ASK?
- Hva er din kunnskap om betydningen av hva et ASK – hjelpemiddel er for den som trenger det og for kommunikasjonspartnerne?
- På hvilken måte legger dere i ledelsen til rette for at en elev kan få benytte sitt ASK – hjelpemiddel i skolehverdagen?
 - faglig
 - sosialt
- Beskriv hvordan dere implementerer et ASK – hjelpemiddelet?
- På hvilken måte legger dere i ledelsen til rette for samarbeid for de som jobber med elever med et ASK – hjelpemiddel?

Kommunikasjon:

- Hva legger du i begrepet kommunikasjon generelt?
- Hva tenker du om en elev som ikke kan kommunisere slik han eller hun vil i læring, lek eller samspill?
- På hvilken måte tenker du at et kommunikasjonshjelpemiddel skape anerkjennelse for eleven?
 - Hva må være tilstede for å få til dette?

Tenk deg denne situasjonen:

Gjennom samarbeid med skolens personale, foresatte og andre instanser får du informasjon om at en elev som har behov for å benytte et ASK – hjelpemiddel.

- Hva er dine erfaringer som rektor eller inspektør i en slik situasjon med tanke på hvordan man legger til rette for bruken av hjelpemiddelet?
- Hvor lang tid i forkant kan dere få informasjon om eleven og behovet?
- Hva gjør du som rektor eller inspektør med denne informasjonen?
- Hvem er ansvarlig ved din skole for at eleven kan bruke sitt kommunikasjonshjelpemiddel?
- Beskriv rutine dere har i slike saker?
- Holdninger til en slik tenkt situasjon og ASK hos ledelsen og personalet?
- Er det lettere implementere om skolen er stor og eller der det er flere som bruker et ASK – hjelpemiddel enn om skolen er liten og eller om det bare er en elev som bruker et slikt kommunikasjonshjelpemiddel?

- Hva er din rolle som rektor eller inspektør?

Samarbeid

Du får informasjon om at de som jobber med eleven som bruker

kommunikasjonshjelpemiddel syns at dette er vanskelig å bruke i praksis, hva gjør du?

- Skjer det ofte at lærere eller assistenter sier ifra om dette?
- Har dere i fellesskap på skolen bestemt hva dere gjør ved slike utfordringer?
- Er det noen instanser dere kan kontakte for å få bistand?
- Ved nytilsettinger, hvilke rutiner har dere?
- Annet?
- Samarbeid mellom lærerne i en slik situasjon?
 - Hvordan opplever du det samarbeidet i ditt personale?
 - Får lærerne drøftet arbeid rundt disse elevene sammen i kollegiet?
 - Har dere faste rutiner i dette samarbeidet?
- Samarbeid mellom lærer og ledelse om opplæringen?
 - Gis det rom for refleksjon over det pedagogiske arbeidet ved skolen?
 - Oppfølging og støtte kollegialt på skolen (fra kollegaer og ledelsen)

Kompetansebehov

Er det noen områder du skulle ønske du kunne mer om i forhold til tilrettelegging av et ASK - hjelpemiddel, opplæringen og organiseringen?

- Kjenner du behov for mer kompetanse innenfor ASK?
 - I så fall hvilken kompetanse?
- Trengs det økt kompetanse om ASK på skolen?
 - I så fall hvilken kompetanse?
- Hvordan er den spesialpedagogiske kompetanse i skolen generelt?

Er det noe jeg ikke har spurt om som du tenker er relevant i denne tematikken anerkjennelse, ASK, kommunikasjon og implementering?