



Høgskolen
i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Forfatter: Linn Ringen

Kandidatnr: 3

Masteroppgave

«Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skolen og privatskolen barnets rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø?».

“Students who use AAC: How does the public school and private school safeguard the child’s right to be included and recognized in the school’s academic and social environment?”

Masteroppgave i spesialpedagogikk SPE3006

VÅR 2023

©Linn Ringen

2023

Forord

Denne masteroppgaveprosessen har vært lang og krevende. Samtidig har det vært inspirerende og lærerikt å gå i dybden på et tema som jeg engasjerer meg for, anerkjennelse. Under min masterutdanning har det skjedd flere omveltninger i mitt liv. Da jeg begynte meg å skrive masteroppgaven var jeg nybakt mor, noe som viste seg å være mer krevende enn jeg hadde trodd. Dette er nok også årsaken til at masterutdanningen min tok lengre tid enn jeg hadde planlagt. Årene har også vært preget av Covid-19. Jeg vil takke Høgskolen i Innlandet for et godt tilpasset utdanningsløp, hvor jeg har kunnet kombinere mamma-rollen, full jobb som karriereveileder og masterskriving. For meg er det godt å se slutten av denne prosessen. Jeg har ved flere anledninger tvilt på om jeg ville klare å fullføre.

Det er flere jeg ønsker å takke for støtte, motivasjon, lytting og sparring. Først ønsker å takke min fantastiske forlovede som har gitt meg mulighet til å bruke tid til lesing og skriving. Jeg vil også takke mine kjære familie, kolleger og venner for støttende ord under prosessen. Ønsker også å takke til alle som har bidratt til å hjelpe meg å finne informanter.

Til slutt ønsker jeg å takke mine veiledere under masteroppgaven; Lise Mette Lie og Anne Lindblom for god støtte, konstruktive tilbakemeldinger og god kommunikasjon gjennom skriveprosessen.

Hamar, 11. mai 2023

Linn Ringen

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Valg av tema bunner i en nysgjerrighet og interesse på hvordan skolesystemet arbeider for at alle elever skal bli inkludert og anerkjent. Barnekonvensjonen (1989, artikkel 12) sier at alle elever har rett til å få frem sine synspunkter. Opplæringsloven (1998) sier at elever skal få faglig utbytte av undervisningen og at alle elever har rett til vurdering. Samtidig skal alle elever ha rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse og trivsel. Spørsmålene her er hvordan arbeider skolesystemet for at elever som er avhengig av en annen kommunikasjonsform opplever faglig og sosial inkludering. Dette skildres i lys av spesialpedagogiske tilnærminger, samt Honneth og Schibbye sine teorier om anerkjennelse.

Problemstilling

Oppgaven tar for seg temaene inkludering og anerkjennelse av elever som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon og problemstillingen lyder slik:

«Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skolen og privatskolen barnets rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø?».

Metode

Metoden for datainnsamling er kvalitativ metode i form av intervju med informanter som arbeider som spesialpedagoger i skole eller direktorat. Det ble gjennomført intervju med tre informanter, hvorav to av informantene arbeidet på skole og en arbeidet i et direktorat. Informantene som besvarte intervjuet deltok frivillig, og alle hadde erfaring med arbeid med elever som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon.

Resultater

Oppgavens funn viser at det er variasjoner i hvordan spesialpedagogene definerer inkludering og anerkjennelse. Funnene kommer frem til flere måter på hvordan skolesystemet arbeider for inkludering og anerkjennelse av elevgruppen. Blant annet har skolesystemet har flere lover de må forholde seg til som kan knyttes mot faglig og sosial inkludering av elever som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon. Spesialpedagogene hadde også forskjellige uttalelser om hvordan de jobbet med faglig og sosial inkludering av elevgruppen. Det nevnes organisering av spesialundervisning, samt gjennomførelse obligatoriske prøver og retten til

vurdering. Informantene nevner også flere faktorer knyttet til elevenes sosiale tilhørighet. Resultatene viser at elevene som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon ofte har en trygghetsperson som hjelper det i å delta på aktiviteter med andre elever, og viktigheten bak at kommunikasjonsformene blir jobbet med i storklassene. Samtidig oppdages det et behov for at det blir et økt søkelys mot alternativ og supplerende kommunikasjon, både i form av økt kunnskap gjennom utdanning, kurs og etterutdanning, samt gjennom at språkformen blir anerkjent og implementert i Språkloven (2021).

Abstract

The background and purpose

The choice of this project's theme is based on a curiosity and interest in how the school system works to ensure that all students are included and recognized. Convention on the Rights of the Child (1989, article 12) states that all students have the right to express their views. The Norwegian Education Act (1998) states that student must benefit academically from the teaching and that all students have the right to assessment. At the same time, all students must have the right to a safe and good school environment that promotes health and well-being. The question here is how the school system works so that students who are dependent on another form of communication experience academic and social inclusion. This is depicted in the light of special educational approaches, as well as Honneth's and Schibbye's theories on recognition.

The research question

This research project deals with the topics of inclusion and recognition of students who use alternative and supplementary communication, and the research question reads as follows:

“Students who make use of AAC: How do the public school and private school safeguard the child's right to be included and recognized in the school's academic and social environment?”

Method

The method for data collection is a qualitative method in the form of interviews with informants who work as special education teachers in schools and directorates. Interviews were conducted with three informants, of which two of the informants worked at a school and one worked in a directorate. The informants participated voluntarily, and all had experience of working with students who use augmentative and alternative communication.

Results

The findings of this project show that there are variations in how the special education teachers define inclusion and recognition. The findings reveal several ways in which the

school system works for inclusion and recognition of the mentioned student group. Among other things, the school system has several laws they must comply with which can be linked to the academic and social inclusion of students who use augmentative and alternative communication. The special education teachers also had different statements about how they worked with the academic and social inclusion of the mentioned student group. They mention the organization of special education, as well as the implementation of compulsory test and the right to assessment. The informants also mention several factors related to the pupils' social belonging. The results show that students who use augmentative and alternative communication often have a person they feel safe with who helps them participate in activities with other students, and the importance behind teaching other forms of communication with the other students. The results now show an increased need of knowledge through education, courses and continuing education, as well through the language form being recognized and implemented in the Norwegian Language Law (2021).

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	11
1.1 Bakgrunn for valg av tematikk og problemstilling	11
1.2 Tematikk og sentrale begreper	11
1.3 Problemstilling	12
1.4 Lover, barnekonvensjonen og erklæringer	12
1.5 Oppgavens oppbygning.....	17
2.0 Forskningsoversikt og begrepsavklaring	18
2.1 Anerkjennelse.....	18
2.2 Inkludering	19
2.2.1 Faglig inkludering	20
2.2.2 Sosial inkludering.....	21
2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon.....	22
2.3.1 Barn som benytter seg av ASK	23
2.3.2 Kommunikasjonsformer	23
2.3.3 Antall elever som benytter seg av ASK	24
2.4 Aktuell forskning.....	24
3.0 Teoretisk tilnærming.....	25
3.1 Inkludering i lys av spesialpedagogiske tilnærminger	26
3.1.1 Det patologiske programmet	27
3.1.2 Det organisatoriske programmet	27
3.1.3 Det sosiale programmet.....	27
3.1.4 Fellestrekk ved de spesialpedagogiske programmene	28
3.2 Anerkjennelse i skolen	28
3.2.1 Axel Honneth	28
3.2.2 Anne-Lise Løvlie Schibbye.....	32
3.2.3 Sammendrag av Honneth og Schibbye	35
4.0 Metode	36

4.1 Kvalitativ datainnsamling	37
4.1.1 Kvalitativt forskningsintervju/det åpne individuelle intervjuet	39
4.2 Utvalg – utvalgsprosedyrer og utvalg av informantene	39
4.3 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling.....	41
4.3.1 Utforming av intervjuguide	41
4.3.2 Gjennomføring av intervju	42
4.4 Transkripsjon.....	42
4.5 Analyse.....	43
4.5.1 Tematisk analyse	43
4.5.2 Analyseprosessen	44
4.6 Oppgavens kvalitet.....	44
4.6.1 Validitet.....	45
4.6.2 Relabilitet	46
4.7 Forskningsetiske refleksjoner.....	48
5.0 Analyse og funn	49
5.1 Tematisk analyse	49
5.2 Kommunikasjon og språk.....	50
5.2.1 Definisjoner	50
5.2.2 Kommunikasjonsformer.....	51
5.3 Inkludering og anerkjennelse	52
5.3.1 Definisjoner	52
5.3.2 Anerkjennelsesbegrepets betydning i skolesystemet	55
5.3.3 Vurdering, obligatoriske prøver, faglig nivå og deltakelse i ordinær undervisning	55
5.3.4 Fellesskap, tilhørighet og kommunikasjon med andre elever	58
5.4 Kompetanse og rammeverk.....	61
5.4.1 Kompetanse hos spesialpedagogene	62
5.4.2 Skolesystemets rammer og organisering.....	64
5.5 Oppsummering av resultater	66
6.0 Drøfting	68

6.1 Gjensidig kjærlighet	69
6.2 Rettigheter	70
6.3 Fellesskap og relasjoner	74
6.4 Eleven som subjekt og tingliggjøring.....	75
6.5 Spesialpedagogiske tilnærminger.....	76
6.6 Kompetanse	78
7.0 Avslutning	78
7.1 Oppsummering	79
7.2 Konklusjon	82
7.3 Forslag til videre forskning	84
Litteraturliste.....	85
Vedlegg 1 Meldeskjema	88
Vedlegg 2 Samtykkeerklæring	90
Vedlegg 3 Intervjuguide 1.....	93
Vedlegg 4 Intervjuguide 2.....	94

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tematikk og problemstilling

Gjennom studiene mine, både som bachelorstudent i pedagogikk og masterstudent innen spesialpedagogikk har jeg utviklet en brennende interesse for hvordan skolesystemet fungerer, samt hvordan skolesystemet har en innvirkning på elevers utvikling og danning. Jeg har særlig utviklet en interesse for begrepet inkludering, og hva inkludering i skolesystemet innebærer. Med bakgrunn i dette har jeg hatt et ønske å skrive om tematikk knyttet til inkludering. Likevel finner jeg dette utfordrende, da jeg ved å peke på en spesifikk gruppe elever, ekskluderer dem fra fellesskapet. Til tross for denne utfordringen, har jeg valgt å legge vekt på en spesifikk gruppe elever. Bakgrunn for valget av denne elevgruppen baserer seg på en forelesning vi hadde på masterstudiet. Denne forelesningen handlet om alternativ og supplerende kommunikasjon, heretter ASK, som er et verktøy benyttet i kommunikasjon med mennesker som har behov for støtte i sin kommunikasjon, da talespråket er svekket eller ikke til stede.

Under masterstudiet har fokuset også ligget på anerkjennelsesteori og om hvordan denne teoretiske retningen kan brukes som ideologi i skolen. Med bakgrunn i ASK og anerkjennelsesteori ble jeg nysgjerrig på hvordan skolesystemet jobber for at elever som benytter seg av ASK skal oppleve anerkjennelse og inkludering. Det å undersøke hvordan skolen legger til rette for at disse elevene skal få sine synspunkter, meninger og muligheter til å bli hørt i skolen er noe som har vekket min interesse, da det å bli hørt er en rettighet barn har, og kan begrunnes i Barnekonvensjonen (1989) som presenteres senere i oppgaven.

1.2 Tematikk og sentrale begreper

Valget på oppgavens tema tar utgangspunkt i inkluderingsbegrepet og knytter dette opp mot anerkjennelsesteori. Valget har falt på å innsnevre seg på en elevgruppe som har funnet min interesse; elever som benytter seg av ASK. Det har derfor falt seg naturlig å velge tema som omhandler inkludering og anerkjennelse av elever som benytter seg av ASK i skolesystemet.

Opgaven har derfor noen sentrale begreper; inkludering, anerkjennelse og fenomenet ASK. Inkludering handler om å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet av elever. Hensikten er å gi elevene gode muligheter til å delta i det sosiale- og faglige fellesskapet (Statped, 2022). Inkluderingsperspektivet vil bli sett i lys av anerkjennelsesteori som presenteres senere i oppgaven. ASK er en form for kommunikasjon som blir benyttet i opplæringstilbudet for

elever som er avhengig av andre former for kommunikasjon enn talespråk (Statped, 2021). Begrepene vil også forklares senere i oppgaven i kapittelet forskningsoversikt og begrepsavklaring.

1.3 Problemstilling

For å konkretisere hva oppgaven ønsker å finne ut av er det utarbeidet en problemstilling som har hensikt i å undersøke hvordan skolesystemet arbeider med inkludering og anerkjennelse av elever som benytter seg av ASK. Problemstillingen som vil bli tatt for seg i denne oppgaven er følgende: «Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skolen og privatskolen barnets rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø?».

For å finne svar på denne problemstillingen er det utviklet fire forskningsspørsmål som strukturerer oppgavens funn:

1. Hvordan definerer spesialpedagoger inkludering og anerkjennelse i skolen?
2. Hvilke rettigheter har elever som benytter seg av ASK i skolesystemet?
3. Hvordan legger skolesystemet til rette for sosial og faglig inkludering, samt anerkjennelse hos elever som benytter seg av ASK?
4. Hvilke spesialpedagogiske tilnærminger og organiseringer bruker skolen til å gjennomføre spesialundervisning for elever som benytter seg av ASK?

1.4 Lover, barnekonvensjonen og erklæringer

Det finnes en rekke lover, konvensjoner og erklæringer som kan knyttes opp mot problemstillingen og begreper som inkludering, anerkjennelse og skolemiljø, samt sier noe om barns rettigheter knyttet til demokrati og medbestemmelse.

Et annet sentralt rammeverk for anerkjennelse av barns menneskeverd er Barnekonvensjonen (1989). Barnekonvensjonen (1989) er en konvensjon hvor de statene som tar part skal anerkjenne at det eksisterer en iboende verdighet hos alle medlemmer av menneskeslekten. Alle statene som sier deg enig og tar part i konvensjonen er enige om at det skal stilles krav til rettigheter og friheter uavhengig av rase, kjønn, språk, religion, og andre faktorer som kan være forskjellig fra menneske til menneske. Barnekonvensjonen (1989) omhandler et hvert menneske under 18 år, med mindre barnet av lovmessige årsaker er myndig før fylte 18 år. I

2014 ble barns rettigheter implementert i Grunnloven (1814, §104), hvor det står at alle barn har krav på respekt for menneskeverden sin. Dette innebærer at de skal ha rett til å bli hørt i saker som omhandler dem selv. Samtidig skal det settes et søkelys på at meningen deres skal komme frem i samsvar med deres alder og utvikling. Barnas beste skal være grunnleggende i alle handlinger og situasjoner barnet er en del. Barnets personlige integritet skal bli vernet, barnets utvikling skal legges til rette for av de statlige styringsmaktene.

Barnekonvensjonen (1989, s. 9-10) artikkel 3 sier at alt av handlinger som berører barnet, både i privat og offentlig velferdsorganisasjoner og liknende, skal det tas hensyn for barnets beste. Målet er å sikre at alle barn skal ha den beskyttelsen og omsorgen som er nødvendig for at barnet skal trives. Barnets beste skal sikres av de institusjoner og tjenester som har ansvar for barnets omsorg, samt beskyttelse. Barnekonvensjonen (1989, s. 13) sier noe om barnets rett til å gi uttrykk for sin mening. Her er formålet å sikre at barn som kan danne og skape egne synspunkter skal ha rett til å få uttrykket synspunktene når det gjelder barnet selv. Barnekonvensjonen (1989, s. 18-19) skriver i artikkel 23 om barn som er psykisk eller fysisk utviklingshemmet, og at disse barna bør ha et liv som kan regnes som fullverdig og anstendig. Barnet skal ha mulighet til å oppleve verdighet og selvstendighet. Samtidig skal barnet ha mulighet til å være en aktiv deltaker i samfunnet. Videre skal det anerkjennes at barn med funksjonsnedsettelse som har særlige behov skal få gratis hjelp når dette er mulig. Hjelpen skal sikte at barnet har effektiv adgang til og motta undervisning, opplæring og andre hjelpeinstanser som på best mulig måte fremmer barnets sosiale integritet og personlige utvikling.

Med utgangspunkt i problemstillingen: «Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skolen og privatskolen barnets rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø?» er det gjort et utvalg på å spesifikt rette søkelyset mot to forskjellige artikler i barnekonvensjonen, artikkel 12 og artikkel 13. Barnekonvensjonen (1989, artikkel 12) beskriver to følgende punkter om det å danne og uttrykke egne synspunkter:

1. Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.
2. For dette formål skal barnet særlig gis anledning til å bli hørt i enhver rettslig og

administrativ saksbehandling som angår barnet, enten direkte eller gjennom en representant eller et egnet organ, på en måte som er i samsvar med saksbehandlingsreglene i nasjonal rett (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12).

Artikkel 12 innleder med barnets rett til å danne egne synspunkter, samt retten til å formidle sine synspunkter i alle forhold som vedrører barnet. Dette gjelder også skolen. Barnet skal altså ha muligheter til å formidle sine synspunkter i skolen, og skolen er derfor nødt til å legge til rette for dette (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12). Barnekonvensjonen (1989, artikkel 13) går mer inn på ytringsfriheten, og sier ved hjelp av to punkter følgende:

1. Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttryksmåte barnet måtte velge. 2. Utøvelsen av denne rett kan undergis visse begrensninger, man bare begrensninger som er fastsatt ved lov som er nødvendige; a) av hensyn til andres rettigheter eller omdømme, eller b) for å beskytte nasjonal sikkerhet, offentlig orden (ordre public) eller offentlig helse og moral (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 13).

Det finnes også lover og føringer som omhandler barns rettigheter knyttet til utdanning, faglig utvikling og skolemiljø. Herunder er inkludering et viktig begrep. Begrepet inkluderende undervisning har sin opprinnelse fra Salamancaerklæringen i 1994. UNESCO sitt mål med denne erklæringen var å sikre større tilgang til utdanning, skape aktiv deltakelse og gi elevene en opplevelse av suksess på alle utdanningsnivåene. Salamancaerklæringen skriver blant annet om elever sin rett til å være unike, ha egne unike karakteristiske trekk og egne evner. Utdanningen skal ta utgangspunkt i dette for å gjøre skolen inkluderende for alle elever uavhengig av om eleven har en vanske eller ikke (UNESCO, 1994, s. 8). En viktig lov som kan knyttes mot faglig inkludering og rett til godt utbytte av utdanningen er Opplæringsloven (1998, §5-1). Opplæringsloven (1998, §5-1) legger føringer for at alle elever skal få godt utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Dette legges til rette for med spesialundervisning. Opplæringsloven (1998, §5-1) beskriver elever rett til spesialundervisning: «Elever som ikke har eller som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Videre sier loven at det skal legges vekt på elevenes utviklingsmuligheter. Denne vurderingen gjøres for å tilpasse

opplæringstilbudet slik at alle elever får forsvarlig utbytte. Samtidig tar loven hensyn til at opplæringsmålene skal være realistiske for at eleven skal lykkes på skolen. Opplæringslovens (1998, §3-2, §3-3) beskriver elevers rett til vurdering. Vurderingen skal kunne dokumenteres underveis og i slutten av utdanningsforløpet. Vurdering i fag skal bidra til at elever får økt lærelyst og skal være et verktøy for å ha informasjon om kompetansenivået til elevene underveis og i avslutningen av opplæringen. En paragraf som sier noe om organiseringen av undervisningen er Opplæringsloven (1998, § 8-2). Opplæringsloven (1998, § 8-2) legger rammer om organiseringen av elever i klasser og basisgrupper. Her står det at elevene skal deles inn i klasser eller basisgrupper som ivaretar elevenes behov for sosial tilhørighet. Organiseringen skal vanligvis ikke skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisitet.

En annen del av Opplæringsloven som sier noe om sosial inkludering er Opplæringsloven (1998, § 9A) som beskriver alle elevers rettigheter knyttet til skolemiljø. Alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø. Skolemiljøet skal bidra positivt for elevers helse, trivsel og læring. Paragrafen innebærer også nulltoleranse mot krenking i form av mobbing, diskriminering og trakassering. Alle som ansatte på skolen skal være observante og følge med på om elevene har et trygt og godt skolemiljø. Dersom de ansatte opplever å observere krenking, skal de gripe inn dersom det er mulig.

Det norske skolesystemet har også en annen lov som sier noe om elevers rettigheter i skolen. Privatskoleloven (2003) legger også frem elevenes rettigheter til godt utbytte av opplæringen. Formålet med denne loven er å bistå for at det kan opprettes og drives private skoler som alternativ til den offentlige opplæringen (Privatskoleloven, 2003, §1-1). Privatskoleloven (2003, §3-6) presiserer opplæringslovens § 5-1 om rett til spesialundervisning, §5-3 om sakkyndig vurdering, § 5-4 om saksbehandlingen i samhold med vedtak om spesialundervisning og §5-5 om innholdet i opplæringen og om kompetansekrav. Tilsvarende lover gjelder også for privatskolene. Privatskoleloven (2003, §3-14) beskriver rettigheter knyttet til elever som har behov for ASK. Elever som delvis eller helt mangler funksjonelt talespråk, samt har behov for egne kommunikasjonsformer har rett til å benytte seg av egne kommunikasjonsformer, samt andre nødvendige kommunikasjonsmidler i opplæringen. Elever kan oppleve å ikke ha/få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Disse elevene har rett på spesialundervisning. Herunder inkluderes bruk av ASK.

Kunnskapsdepartementet (2017) presenterer læreplanen Kunnskapsløftet 2020 sin overordnede del. Her presenteres skolens verdigrunnlag. Med bakgrunn i problemstillingen trekkes det i denne oppgaven frem punktene om menneskeverdet, demokrati og medvirkning. Punktet om menneskeverdet handler om at alle mennesker har like mye verdi. Her handler det om at læreren skal vise omsorg og se den enkelte elev, noe som bidrar til at menneskeverdet anerkjennes som en viktig verdi i skolen. Demokrati og medvirkning handler om å videreføre de demokratiske prinsippene i samfunnet. Elevene skal ha medvirkning og lære om demokratiets spilleregler og betydning. Skolen skal være en plass hvor elevene i praksis opplever demokratiet og dette innebærer at de skal bli lyttet til, ha en innflytelse og påvirke forhold som gjelder de selv.

Skolen har i oppgave å være en del av dannelses- og utdanningsprosessen til barna. Kunnskapsdepartementet (2017) presenterer derfor en rekke prinsipper for læring, utvikling og dannelse. Prinsippene som nevnes er sosial læring og utvikling, kompetanse i fagene og grunnleggende ferdigheter. Sosial læring og utvikling handler om at elevene skal lære gjennom undervisning og samhandling med andre gjennom aktiviteter. Dette prinsippet handler om at eleven skal kunne utvikle seg i samhandling med andre gjennom lytting, konfliktløsning og samarbeid. Kompetanseprinsippet handler om å utvikle kunnskap gjennom kompetansemål, som skal ses i sammenheng med hverandre på tvers av fagene. Grunnleggende ferdigheter er nødvendige ferdigheter for at elevene skal kunne lære. Disse grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter.

Kunnskapsdepartementet har sendt ut nytt forslag til ny opplæringslov, samt friskolelov. Denne loven er ment for å erstatte nåværende opplæringslov og friskolelov (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 38). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2021, s. 38) er dagens opplæringslov blitt svært omfattende, oppstykket og detaljert, og de opplever et behov for en oppdatert opplæringslov som er mer tilgjengelig, samt en lov som er tilpasset dagens og fremtidens samfunn. Videre beskriver Kunnskapsdepartementet at den nye lovens formål vil være å kunne brukes som et godt rammeverk for å sikre at elever får en opplæring som er av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 38-39). I kapittel 13 beskriver Kunnskapsdepartementet (2021, s. 107) om prinsippet om barnets beste. Det er enighet med opplæringslovutvalget om at barnets beste bør reguleres som egen bestemmelse i opplæringsloven. Bakgrunnen for dette ligger i at barnet er hovedpersonene i sin

skolehverdag, og regelverket bør derfor legges til rette for å synliggjøre hvilke grunnleggende rettigheter barnet har. Opplæringslovutvalget fremmer i sin begrunnelse at barnets beste ikke er tilstrekkelig synliggjort i dagens opplæringslov. Dette med bakgrunn fra Grunnloven (1814) og Barnekonvensjonen (1989).

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er bygd opp av syv kapitler: innledning, forskningsoversikt og begrepsavklaring, teoretisk tilnærming, metodisk tilnærming, analyse og funn, drøfting og avslutning.

Kapittel 1 gir leseren en introduksjon til tematikken oppgaven tar for seg. Her vil jeg også gå nærmere inn på bakgrunnen for valg av oppgave, samt formål og problemstilling. I dette kapitlet vil presenteres også sentralt lovverk og barnekonvensjonen.

Kapittel 2 tar for seg forskningsoversikt og begrepsavklaring. Her presenteres sentrale begreper som kan knyttes mot problemstillingen i oppgaven. Herunder presenteres noe tidligere forskning knyttet til de ulike begrepene, samt aktuell forskning som kan knyttes til oppgavens tematikk. Begrepene som redegjøres for i kapittel 2 er; anerkjennelse, inkludering (herunder faglig inkludering og sosial inkludering). Dette kapitlet presenterer også hva ASK er, samt ulike kommunikasjonsformer som ligger under dette. I slutten av kapitlet presenteres aktuell forskning som kan knyttes mot problemstillingen i oppgaven.

Kapittel 3 inneholder det teoretiske grunnlaget som masteroppgaven bygger på. Leseren vil her presenteres for sentrale begreper som kobles opp mot oppgavens videre utforming. Teoriene det redegjøres for er spesialpedagogiske perspektiver, samt anerkjennelsesteori. Under spesialpedagogiske tilnærminger seg vi nærmere på ulike syn på funksjonsnedsettelse og Hausstätters tre programmer. I anerkjennelsesteorien er det gjort et utvalg ved å sette søkelys på Honneth og Schibbye sine teorier rundt anerkjennelsesbegrepet. Det er gjort et valg på å knytte anerkjennelsesbegrepet opp mot inkludering, og derfor vil det også presenteres noen teorier som kan knyttes til dette. Inkluderingsperspektivet koblet opp mot tematikken rundt kommunikasjon, rettigheter, medbestemmelse og ytringsfrihet.

Kapittel 4 belyser oppgavens metodiske tilnærming fra prosessens start til slutt. Her belyses kvalitativ metode i form av dybdeintervju. Her kommer også en presentasjon av utvalget for

informanter. Videre blir informantene presentert med bakgrunnsinformasjon. Intervjuprosessen vil presenteres med gjennomføring av intervju og transkriberingen. I dette kapittelet presenteres også oppgavens analysemetode. Analyseprosessen er inspirert av tematisk analyse som presentert av Braun & Clarke (2006) og Sørly & Blix (2017), og under dette kapittelet vil også presentere og begrunne min fremgangsmåte for analyse.

Kapittel 5 inneholder forskningsprosjektets funn og analyse av funnene. Her presenteres informantenes svar knyttet til begrepene anerkjennelse og inkludering av elever som benytter seg av ASK.

Kapittel 6 belyser drøftingsdelen av oppgaven. Drøftingsdelen tar utgangspunkt i de teoretiske perspektivene knyttet til spesialpedagogiske tilnærminger og anerkjennelsesteori, som kobles opp mot intervjuenes funn og resultater.

Kapittel 7 er oppgavens avsluttende refleksjoner og inneholder en oppsummering, samt en konklusjon. Til slutt presenteres noen forslag til videre forslag som baserer seg på mine funn.

2.0 Forskningsoversikt og begrepsavklaring

Dette kapittelet går inn på de ulike begrepene i problemstillingen; anerkjennelse, inkludering og ASK. Det vil presenteres relevante lovverk, erklæringer og konvensjoner som kan knyttes til begrepene. Videre presenteres aktuell forskning knyttet til tematikken ASK som kan knyttes til problemstillingen: «Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skolen og privatskolen barnets rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø?».

2.1 Anerkjennelse

I dette delkapittelet presenteres anerkjennelse som begrep ved hjelp av en definisjon av Schibbye (2009, s. 43). Anerkjennelse er også en sentral teoretisk tilnærming i oppgaven, og vil derfor presenteres dypere i oppgavens teoretiske del.

Gjensidig anerkjennelse innebærer at de to kan ta hverandres synspunkt og bytte perspektiv. Begge er i stant til å «forlate» sin posisjon for å se hvorledes verden ser ut fra den andres (Schibbye, 2009, s. 43).

Anerkjennelse omhandler ifølge Schibbye (2009) å kunne sette seg inn i den andre personen sine synspunkter, og at dette forekommer gjensidig mellom partene. Videre beskriver Schibbye (2009) at anerkjennelse er noe mennesker ønsker å få fra andre, og at relasjoner kun kan utvikles ved at begge parter får ønsket om anerkjennelse oppfylt.

2.2 Inkludering

Som tidligere nevnt i oppgaven, har begrepet inkluderende opplæring sin opprinnelse i Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Ifølge Haug (2014) er inkludering et begrep som har blitt mye brukt i skolesammenheng de senere årene, både i de nordiske landene, og internasjonalt. Nordahl et al. (2018) beskriver inkludering som et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Inkludering er en sentral målsetning i det internasjonale utdanningssamarbeidet. En grunnleggende rettighet for barn og unge er at de skal oppleve et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud. Skolen møter likevel utfordringer knyttet til segregering av barn og unge som har behov for ekstra hjelp i form av spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp. Ifølge Meld. St. 6 (2019-2020, s. 11) handler inkludering i barnehage og skole om at alle barn og elever skal oppleve naturlig tilhørighet i fellesskapet. Dette innebærer at de skal oppleve og føle seg trygge og betydningsfulle. De skal ha en rett til å medvirke i eget utdanningstilbud. Meld. St. 6 (2019-2020, s. 11) presiserer at et inkluderende fellesskap skal innebære alle barn og elever. I enkelte tilfeller vil det være nødvendig å gi opplæringstilbud som står utenfor det ordinære opplæringsløpet. I slike tilfeller er det vesentlig at det blir lagt til rette for fleksible løsninger som ivaretar barnets beste og som bidrar til å oppnå inkludering. Det å oppleve seg som en del av et inkluderende fellesskap bidrar til at man kan utvikle seg ut ifra egne forutsetninger. Dette innebærer også at eleven skal ha rom for å være seg selv. Barn og unge er forskjellige, og har ulik bakgrunn, interesser, erfaringer og forutsetninger. De utvikler seg i ulikt tempo, og opplæringstilbudet skal derfor tilpasset hvert enkelt individ (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 11). Skolen er en av de viktigste fellesarenaene for barn og unge, og dette fellesskapet kan bistå til positiv økning av mangfold i samfunnet. Mangfold gir elevene mulighet til å utvikle viktige evner som toleranse, respekt for forskjelligheter og om språk og kulturer. Dette gir grobunn for at samfunnet vårt kan utvikle seg i positiv retning mot mangfold og demokrati (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 11).

Ifølge Statped (2022) er en viktig faktor ved inkludering det å tilpasse læringsmiljøet slik at det ivaretar og verdsetter mangfoldet av elever, slik at alle får mulighet til deltakelse i det faglige og sosiale fellesskapet. Dette skaper forutsetninger for et godt inkluderende læringsmiljø som ivaretar naturlig tilhørighet og ingen betegnes som inkluderte. Videre kan vi skille mellom flere typer av inkludering i skolen, blant annet faglig inkludering og sosial inkludering.

2.2.1 Faglig inkludering

Som nevnt i innledningen har elever som ikke har godt nok utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Faglig inkludering kan kobles opp mot Nordahl et al. (2018) sin rapport om inkluderende fellesskap for barn og unge. Den ble utarbeidet av en ekspertgruppe som skulle vurdere opplæringstilbudet til elever med særskilte behov. Bakgrunnen for utarbeidelsen av rapporten var at det ikke var tilfredsstillende tilbud for denne elevgruppen i skolen. Konklusjonen av rapporten gir følgende funn: Skolesystemet er ekskluderende, elever som mottar spesialpedagogisk tilbud får ofte assistenter uten pedagogisk kompetanse, det tar for lang tid å iverksette spesialpedagogiske tiltak, det er lave forventninger og lite tilfredsstillende utvikling hos elever som mottar spesialpedagogisk hjelp. Videre beskriver Nordahl et al. (2018) at retten til spesialundervisning gir føringer for at det spesialpedagogiske tilbudet skal legge vekt på barn og unges utviklingsmuligheter. Det helhetlige utdanningstilbudet skal gi elevene forsvarlig utbytte av opplæringen i forhold til den opplæringen andre elever har. De elevene som får spesialundervisning skal ha samme timeantallet som andre elever, med unntak i tilfeller med samtykke fra foreldre og elev selv. Det spesialpedagogiske tilbudet kan gjennomføres i deler eller gjennom hele utdanningstilbudet (Nordahl et al., 2018). I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 44) står det at Nordahl-gruppen mener at elever i skolen i dag blir i liten grad hørt. Dette hevder de med en bakgrunn i rapporten hvor barn forteller at de opplever å ha liten innflytelse iblant annet valget til å ha spesialundervisning, samt når og hvor undervisningen skal gjennomføres. Ut ifra disse påstandene kan det tolkes i den retning at inkluderingen i den norske skolen slik den er på det aktuelle tidspunktet ikke er inkluderende med et utgangspunkt i Nordahl-gruppen sitt synspunkt og uttalelser.

Barneombudet (2017) hevder at mye tyder på at spesialundervisningen ikke er god nok. Funnene i prosjektet tilsier at mange av elevene som mottar spesialundervisning, ikke får godt og forsvarlig utbytte av opplæring, samt at de opplever et dårligere psykososialt skolemiljø

enn de andre elevene. Dette innebærer at de ikke blir hørt, eller får ha medvirkning på opplæringen. Disse resultatene kommer fra møter med elever som forteller at de har opplevd det utfordrende å få den hjelpen de trenger, til tross for sakkyndige vurderinger og individuelle opplæringsplaner. Elevene som har deltatt i fagrapporten har kommet med flere anbefalinger om hvordan skolen kan bidra til en bedre opplæring for alle elever. Et hovedpunkt forteller at elevene mener systemet må endres med bakgrunn i at den ordinære skolen og undervisningen ikke er for alle elever. Skolen har for rigide og stramme rammer som gjør at ikke alle elever passer inn i systemet. Elever utenfor klasserommet må også sikres å få alle beskjeder og all informasjon som forekommer. Andre punkter som nevnes omhandler hvordan læreren bør arbeide for et mer faglig inkluderende skolemiljø. Lærere må bruke tid på relasjon til alle elever. Læreren må se den enkelte eleven. Læreren må også bidra til at eleven får medvirkning i egen undervisning, samt lytte til deres ønsker og behov. Læreren må også tilpasse hvordan han/hun snakker til eleven, samt tilpasse undervisningen til hver enkelt elevs behov (Barneombudet, 2017).

2.2.2 Sosial inkludering

Alle elever har rett til et skolemiljø som er trygt og fremmer helse trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, § 9A). Likevel ser Barneombudet (2017) i sin undersøkelse at de aller fleste av elevene de snakket med opplevde manglende trivsel og trygghet i skolehverdagen. De forteller at de ikke har det bra på skolen, noe som ofte kan knyttes til «funksjonsnedsettelsen» de har. Noen av elevene har også fortalt at de opplever utestenging og mobbing fra medelever. Samtidig kommer det frem at elever med «funksjonsnedsettelse» også opplever utestenging, krenkelser, diskriminering og tvang fra de voksne på skolen. Undervisningen og skolemiljøet gjensidig påvirker elevenes trivsel. Manglende trivsel og læring på skolen preger elevenes livskvalitet.

Barneombudet (2017) gir elevene rom for å uttrykke egne meninger og anbefaling til hvordan skolen skal organiseres for å fremme et godt skolemiljø, og at skolen skal se den enkelte selv behov, og organisere for trivsel. Barna mener at skolen må forebygge mobbing og ekskludering. Dette innebærer å bidra til å skape samhold mellom elevene, samt bidra til at elevene får nettverk. Skolen må også organisere timene slik at de fremmer trivsel. Barna forteller at de ønsker at lærere og elever samarbeider om å utarbeide plan for hvordan man skal oppføre seg mot hverandre, samt at planen skal gjelde både for elever og lærere.

I følge Statped (2022) skal alle elever oppleve en naturlig tilhørighet. Inkludering gir rom for at alle mennesker er forskjellige, og at alle på tross av forskjelligheter skal oppleve seg som hjemme i det sosiale fellesskapet. Inkludering beskrives av Groven (2013, s. 77) som et prinsipp, verdigrunnlag, praksis og nærhet som aktualiserer samfunnsmessige og politiske dimensjoner som har kontekst iblant annet skole. Den legger et søkelys på samhandling og det etiske i arbeid hvor en møter subjekter som skal være aktør i sitt eget liv, samt opplevelse av mestring, tilhørighet og deltakelse. «Inkludering betyr at vi må utvikle skolekultur, strategier og praksis slik at skolene kan tilpasse opplæringa til mangfoldet i den elevgruppa som sokner til skolen» (Groven, 2013, s. 77). Videre hevder Statped (2022) at inkludering skal legge til rette for seks ulike faktorer. Den første faktoren handler om de fysiske forholdene. Alle elever skal ha fysisk tilgang til klassen/gruppens fellesskap. Den andre faktoren stiller krav til at alle elever skal ha mulighet til å bidra inn i fellesskapet. Den tredje faktoren er at alle elever skal ha mulighet til å si sin mening om egen opplæring. Den fjerde faktoren er deltakelse i læringsaktiviteter. Den femte faktoren er deltakelse i det sosiale fellesskapet. Den sjette og siste faktoren er sosialt og faglig læringsutbytte for alle.

2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Ifølge von Tetzchner & Martinsen (2002) er tale den vanligste formen for menneskelig kommunikasjon. Det er også den mest foretrukne kommunikasjonsformen for mennesker som kan høre. Det finnes likevel mennesker som ikke kan snakke, uavhengig av mengden opplæring de får. Statped (2021) kan barn unge og voksne som helt eller delvis mangler tale ha behov for alternative eller supplerende kommunikasjonsformer, dette for å gjøre seg forstått, eller for å selv forstå. Bruksverdien med ASK er å gi disse menneskene en måte å uttrykke seg på. Statped (2021) hevder at ASK er en nødvendig erstatning for talespråk, og at det nødvendig for personens språklige, sosiale og faglige utvikling. I tilfeller hvor hjelpemidler blir benyttet for å erstatte tale kalles det for alternativ kommunikasjon. von Tetzchner & Martinsen (2002) hevder at alle ikke-vokale kommunikasjonssystemer kan beskrives som alternative. Samtidig kan alternative kommunikasjonsformer brukes som et fullverdig språk, og som en erstatning for tale-språk. Supplerende kommunikasjon benyttes i tilfeller hvor personen har behov for kommunikasjonsformer som støtter utydelig, forsinket eller svak tale (Statped, 2021)

2.3.1 Barn som benytter seg av ASK

ASK er ifølge Statped (2021) en form for kommunikasjon som brukes i opplæringstilbudet for elever og personer som er avhengig av andre former for kommunikasjon enn ved bruk av tale. ASK er personens språk, samt form for å uttrykke seg, samt kan regnes som en betegnelse på et pedagogisk og tverrfaglig fagområde hvor kunnskapen om tilrettelegging for elever/personer som har behov for ASK, slik at de kan kommunisere på best mulig måte. For at den alternative kommunikasjonen skal kunne tilrettelegges for den enkelte elev har von Tetzchner & Martinsen (2002) beskrevet tre hovedgrupper for elever som benytter seg av ASK i sin opplæring og i kommunikasjon med andre. Uttrykksmiddelgruppen er de elevene som forstår mer av det andre mennesker sier, men som selv har utfordringer med å gi uttrykk gjennom talespråk. Her er det behov for varig bruk av ASK. Støttespråkgruppen er gruppen hvor talespråk er/skal bli personens hovedform for kommunikasjon. Herunder er det delt inn i to grupper; utviklingsgruppe og situasjonsgruppe. I utviklingsgruppen er målet å utvikle et funksjonelt talespråk på sikt, mens situasjonsgruppen har behov for ASK i noen situasjoner/med mennesker de ikke kjenner så godt. Språkalternativgruppen er for de barna hvor ASK vil være aktuelt å benytte seg av over tid, og for noen gjennom hele livet. Her benyttes ASK for å forstå, samt for å bli forstått (von Tetzchner & Martinsen, 2002; Statped, 2021).

2.3.2 Kommunikasjonsformer

Statped (2021) skriver at kommunikasjonsformene elever som benytter ASK alltid kalles for alternative kommunikasjonsformer. Dette er uavhengig av om eleven benytter seg av alternativ eller supplerende kommunikasjon. De alternative kommunikasjonsformene skal virke kompenserende, erstattende eller støttende. Dette avhenger av den enkelte elevs behov.

Statped (2021) presenterer tre former for ulike alternative kommunikasjonsformer; partnerfortolket kommunikasjon, ikke-hjulpet kommunikasjon og hjulpet kommunikasjon. Partnertolket kommunikasjon er kroppslig basert og er en samspillform for kommunikasjon. Den er kroppslig basert i og med at det innebærer bevegelse og berøring. Denne formen for alternativ kommunikasjon utspiller seg på tidlige utviklingstrinn. Ikke-hjulpet kommunikasjon omhandler måten man uttrykket seg på. I denne sammenhengen bruker ikke den som kommuniserer hjelpemidler. Her kan det være barnet som benytter seg av gester, peking med blikk eller hånd. Barnet benytter seg av konvensjonelle eller egenproduserte tegn. Hjulpet kommunikasjon er når barnet er avhengig av et kommunikasjonsmiddel som kan

inneholde grafiske symboler, eventuelt teknisk kommunikasjonsmiddel med stemme, eller papirbaserte kommunikasjonsmidler (Statped, 2021).

2.3.3 Antall elever som benytter seg av ASK

Ifølge von Tetzchner & Martinsen (2002) er det et stort antall mennesker som har behov for ASK. Alle disse menneskene har til felles at de på en eller annen måte har mistet sine taleferdigheter, noe som vanskeliggjør det å kommunisere med andre mennesker. Statped (2021) hevder at det ikke foreligger noen nasjonal oversikt over eksakt antall elever som mottar opplæring i ASK i grunnopplæringen. Under kunnskapsinnhentingene til Statped (2021) ble det ikke avdekket tilstrekkelig med informasjon om antall elever. Rådgivere i Statped mener det er mørketall, med bakgrunn i at dette spesielt omfatter mørketallet elever som er i gruppen barn som har litt talespråk og/eller som snakker utydelig. Statped (2021) hevder at mange av disse elevene ikke får iverksatt ASK-opplæring.

2.4 Aktuell forskning

I dette delkapittelet presenteres aktuell forskning som kan knyttes opp mot ASK og inkludering i skolen. Denne forskningen presenteres med bakgrunn i å sette søkelyset til denne oppgaven i en større sammenheng, og presentere ASK som forskningsfelt. Alle studiene er valgt med utgangspunkt i at det kan knyttes mot min problemstilling, og som omhandler ASK. Den første forskningsartikkelen knyttes mot vennskap og elever som benytter seg av ASK. Den andre beskriver noe om skolemiljø og kompetanse som barrierer for tilrettelegging. Den tredje går videre inn på inkluderende læringsmiljøer for elevgruppen.

Vennskap

Østvik, Ytterhus & Balandin (2018) gjennomførte en studie om elever som benytter seg av ASK og tilrettelegging rundt deres muligheter for å utvikle vennskap i skolen. Studien er gjort på elever i første til fjerde klasse i den norske skolen. I studien ble det også registrert data fra medelever, foreldre og ansatte. De hevder at forskningen på vennskap blant barn som ikke har funksjonsnedsettelse har identifisert at vennskap kan skapes ved å finne likheter mellom hverandre. Målet med studien til Østvik, Ytterhus & Balandin (2018) var å beskrive og identifisere vennskap mellom elever som benytter seg av ASK og elever som følger det ordinære utdanningsløpet. Resultatet av studien ga en indikasjon på at vennskap mellom elever som benytter seg av ASK og elever i ordinært utdanningsløp ofte var ensidig. Resultatet kommer med bakgrunn i funn som tilsier at elevene som benytter seg av ASK ga

tilbakemelding om at de hadde vennskap på skolen, men foreldre og foresatte beskrev vennskapene som overfladiske og elevgruppen ble i liten anerkjent som lekekamerater av medelever.

Kompetanse

Aldabas (2019) presenterer en studie gjort av han selv som presenterer spesialpedagogenes opplevelse av barrierer og muligheter for elever som benytter seg av ASK. Studien ble gjort på et utvalg av 172 lærere i Saudi-Arabia som svarte på to spørreskjemaer om barrierer og tilrettelegging for elever som benytter seg av ASK i skolen. Studien viser at det har vært store endringer innen feltet ASK, men at det største og mest vesentlige behovet for endring ikke har bedret seg. Som et resultat av denne studien ble det indikert at den mest alvorlige barrieren for tilrettelegging for elever som benytter seg av ASK er faktorer knyttet til skolemiljø, og samfunnets tilrettelegging. En annen barriere som presenteres er knyttet til mangel på kompetanse.

Inkluderende læringsmiljøer

Iacono, Goldbart, Douglas & Garcia-Melgar (2022) gjorde en undersøkelse som omhandlet hvilken grad studien knyttet ASK har utviklet seg fra segregerende til inkluderende omgivelser, samt hvilken rolle ASK har for at elever med komplekse kommunikasjonsbehov skal oppleve en inkluderende opplæring. Denne undersøkelsen er en litteraturstudie og var en omfattende gjennomgang av 167 studier som involverte elever og som benytter seg av ASK som ble publisert i tidsrommet fra 2000 til 2020. Studien viser at det har vært lite studier gjennomført i de miljøene som kan kalles inkluderende. Av 167 studier er det 28 studier gjennomført i inkluderende læringsmiljøer. Konklusjonen av undersøkelsen var at det er et mindretall av studier som blir utført i vanlige skoler eller klasserom. De konkluderer også med at elever som benytter seg av ASK har best mulighet for å oppleve inkluderende opplæring ved å kunne dele delta og dele erfaringer sammen med andre jevnaldrende som ikke har funksjonsnedsettelse

3.0 Teoretisk tilnærming

Under dette kapitlet presenteres teorier som kan knyttes opp mot elever som benytter seg av ASK. I begynnelsen av kapitlet går vi inn på ulike spesialpedagogiske tilnærminger til elever som kan oppleves som annerledes. Disse spesialpedagogiske tilnærmingene knyttes opp til begrepet inkludering, Dalen sitt presentasjon av avvik og normalitet og Hausstätters tre

spesialpedagogiske programmer. Hovedteorien i prosjektet er anerkjennelsesteori. Under dette begrepet presenteres to sentrale teoretikere; Axel Honneth og Anne-Lise Løvlie Schibbye.

3.1 Inkludering i lys av spesialpedagogiske tilnærminger

Ifølge Dalen (2013) har forståelsen av hva det vil si å ha en funksjonshemming endret seg mye fra 1967 og frem til i dag. For en tid tilbake var det vanlig å se på funksjonshemming knyttet til en medisinsk forståelse av et individ sine egenskaper. Funksjonshemmingen var sett på som en konsekvens av en sykdom, eller biologiske avvik. På den tiden var det sett på som en tragedie som kunne ramme enkeltmennesker og familier. Den gamle medisinske forståelsen av funksjonshemming bygger på at individet må endre seg, eller ha spesielt behov for hjelp. Etter hvert utviklet begrepet seg til å innebære at det eksisterer barrierer i omgivelsene som bidrar til at mennesker opplever funksjonsnedsettelse. Videre går Dalen (2013) inn på begrepet om avvik og normalitet. Avvik regnes som alt som ikke regnes som vanlig eller forekommer sjeldent. Hva som kan være avvikende/normalt avhenger av hvilke egenskaper en menneskegruppe innehar. Samfunnets konstruksjon kan ifølge Dalen (2013) være avgjørende for hvorvidt et menneske kan oppleves at har funksjonsnedsettelse.

Dalen (2013) presenterer to grader av avvik eller funksjonsnedsettelse. Den første formen er absolutte avvik. Denne gruppen av elever med funksjonsnedsettelse er de individene som kan oppleves som «hjelpeløse» og «dårlig tilpasset» i et hvilket som helt samfunn (Dalen, 2013, s. 18). Den andre gruppen beskrives med at de har personlige begrensninger i det konkrete samfunnet de lever i. Dette kan knyttes mot samfunnets rammer og strukturer. Individene som tilhører denne gruppen kan kunne klare seg bedre i andre samfunn som har andre utforminger og standarder (Dalen, 2013, s. 18). Ifølge Dalen (2013) er årsaken til de fleste avvik avhengig av samspillet mellom faktorene knyttet til enkeltpersonen, og samfunnet som omgir personen. For å gå nærmere inn på hvordan samfunnet ser på mennesker som kategoriseres som annerledes, kan en se på Hausstätters beskrivelse av ulike programmer. Hausstätter (2007, s. 18-21) presenterer tre ulike programmer/handlings- og tenkemåter i møte med elever som kategoriseres som annerledes. Disse programmene er inspirert av Gjessing (1969), Skirtic (1991) og Oliver (1991, 1996). Hvert program består av en kjerne som gir utgangspunkt for hvordan man forholder seg til det spesialpedagogiske området. Disse programmene er det patologiske programmet, det sosiale programmet og det organisatoriske programmet. Under hver av disse programmene forklares ulike hovedfokus i spesialpedagogisk aktivitet. Hvert

program har sin egen måte å forklare hva som kan betegnes som god og dårlig spesialpedagogikk.

3.1.1 Det patologiske programmet

Ifølge Hausstätter (2007, s. 19) er det patologiske programmet et program hvor de spesialpedagogiske oppgavene blir utført i et individbasert fokus. Det vil si at spesialpedagogikkens fokus ligger i å hjelpe mennesker med en eller annen form for patologi i som er mentalt eller fysisk og som hindrer mennesket å delta i de generelle undervisningssituasjonene og det allmenne opplegget på skolen. Her blir avvikende atferd fra majoriteten assosiert med at det behøves spesialpedagogisk individuell hjelp. Spesialpedagogens rolle blir altså å bistå mennesker som har problemer slik at problemene forsvinner, reduseres eller blir kontrollert.

For å kartlegge disse vanskene/patologiene brukes det vitenskapelige og empiriske analyser for å kartlegge de ulike problemene. Resultatene av disse blir brukt til å utarbeide spesialpedagogiske metoder for å bistå menneskene som innehar vansken til å mestre sin hverdag. I det patologiske programmet blir avvikende atferd/fysiske, mentale vansker kategorisert inn i ulike diagnoser (Hausstätter, 2007, s. 19).

3.1.2 Det organisatoriske programmet

Det organisatoriske programmet baserer seg i følge Hausstätter (2007, s. 20) på at spesialpedagogikkens oppgave skal rette søkelyset på at menneskelige funksjonshemninger, problemer og stigmatisering oppstår som en reaksjon på løsninger og strategier i organiseringen av samfunnet. Her beskrives det at problemer dukker opp som følge av at man utarbeider organisatoriske løsninger hvor det kreves et bestemt atferdsmønster for å mestre og fungere. Det vil si at dette perspektivet ser på organiseringen av samfunnet som årsak til, og hemmer, mennesker med avvikende fysiske og psykiske ferdigheter til deltakelse i fellesskapet. Hausstätter (2007, s. 20-21) beskriver spesialpedagogens rolle i det organisatoriske programmet å utvikle organisatoriske løsninger som ivaretar at alle mennesker kan delta og være aktive, dette mot å skape et samfunn hvor alle blir akseptert for den de er.

3.1.3 Det sosiale programmet

I målet om å skape et inkluderende samfunn legger det sosiale programmet søkelys på at det eksisterer generelle sosiale prosesser og sosiale strukturer som virker ekskluderende og marginaliserende mot mennesker. Ifølge det sosiale programmet er funksjonshemninger et

produkt av hvordan mennesker forstår og oppfatter samfunnet som de er en del av (Hausstätter, 2007, s. 21). I følge Hausstätter (2007, s. 21) inneholder det sosiale programmet en rekke av ulike teorier som beskriver hvordan de sosiale prosessene og strukturene kan virke ekskluderende ovenfor mennesker med ulike funksjonsnedsettelse. Det er derfor utfordrende å finne en presis beskrivelse av hva det sosiale programmet egentlig innebærer.

3.1.4 Fellestrekk ved de spesialpedagogiske programmene

Hausstätter (2007, s. 94) hevder at alle overnevnte programmer har fellestrekk ved at de anerkjenner at det finnes et fenomen som kalles for funksjonsnedsettelse, samt at dette fenomenet er noe som kommer til å eksistere i lang fremtid. Det patologiske programmet setter fokus på at mennesket med funksjonsnedsettelse skal tilpasse seg til samfunnet. De to andre programmene, det sosiale programmet og det organisatoriske programmet, legger fokuset mot at samfunnet skal tilpasse seg/forandres for at alle skal kunne ta del i det. Målet her ligger i å fremme tanken om en samfunnsstruktur som er mindre ekskluderende og marginaliserende.

3.2 Anerkjennelse i skolen

Det finnes flere relevante teoretikere knyttet til anerkjennelsesteori. I denne masteroppgaven er det gjort et utvalg på å benytte seg av anerkjennelsesteoriene til Axel Honneth og Anne-Lise Løvlie Schibbye. Honneth (1995) hevder at alle mennesker trenger anerkjennelse på tre nivåer; kjærlighet, rettigheter og solidaritet. Dette er for å kunne danne og opprettholde en intakt identitet. Anerkjennelse er et begrep som er sentralt og overordnet i dialektisk teori. Anerkjennelse handler om å se noe om igjen (re-cognize) (Schibbye, 2009). Schibbye (2009) legger vekt på viktigheten bak indre anerkjennelse. Det handler om å ivareta, verdsette og legge søkelyset på barnets indre opplevelsesverden. Hun presenterer en anerkjennelsesteori som baserer seg på subjekt-objekt vs. subjekt-subjekt (Schibbye, 2009). Hun presenterer i likhet med Honneth teorien om fellesskap, og knytter dette opp mot deltakelse (Schibbye, 2009). Det siste punktet som presenteres er begrepet tingliggjøring og anerkjennelse, som også kan knyttes opp mot hennes teori om subjekt-objekt (Schibbye, 1996, 2006, 2009). Disse teoriene er valgt med bakgrunn i å presentere relevant teori knyttet til begrepet anerkjennelse, med intensjon om å benytte dette for å belyse anerkjennelse og inkludering av elever som benytter seg av ASK.

3.2.1 Axel Honneth

Honneth sin anerkjennelsesteori er inspirert av Hegels teori om anerkjennelse (Honneth, 2008). Honneth presenterer tre former for anerkjennelse. Disse tre formene eller teser for anerkjennelse er kjærlighet, rettigheter og fellesskap (Honneth, 2008).

Kjærlighet

Den første formen eller tesen for anerkjennelse som presenteres av Honneth (2008, s. 104) er kjærlighet. Kjærlighet vil i denne sammenhengen regnes som anerkjennelse i primære relasjoner. Disse relasjonene kan for eksempel være parforhold, mellom foreldre og barn, mellom lærer og elev og gjennom vennskap. Likheten med disse forholdene er at de er basert på følelser mellom få personer.

Love relationships are to be understood here as referring to primary relationships insofar as they – on the model of friendship, parent-child relationships, as well as erotic relationships between lovers – are constituted by strong emotional attachments among a small number of people (Honneth, 1995, s. 95).

Kjærlighetstesen befinner seg i den private sfæren. Videre beskriver Honneth (2008) at kjærlighet baserer seg på gjensidig avhengighet. Det anerkjennes at det finnes en følelsesmessig relasjon mellom partene som er en del av relasjonen i kjærlighetstesen. Denne følelsesmessige tilhørigheten avhenger av fysisk tilstedeværelse og kroppslig eksistens (Honneth, 2008, s. 104-108). Denne gjensidige avhengigheten og kjærligheten med de primære relasjonene presenteres også i Honneth (2007), som også presiserer viktigheten bak gjensidig anerkjennelse og bekreftelser.

With reference to the first level of the individual's practical relation-to-self, he or she is recognized as such, i.e., as an individual whose needs and desires are of unique value to another person. For this kind of recognition, which has the character of Unconditional devotion (Zuwendung), concepts such as "care" or "love" can be found in the tradition of moral philosophy (Honneth, 2007, s. 138-139).

Mennesker har følelsesmessige behov som må dekkes. En gjensidig anerkjennelse skjer mellom individene som har omsorg for hverandre. Slik blir disse følelsesmessige behovene

dekket. Når barnet blir møtt og opplever bekreftelser, samt opplever at den voksne anerkjenner og verdsetter følelsene barnet har utvikles det en balanse mellom selvstendighet og emosjonell binding. Barnet blir i bedre stand til å kommunisere, delta og handle i fellesskapet (Honneth, 2007). Det å bistå den andre i å sette ord på følelser og ønsker vil være en viktig faktor for at den andre skal oppleve en økt kraft av egne opplevelser. Partene i den primære relasjonen kan være uenig i hverandres handlinger, men viktigheten bak prinsippet er at den andre skal få aksept for sine følelser og tanker (Honneth, 2007).

Rettigheter

Den neste formen for anerkjennelse baserer seg på rettslig anerkjennelse. Rettsforholdet er i stor grad annerledes enn kjærlighetstesen, selv om de begge kan benyttes som anerkjennelsesformer (Honneth, 2008, s. 117). Han hevder at rettsforholdene i anerkjennelsessammenheng kun fungerer dersom de som er en del av det opplever at de rettslige normene er frie, som vil si at man ikke har mye rettslige begrensninger. At normene er frie forutsetter at man har tillit til den andre. I denne sammenhengen kan begrepet gjensidighet knyttes opp mot rettslig anerkjennelse, da partene i denne typen forhold skal adlyde samme lover. Dette gjør at partene også anerkjenner hverandre som individuelle autonome personer, da det finnes en tillit til at personen kan gjøre fornuftige og moralske valg (Honneth, 2008, s. 117-119). Honneth (2008, s. 119) kommer med noen begrunnelser på hvorfor rettsbegrepet kan betegnes som vesentlig og viktig i forbindelse med anerkjennelse. Anerkjennelse oppleves som en kamp om for eksempel likestilling i samfunnet. Prosessen kan ses på som en tidslinje hvor individuelle rettigheter blir kjempet frem. Honneth (2008, s. 120) hevder i en bakgrunn av dette at den rettslige anerkjennelsen er gradert på grunn av ulik verdsetting av ulike rolleinnhavere. Honneth (2007) går nærmere inn på moral, og knytter dette opp mot identitetsdannelse gjennom konflikter med den andre.

With reference to the second level of his or her practical relation-to-self, the individual is recognized as a person who is ascribed the same moral accountability as every other human being. For this kind of recognition, which has the character of universal equal treatment, the concept of “moral respect” has meanwhile established itself in deference to the Kantian tradition. This indicates the categorical obligation to recognize the accountability of all other persons (Honneth, 2007, s. 139).

Å danne sin egen identitet vil skje gjennom anerkjennelse fra andre, samt ved å gjennomgå konflikter med andre individer. Konfliktløsning bidrar til at individet får mulighet til å erkjenne seg selv i andre. Ut ifra dette dannes det en allmenn bevissthet på hva som er rett og hva som er galt. For å forstå den andres handlinger er det vesentlig å være bevisst på den andres kroppsspråk. Det er viktig å ha dialog med den andre om hvordan de oppfatter situasjonen, og at den andre får visst frem sin opplevelse av situasjonen. I situasjoner der relasjonen er mellom voksen og barn, er det den voksnes oppgave å legge til rette for at barnet skal få frem sin opplevelse av situasjonen. Barnet skal inkluderes i å definere situasjonen. Dette forutsetter noe Honneth (2007) kaller for mentalisering, som vil si at barnet kan trekke mentale slutninger til seg selv, og dermed kunne regulere seg selv (Honneth, 2007).

Fellesskap eller solidaritet

Den siste formen for anerkjennelse som presenteres av Honneth (2003) er anerkjennelse i fellesskap. Han beskriver fellesskap som sosiale relasjoner hvor kjennetegnet er et ønske mot en felles gode. De felles godene skal ta hensyn til verdier som er felles for individene i relasjonen og som alle kan stå innenfor og anse som gyldige i fellesskapet (Honneth, 2003, s. 142-143). Honneth (2003, s. 143) stiller derimot spørsmålet hvorvidt fellesskapet er basert på følelsesmessige betingelser, eller om de er knyttet til bestemte interaksjonsmønstre. Dette spørsmålet kan være vesentlig innen anerkjennelsesbegrepet opp mot inkludering. Det kan se ut til at fellesskapsbegrepet kan brukes som et verktøy i ønsket om gjensidig respekt for hverandre i de sosiale forbindelsene.

Finally, with reference to the third level of his or her practical relation-to-self, the individual is recognized as a person whose capabilities are of constitutive value to concrete community. There are no corresponding moral concepts in the philosophical tradition for this kind of recognition, which has the character of a particular kind of esteem, but it may well be a good idea to employ concepts here such as “solidarity” or “loyalty” (Honneth, 2007, s. 139).

Dette punktet innebærer Hegels teori som omhandler sedelighet og solidaritet mot fellesskapets felles mål. Individet har behov for å bidra til samfunnet og fellesskapet, og trenger derfor å bli anerkjent for sine verdifulle egenskaper. I denne sammenhengen er det vesentlig å legge søkelys på barnets positive og nyttige egenskaper, kontra et perspektiv som ser kun på barnets mangler (Honneth, 2007). Med utgangspunkt av disse tre formene for

anerkjennelse, hevder Honneth (2007) at det er mulig å identifisere de moralske holdningene som gir et samlet standpunkt for å sikre betingelsene som skal til for å ivareta vår personlige integritet.

3.2.2 Anne-Lise Løvlie Schibbye

Subjekt-objekt vs. Subjekt-subjekt

Ifølge Schibbye (2009) kan begrepet objekt beskrives som flere forskjellige ting. Objekt kan regnes i betydningen som en gjenstand. En gjenstand er noe som vi konkret kan studere. I en slik sammenheng kan vi regne menneskekroppen som et objekt, da det er konkret og kan studeres. I den sammenheng kan vi ikke si at individet kun kan forstås som et subjekt, da man kun ser på den objektive siden i form av en menneskekropp. Subjekt-objekt-synet kan likevel snike seg inn der det ikke passer. Mennesker som opplever å ha en funksjonsnedsettelse, kan ofte bli plassert i diagnostiske kategorier. Dette kan lede fokuset vekk fra å sette søkelys på deres opplevelse av verden.

Fellesskap og deltakelse

Noen faktorer som sykdom, fødsel og død er naturlige i at vi mennesker eksisterer og finnes. Disse betingelsene menneskelig eksistens gjør det mulig for den profesjonelle å skape en forståelse for barnets eksistens og situasjonen det står i. Det å anerkjenne at det finnes faktorer som ikke kan gjøres noe med eller endres er vesentlig knyttet til dette. Inderliggjøring, som betyr å anerkjenne noen som levende og som subjekt i sin egne opplevelsesverden er viktig for å forstå menneskelig eksistens. Det å dele på barnets følelser kan gjøre det enklere for barnet å håndtere følelsene sine knyttet til å ha en funksjonsnedsettelse (Schibbye, 2009). Denne dype forståelsen av vårt eksistensielle fellesskap en del av en terapeutisk holdning, som gjør det mulig for, og bistår den profesjonelle til å være empatisk, dele intersubjektivitet og fellesskapsfølelse. Det vil si at den profesjonelle møter barnet ved å delta i barnets indre opplevelsesverden, deler på følelser som blir noe felles. Den profesjonelle voksnes deltakelse vil i et slikt perspektiv innebære at han eller hun reflekterer over de egentlige opplevelsene både hos seg selv og hos barnet (Schibbye, 2009). Schibbye (2009) skriver at en slik deltakelse i et fellesskap forutsetter at den profesjonelle har direkte tilgang til sine egne egentlige opplevelser. En annen vesentlig faktor i et slikt fellesskap er at den profesjonelle er nær den andre, i dette tilfelle barnet, slik at han/hun kan utveksle sine opplevelser og følelser knyttet til situasjoner.

Tingliggjøring og anerkjennelse

Schibbye (2009) hevder at begrepet anerkjennelse er sentralt og overordnet i det hun kaller for dialektisk teori, som omhandler å bli kjent med og forstå begreper ved å bruke spørsmål og argumentasjoner. Anerkjennelse innebærer begrepet re-cognize, som kan beskrives som det å se noe om igjen. Hvordan vi bruker ordene våre legger et grunnlag for hvordan vi skaper vår virkelighet. I vår daglige tale bruker vi mennesker ordet anerkjennelse. Ordet kan oppleves flertydig og innviklet. Når vi bruker ordet i vår daglige tale, har vi allerede en formening om hva ordet innebærer og betyr. Et eksempel på hvordan begrepet anerkjennelse kan tolkes er belønning, ros og beundring. Noen kan dermed si at de ga noen en anerkjennelse for en prestasjon de gjorde. Hun kaller dette for en ytre anerkjennelse. Schibbye (2009) hevder at slike utsagn kan defineres som ytre anerkjennelse. Ytre anerkjennelse bidrar til å instrumentalisere anerkjennelsesbegrepet, altså å gjøre anerkjennelse til et verktøy med hensikt om å gi ros eller belønning til en annen for å påvirke den andre. Dette avspeiler den tidligere nevnte subjekt-objekt-holdningen. Videre knytter Schibbye (2006) subjekt-objekt-holdningen til et begrep hun kaller for tingliggjøring. Tingliggjøring betyr å gjøre noe til en ting. Kjennetegn av å være en ting er at det kan bestemmes over, påvirkes og manipuleres. Man kan også beskrive «ting» som ufritt, uansvarlig og at det mangler innlevelse og medfølelse. «Ting har ingen kraft av seg selv, ingen refleksjon eller livsbevissthet og ingen evne til å skape seg selv innenfra (Schibbye, 2006, s. 56)». Tingliggjøring innebærer at mennesker tilegner seg egenskaper som kan knyttes mot ting. Dersom et menneske blir «en ting» mister det de menneskelige, eksisterende og selvreflekterende som mennesker har. Samtidig vil et menneske som har tingliggjort seg selv gi menneskene han eller hun samspiller med tinglige egenskaper. Dette begrunnet Schibbye (2006) i at et menneske som mister seg selv av syne, vil ikke ha mulighet til å se det andre mennesket som et reflekterende vesen. På denne måten vil mennesket man kommuniserer med også bli et objekt som en selv (Schibbye, 2006). Schibbye (2006) beskriver tingliggjøring i samspill med hverandre. Et eksempel på dette er ved å fortelle et annet menneske at de er krevende. Ved et slikt utsagn henvender vi oss til hverandres objektside. Utsagnet kan beskrives som en vurdering av den andre som en ting eller et objekt. I kontrast til dette kan man imøtekomme det andre menneske med å stille spørsmål som retter seg mot subjektsiden av mennesket. Her får individet selv reflektert over sin egen opplevelse. Når man henvender seg til mennesket med en subjektiv holdning, vil man åpne for dialog hvor det er åpenhet om hvordan situasjonen er fra den andres ståsted. På denne måten tilrettelegger man for å kunne lytte til hvordan verden ser ut for den andre (Schibbye, 2006, s. 58). Videre hevder Schibbye (2006) at fellesskapets ivaretagelse er

bestemmende av at vi er klar over den andre sin unike opplevelsesverden. Dette er vesentlig for å kunne gi og få omsorg i et fellesskap (Schibbye, 2006). Tingliggjøring kan også knyttes opp mot egen selvforståelse og anerkjennelse av seg selv som et subjekt. (Schibbye, 2006). Videre skriver hun om en annen definisjon av anerkjennelse. Indre anerkjennelse handler om å ivareta, verdsette og legge søkelys på den medmenneskets indre opplevelsesverden (Schibbye, 2009).

Schibbye (2006) hevder at anerkjennelse i eksistensiell forstand er annerledes enn begrepet anerkjennelse fra den dagligdagse betydningen. Hun forteller at anerkjennelse ikke handler om å gi applaus, medaljer eller gode karakterer. Anerkjennelse er ikke noe vi kan gi til noen i form av ting, ros eller heder og ære. Disse formene for belønninger kan ikke regnes som anerkjennelse. Med bakgrunn i dette kan en si at anerkjennelse ikke er påvirket av det ytre faktorer. Hun forteller videre at anerkjennelse i eksistensiell forstand bygger på å anerkjenne noe vi er, kontra noe vi gjør. Dette innebærer at den profesjonelle i møte med barnet må være anerkjennende. Anerkjennelsen vil derfor ha opprinnelse i den profesjonelle.

Verdsettingen må leves ut, basert på det som rører seg bak det ytre, i den andres indre verden (Schibbye, 2006, s. 191).

Videre hevder Schibbye (2006) at anerkjennelse baserer seg på gjensidighet. Dersom kun en av partene i forholdet er anerkjennende, vil dialogen gradvis innskrenkes og til slutt opphøre. Om en av partene møter dialogen i en anerkjennende væremåte, mens den andre parten tingliggjør, vil partene stå i opposisjon mot hverandre. Den ene parten vil anerkjenne den andre, og den andre parten vil være den som får anerkjennelse. På denne måten vil den ene parten ikke gjengjelder anerkjennelsen. Anerkjennelse er noe som ligger i mennesket, og som kommet til uttrykk i språk og handlinger. Når en skal anerkjenne er det vesentlig at man legger egne behov til side. Anerkjennelse er kompliserte prosesser som krevet et høyt nivå av selvrefleksjon og selvavgrensning. En skal ha evne til å vite om egne ønsker, samtidig som man kan sette disse til side og være til stede for det andre mennesket.

Schibbye (1996, s. 533-536) hevder at det finnes noen vesentlige faktorer en kan knytte innenfor anerkjennelsesbegrepet. Noen av disse begrepene er lytting, forståelse og bekreftelse. Lytting har en sentral rolle i det å skulle anerkjenne barnet. Lytting krever en mottakelighet. Den som lytter må være villig til å sette seg inn i det barnet forteller. Lyttingen kan ikke være passiv, men aktiv og preget av engasjement for den andre sitt liv. Lytting innebærer å være

emosjonelt engasjert (Schibbye, 1996, s. 533). Videre beskriver Schibbye (2006) at å virkelig lytte til den andre innebærer det å være nær seg selv. Hun skriver at kjærligheten ikke finner trivsel i å bli møtt med fornuft, forklaringer og gode råd. Når en møter den andre på en slik måte vil ikke hans eller hennes indre verden bli hørt. Man skal ikke inneha en rekke motforestillinger og legge et søkelys på å få inn sine synspunkter i samtalen. Dermed vil en ikke lytte til den andre, men til seg selv. Schibbye (2006) hevder at det er vesentlig å møte den andre med kjærlig lytting. Kjærlig lytting innebærer å gi den andre tilbake til seg selv.

Videre beskriver Schibbye (1996, 2006) og viktigheten bak forståelse. Forståelse presiseres her som indre forståelse. Barnet vil gjennom indre forståelse få sin egen opplevelsesverden sett i den profesjonelle sine øyne. Dette fører igjen til at barnet kan se seg selv i andre sin bevissthet (Schibbye, 1996, s. 534). Schibbye (2006) beskriver at den gode lyttingen ligger forståelse sentralt. Hun hevder at det er når lytteren tar ordene og følelsene på alvor, at vedkommende kan sette seg inn i hvordan er å være den andre. Lytteren vil også lettere kunne ta følelsene og ordene på alvor.

I følge Schibbye (1996, s. 536) handler bekreftelse om at barnet sine opplevelser får autoritet og blir tatt på alvor. I bekreftelse handler det om at barnets opplevelser fanges opp hos en annen, for eksempel pedagogen som igjen lar barnet kunne klare å se sin egen historie fra en annen vinkel.

3.2.3 Sammendrag av Honneth og Schibbye

Ved teoriene til Honneth og Schibbye ser man flere likhetstrekk knyttet til anerkjennelse. Både Honneth (1995, 2007, 2008) og Schibbye (1996, 2006) beskriver anerkjennelse i form av kjærlighet for den andre personen. Honneth (1995, 2007, 2008) beskriver anerkjennelsen i denne sammenheng mellom personer som har en kjærlig relasjon til hverandre, og at mennesker har behov for gjensidig anerkjennelse og omsorg for å utvikle seg selv som individ. Schibbye (1996, 2006) går dypere inn på begreper som kan knyttes mot kjærlighet; lytting, forståelse og bekreftelse. Hun beskriver kjærlig lytting som det å gi den andre tilbake til deg selv, og at man viser en indre forståelse for det andre individet ved å lytte til de ord og følelser den andre personen kommer med, og komme med bekreftelser som gjør at personen får se sin egen historie fra en annen vinkel.

Honneth (2003, 2007) og Schibbye (2009) benytter begge seg av fellesskapsbegrepet i sine anerkjennelsesteorier. Honneth (2003, 2007) beskriver at de sosiale relasjonene i et fellesskap

har et ønske om felles goder, og at dette skal ta hensyn til de verdiene som er felles for individene i fellesskapet. Samtidig har individet et behov for å kunne bidra til fellesskapet og bli anerkjent for sine positive egenskaper. Schibbye (2009) knytter fellesskapsbegrepet opp mot individet som subjekt og at man møter den andre sin indre opplevelsesverden og deler på følelser slik at de blir noe felles. Honneth (2008) beskriver rettslig anerkjennelse som at man anerkjenner individet som autonom og at det finnes en tillit til at personen kan ta fornuftige og moralske valg under rettslige frie normer. Likevel kan rettigheter bidra til et likestilt samfunn, da individuelle rettigheter kjempes frem. Dette kan også knyttes opp mot Schibbye (1996) som beskriver anerkjennelse som bekreftelse på at sin autoritet blir tatt på alvor.

En annen faktor som er lik mellom Honneth og Schibbye sine anerkjennelsesteorier er at de begge beskriver begrepet tingliggjøring opp mot anerkjennelse. Schibbye (2006) beskriver et fenomen hun kaller for tingliggjøring, som handler om hvordan man møter det andre mennesket som et objekt kontra subjekt. Hun forteller at det kan være utfordrende å gå i samspill med det andre mennesket dersom en part ser på den andre som et objekt, ved å gi personen egenskaper som kan knyttes til ting eller objekter. Honneth (2019) beskriver også dette begrepet, og knytter dette opp mot de følelsesmessige evnene mennesket har. Vi kan derfor se at disse teoretikerne bygger opp under hverandre.

4.0 Metode

Mennesker er spørrende og undrende vesener. Mennesker ønsker å finne svar på det vi opplever, og reagerer dermed med å stille spørsmål rundt hva som skjedde. Vi stiller ukritiske spørsmål daglig om det vi opplever og observerer. Til disse dagligdagse spørsmålene stilles det ingen krav til kritisk tenkning om hvordan man kom frem til svaret. Under vitenskapelig forskning stilles det krav til hvordan man samler inn informasjonen (empirien). Informasjon om virkeligheten kalles empiri. Det er viktig at informasjonen som samles inn er relevant og til å stole på (Jacobsen, 2015). Forskningsprosjektet innebærer å innhente informasjon knyttet til et fenomen. Metode er hjelpemiddelet, en oppskrift for hvordan man kan innhente informasjonen om virkeligheten slik den er (Jacobsen, 2015).

Det kan være utfordrende å finne en enighet i hva virkeligheten innebærer. Jacobsen (2015) presenterer læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut, også kalt ontologi. Ontologi er et gresk begrep som omfavner ting slik de faktisk er. Samtidig eksisterer læren om kunnskap, også kalt epistemologi. Epistemologi omhandler mulighetsomfanget av hvordan man kan

skaffe sann/reell kunnskap om virkeligheten. Kjernen her er det å skille mellom verden slik den er, og hvordan den oppfattes av oss mennesker. I mitt prosjekt er det gjort intervju med spesialpedagoger som forteller hvordan de opplever arbeidet de gjør. Det vil si at oppgaven innhenter kunnskap om hvordan virkeligheten er oppfattet av mine informanter, men dette kan være avvikende fra hvordan ting faktisk er.

Når en skal gjennomføre en forskningsprosess, velger forskeren ut metodisk – og teoretisk tilnærming som henger i tråd med strukturen på forskningen. Hensikten med dette er ifølge Jacobsen (2015, s. 15) å frembringe kunnskap om virkeligheten som kan anses som gyldig og troverdig. Metode kan beskrives som en strategi forskeren går frem for å innhente kunnskapen om virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 15). I bunn og grunn er metode hvordan man tilnærmer og forsøker å finne frem kunnskap om virkeligheten. Som tidligere nevnt skal kunnskapen anses som gyldig og troverdig. Empirien bør tilfredsstillende to krav; den skal være gyldig og relevant (valid), den skal være pålitelig og troverdig (relabel) (Jacobsen, 2015, s. 15-16). Ifølge Dalland (2017, s. 52) er metode redskapet vi bruker i møte med noe vi ønsker å undersøke/opparbeide oss mer kunnskap om. Metoden bistår oss til å innhente data. Data er den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår (Dalland, 2017, s. 52).

Under metode finner vi to hovedkategorier av metoder man kan velge imellom. Disse er kvantitative – og kvalitative metoder. Kvantitativ metode setter søkelys på målbare enheter, og vil derfor gi resultater og data i form av tall. Kvalitativ metode, som er brukt i denne undersøkelsen, har som mål å fange opp meninger og opplevelser. Resultatene her er derfor ofte ikke målbare.

4.1 Kvalitativ datainnsamling

Jacobsen (2015) beskriver flere fordeler ved å benytte seg av kvalitativ datainnsamling. Datainnsamling i form av ord gir forskeren en naturlig relasjon til det eller de som skal undersøkes. Her vil forskningen gå på det/de som undersøkes sine premisser, og ikke på forskerens. Når forskningen baserer seg på nærhet, er det vesentlig med en stor grad av åpenhet. Forskeren vil derfor i liten grad kunnet bestemme han/hun leter etter. Det er menneskene i intervjuet som vil gi bestemmelser på hvilken informasjon som forskeren får inn i undersøkelsen. Det er ikke lagt til rette med svarkategorier, noe som gjør at kvalitativ datainnsamling legger lite føringer på hvilken informasjon som forskeren får inn. Med bakgrunn i dette kan man si at kvalitativ tilnærming ofte vil gi høy relevans. De gir frem er

riktig forståelse av fenomen/situasjon. Kvalitativ tilnærming kan også ofte regnes som nyanserik, da den enkelte respondent har sine fortolkninger og meninger. Det vil derfor bli individuelle og unike svar i undersøkelsen. Samtidig er kvalitativ tilnærming fleksibel. Forskeren tar utgangspunkt i en problemstilling som han/hun ønsker å belyse, men problemstillingen kan endres underveis og avhengig av hvilken informasjon han/hun inntar. Prosessen er derfor interaktiv.

Kvalitativ tilnærming har også ulemper. Å samle inn kvalitativ data kan regnes som ressurskrevende. Det å intervju informanter kan ta lang tid, noe som gjør at vi ofte må nøye oss med få informanter. Forskeren må derfor ta et bevisst utvalg av informanter. Samtidig kan det oppstå generaliseringsproblemer i form av at det blir et fåtalls mennesker som blir intervjuet. En informant vil ofte representere andre, noe som kan gjøre at vi kan spørre oss selv om disse menneskene er representative for andre enn seg selv. Kvalitativ tilnærming kan også være komplekst. Det vil si at informasjonen ofte kan være vanskelig å tolke grunnet sin nyanserikdom. Den kvalitative tilnærmingen er ofte basert på nærhet, noe som også kan være en ulempe da nærheten kan bli for nær. Forskeren kan bli fanget opp i det han/hun studerer, dette kan bidra til at man minsker evnen til kritisk refleksjon (Jacobsen, 2015, s. 131-123). Jacobsen (2015, s. 132) beskriver også en undersøkelseeffekt. Denne undersøkelseeffekten innebærer at forskeren kan ende opp med å måle noe en selv har skapt, kontra å forske på informantens opplevelser av et fenomen. Dette kan også forekomme med bakgrunn i nærheten mellom forsker og informant. I en intervjusituasjon kan forskeren stille spørsmål som for informanten kan virke intime. Dette kan påvirke hvordan informanten svarer, og kan derfor svekke forskningens troverdighet. Når en benytter seg av kvalitativ tilnærming skal man også være klar over at fleksibiliteten kan oppleves som et problem, da det stadig kan dukke opp ny informasjon som gjør at man vil føle man aldri blir ferdig.

Kvalitativ tilnærming egner seg best når forskeren er interessert i å avklare hva som ligger i et begrep eller fenomen. Hensikten ved bruk av denne tilnærmingen er å forske frem menneskers fortolkninger og forståelser av en gitt situasjon. Samtidig egner kvalitativ tilnærming seg til å forske på sammenhengen mellom individ og kontekst. Informanten vil befinne seg i en kontekst som forskeren ønsker å undersøke (Jacobsen, 2015, s. 133).

4.1.1 Kvalitativt forskningsintervju/det åpne individuelle intervjuet

Målet med det kvalitative forskningsintervjuet er ifølge Dalland (2017, s. 65-66) å få tak i informantens egen beskrivelse av livssituasjonen han/hun befinner seg i. Intervjuets mål er å kartlegge og tolke meningen bak sentrale temaer i informantens liv. Informanten befinner seg i en situasjon som forskeren ønsker å forske på. Målet blir derfor å forstå innholdet og meningen i det informanten sier.

Jacobsen (2015) beskriver det åpne individuelle intervjuet som er undersøkelse hvor informasjonen blir innhentet fra informant/respondent gjennom samtaler i en vanlig dialog. Den data som samles inn vil være i form av ord, setninger og gjennom fortellinger. I denne formen for datainnsamling legges det lite begrensninger for hva informanten kan si, noe som gjør at resultatet av undersøkelsen vil være en mengde notater som skal analyseres.

I denne oppgaven benyttes det åpne individuelle intervjuet som metode for å finne svar på problemstillingen. Ifølge Jacobsen (2015) egner det åpne individuelle intervjuet seg når det er få enheter som skal undersøkes, når man ønsker å finne ut hva det enkelte individet opplever, samt når vi ønsker å finne ut hvordan det enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen. Å foreta seg personlige og individuelle intervjuer er tidskrevende. Intervjuet tar ofte lang tid, samt planlegging og analyse av resultatene. Åpne individuelle intervjuer vil også ofte gi store datamengder i form av omfattende notater eller lydbåndopptak. Det individuelle intervjuet baserer seg på individualisering. Det vil si at forskeren ønsker å finne den enkelte informants holdninger og oppfatninger. Det egner seg også dersom forskeren ønsker å finne enkeltindividets fortolkninger av en situasjon eller et fenomen.

Det finnes flere måter å gjennomføre et intervju. Tradisjonelt har det personlige intervjuet i form av møte ansikt-til-ansikt vært forbundet med det å intervjuer noen. På grunn av den teknologiske utviklingen i samfunnet gjennom de siste årene, har det åpnet seg muligheter for andre former for intervju. Forskeren kan velge mellom flere ulike kanaler å gjennomføre intervjuet på.

4.2 Utvalg – utvalgsprosedyrer og utvalg av informantene

Informantene som er presentert i prosjektet er spesialpedagoger som arbeider på skole og spesialpedagoger som arbeider i direktorat. Årsaken til utvalget av disse informantene ligger i

at de på ulike måter arbeider knyttet til barn som benytter seg av ASK. Dette er erfaring som jeg har etterspurt da jeg skulle velge informanter til oppgaven min. Når informantene presenteres i masteroppgaven, vil de refereres til med fiktive navn oppfunnet av meg. To av informantene er spesialpedagoger ved to forskjellige skoler i Norge. Disse informantene vil refereres til som «Nora» og «Lars». Den siste informanten er spesialpedagog som arbeider i et pedagogisk direktorat. Denne informanten vil refereres til som «Hanne». Informantenes svar vil bli valgt ut av meg, med hensikt om å legge frem svarene som oppleves mest hensiktsmessig og nyttige for å besvare min problemstilling; «Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skolen og privatskolen barnets rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø?».

Informant (med pseudonym)	Bakgrunnsinformasjon
«Nora»	Kvinne. Spesialpedagog på skole på Vestlandet.. «Nora» forteller i begynnelsen av intervjuet at vedkommende sitt utdanningsnivå er en bachelorgrad i pedagogikk. Informanten oppgir at hun har arbeidet i sin nåværende stilling i underkant av to år.
«Lars»	Mann. Spesialpedagog på en privatskole på Østlandet. Informanten oppgir å ha fullført en mastergrad innen spesialpedagogikk, samt bachelor i pedagogikk og årsstudium i samfunnsfag. Informanten oppgir å ha arbeidet i sin nåværende stilling i snart tre år.
«Hanne»	Kvinne. Spesialpedagog som arbeider i et sentralt pedagogisk direktorat i Norge. Oppgir å ha fullført barnehagelærerutdanning, samt master innen spesialpedagogiske fag, som spesifiserer seg på psykososiale vansker. Oppgir også videreutdanning innen ASK fra universitet; ASK1 og ASK2. Hun oppgir å ha jobbet i samme direktorat i 18 år, hvorav hun har arbeidet syv år med ASK.

I utvalget av informanter finner man spesialpedagoger som på forskjellige måter arbeider med barn som benytter seg av ASK i skolen. «Nora» og «Lars» er spesialpedagoger som arbeider på forskjellige skoler, forskjellige steder i landet. «Hanne» er spesialpedagog som arbeider i et sentralt pedagogisk direktorat i Norge. I min oppgave har det vært vesentlig å trekke frem informanter fra ulike systemnivåer i skolesystemet.

Spesialpedagogene som arbeider på skole kan formidle hvordan arbeidet med anerkjennelse og inkludering fungerer på sin skole, samt hvilke hjelpemidler som benyttes i dette arbeidet. Det vil være to spesialpedagoger fra forskjellige skoler som vil besvare på spørsmålene, og begge spesialpedagogene arbeider med elever som benytter seg av ASK når de er på skolen. Spesialpedagogene som arbeider i direktorat, har mer kunnskap om – og kan formidle mer om hvordan informasjon og rådgivning gis til skolene som skal utføre arbeidet. Det er en spesialpedagog fra et direktorat som besvarer spørsmålene i denne oppgaven. Ved å velge disse informantene får man et bredere perspektiv på skolesystemets arbeid med elever som benytter seg av ASK. Samtidig vil informantene kunne gi svar på ulike systemiske nivåer på hvordan skolesystemet arbeider med elever som benytter seg av ASK. Det vil også være relevant å se likheter og forskjeller på informasjonen som kommer frem under intervjuet, samt om de samsvarer med hverandre.

4.3 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

Planleggingsfasen besto av utarbeidelse av samtykkeerklæring, intervjuguide og søknad til NSD. For å kunne sende inn søknad om godkjenning fra NSD måtte det legges frem både informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide. I utarbeidelse av samtykkeerklæring og informasjonsskriv ble det benyttet malen fra NSD sine egne nettsider. Ut ifra disse malene tilpasset jeg innholdet til å passe prosjektet mitt. Prosessen med å utarbeide intervjuguide kommer frem senere i kapitlet. Under planleggingsfasen var det også vesentlig å innhente relevante informanter som kunne besvare problemstillingen min. Denne prosessen vil også fremkomme senere i kapitlet.

4.3.1 Utforming av intervjuguide

Under utformingen av intervjuguide ble det hentet inspirasjon fra andre intervjuguides. Deretter ble det kartlagt hvilke sentrale begreper og temaer som problemstillingen tar for seg. Det ble derfor aktuelt å utarbeide spørsmål som ivaretar følgende begreper/tematikker:

Språk – Hensikten med begrepsavklaring på dette begrepet er å innhente informantens egne kunnskaper/oppfatning/forståelse av begrepet.

Anerkjennelse – Hensikten med begrepsavklaring på dette begrepet er å innhente informantens egne kunnskaper/oppfatning/ forståelse av begrepet.

Inkludering – Hensikten med begrepsavklaring på dette begrepet er å innhente informantenes egne kunnskaper, oppfatninger og forståelser av begrepet.

Faglig skolemiljø – Ved spørsmål knyttet til faglig skolemiljø, ønsker jeg å innhente informasjon om hvordan informantens arbeidsplass arbeider for inkludering og anerkjennelse av elever som benytter seg av ASK i skolens faglige miljø.

Sosialt skolemiljø – Hensikten ved å stille spørsmål knyttet til sosialt skolemiljø, er å innhente informasjon om hvordan informantene og deres arbeidsplass arbeider for inkludering og anerkjennelse av elever som benytter seg av ASK i skolens sosiale miljø.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Da jeg skulle komme i kontakt med informanter benyttet jeg meg av mitt eget nettverk av familie, venner og kolleger. Dette fordi jeg visste at flere fra mitt nettverk kjente til noen eller har arbeidet med spesialpedagoger som kan være relevante informanter for min problemstilling. Intervjumetoden min skulle i utgangspunktet være gjennom personlig intervju, ansikt til ansikt, men grunnet geografisk avstand gjennomførtes alle intervjuene gjennom Microsoft Teams. Jeg tok kontakt med informantene per e-post, og fikk positiv respons fra tre av fire. Årsaken til negativ respons hos en av informantene var manglende godkjenning av leder ved informantens institusjon til å gjennomføre intervju. Resterende informanter fikk jeg opprettet kontakt med, og det var ikke utfordrende å finne tidspunkt til gjennomføring av intervjuet. Min oppfattelse av informantene var at de var engasjerte og positive til prosjektet. Under gjennomførelsen av intervjuet takket jeg for deltakelse. Deretter gjorde jeg informantene oppmerksom på at jeg benyttet meg av nettskjema diktafon for å ta opp samtalen til videre transkribering. I begynnelsen av intervjuet og ved opptakets start presenterte informantene seg med utdanningsnivå, nåværende arbeidserfaring samt spørsmål om informantene arbeidet med elever som benytter seg av ASK i skolen. Dersom informantene hadde utfordringer med å svare på et spørsmål, gikk vi over til neste spørsmål og informanten fikk mulighet til å svare på spørsmålet ved slutten av intervjuet. Avslutningsvis i intervjuet takket jeg igjen for deltakelsen.

4.4 Transkripsjon

Etter intervjuene var gjennomført ble det brukt tid til å transkribere intervjuene. Ifølge Dalland (2017) er transkribering en vanlig måte å bearbeide intervjuet på. Transkribering

innebærer å skrive ned ord for ord av det som blir sagt i intervjuet. Dette arbeidet regnes som tidkrevende, men fordelene er at det gir forskeren mulighet til å gjenoppfriske og minnes hva som ble sagt i intervjuet, samt opplevelser i intervjuet sin helhet. Samtidig presiserer Dalland (2017) at transkripsjon gjør at vi mister noe, nyansen i informanten og forskerens stemme, mimikk i ansiktet og kroppsspråk. Denne informasjonen vil ikke kunne følge med i transkriberingen. Tanggaard & Brinkmann (2012) legger til at det finnes utfordringer i form av å finne ut hvor en setning slutter, hvor man skal plassere komma og punktum. Dette gjør at det er informasjon som kommer frem ved intervju som vil forsvinne under transkriberingsprosessen.

Transkriberingen ble gjennomført i løpet av ukene i etterkant av intervjuene. Det tok tid å transkribere alle intervjuene, men informasjonen som forekom ble bearbeidet og det ble lettete å analysere resultatene opp mot hverandre.

4.5 Analyse

Tanggaard & Brinkmann (2012) hevder at analysen av informasjonen starter så tidlig som i gjennomføringen av intervjuene. Dette skjer gjennom at intervjueren fortolker informantens utsagn i løpet av intervjuet. De presiserer at den ideelle analyseringen skjer gjennom selve designfasen av intervjuprosessen. Dette ved å utforme et design på prosjektet som tilrettelegger for best mulig svar på forskningens problemstilling.

4.5.1 Tematisk analyse

Inspirasjonen for analyseprosessen kommer fra det som kalles tematisk analyse. Tematisk analyse er presentert av Braun & Clarke (2006). Braun & Clarke (2006) hevder at kvalitative forskere bør tilegne seg kunnskaper om tematisk analyse først, da metoden bærer med seg en rekke fordeler. Bakgrunn i dette er at metoden gir grunnlag for grunnleggende ferdigheter som er nyttige til bruk i kvalitativ forskning. Samtidig presiserer de at denne metoden for analyse er enkel og lære og gjennomføre, noe som gjør at metoden egner seg godt for uerfarne forskere. Som masterstudent har jeg lite erfaring fra kvalitativ forskning fra tidligere. Det at denne metoden for analyse er nyttig for uerfarne kan derfor rettferdiggjøre bruken av tematisk analyse i min masteroppgave. Braun & Clarke (2006) hevder at tematisk analyse er en metode for å identifisere, samt analysere mønstre innenfor data. Braun & Clarke (2006) trekker frem flere fordeler ved bruk av denne metoden. Den er fleksibel i sammenligning med andre analysemetoder.

Før man begynner analyseringsprosessen ved hjelp av tematisk analyse, er det viktig å gjøre noen valg før dataen skal analyseres. Ut ifra svarene til informantene gjør man en såkalt kodeprosess, hvor forskeren gjør valg av ulike tematikker, samt størrelse på disse temaene.

4.5.2 Analyseprosessen

Braun & Clarke (2006) har inspirert Sørly & Blix (2017) til å utarbeide og presentere handlingsforløp for prosessen av tematisk analyse. Her er handlingsforløpets seks faser. Den første fasen handler om å bli kjent med dataen som har blitt innsamlet. Dette kan foregå gjennom lesning, transkribering og notering av ideer. Den neste fasen er å selve kodingsprosessen, hvor målet er å kartlegge interessante funn fra datainnsamlingen på en systematisk og strukturert måte. Her kan man også strukturere alle funn som har en relevant til hverandre under samme kategori. Dette gir utgangspunkt for det neste steget som er å finne relevante tematikker og dermed samle all dato som er relevant under tematikker. Deretter sjekker man gjennom de aktuelle temaene og ser om de fungerer opp mot det kodede materialet. Når dette er gjennomført kan man sette navn og definisjon på de ulike temaene. Her blir en sentral del å analysere og klargjøre de ulike temaene, og kartlegge hva som er spesielt ved hvert enkelt tema. Til slutt utarbeider og skriver man en rapport/tekst, som er siste mulighet for analyse under en slik analyseprosess (Braun & Clarke, 2006, som referert i Sørly & Blix, 2017).

Under analyseringsprosessen ble valget å gå ut ifra disse seks punktene som knyttes mot tematisk analyse. Prosessen startet under transkriberingen, og det ble brukt markeringstusj for å markere sentrale ord og temaer som informantene la frem i svarene sine. Deretter ble ideene notert inn i selve oppgaven, samt endret underveis som jeg gikk dypere inn i informantenes svar. Under kodingsprosessen ble informantenes svar lagt under de ideene som ble innhentet tidligere i prosessen. Dette ga utgangspunkt for de ulike temaene som ble sentrale i min analysedel. For å verifisere at tematikkene stemte opp med informantenes svar, ble tematikkens navn endret underveis som informasjonen ble lagt inn. Deretter ble teksten utarbeidet.

4.6 Oppgavens kvalitet

Kvaliteten på prosjektet bestemmes av om den som leser den tror at det som skrives er sant. Et forskningsprosjekt kan møte flere utfordringer knyttet til gyldighet (validitet) og

pålitelighet (relabilitet). I undersøkelser og forskningsprosjekt er det vesentlig å forsøke å minimere problemer knyttet til gyldighet og pålitelighet.

4.6.1 Validitet

Jacobsen (2015) skiller mellom to former for validitet (gyldighet). Den første formen for gyldighet er intern gyldighet. Intern gyldighet omhandler om resultatene vi har skaffet oss kan oppfattes som riktige. Om opplysningene kan regnes som feil eller riktige kan basere seg på flere forhold, men det er vesentlig å forholde seg til hvorvidt beskrivelsen er sann, og om sammenhenger er reelle. I realiteten handler dette om å de hvorvidt det er samsvar mellom virkeligheten og forskerens beskrivelse av virkeligheten. Dette kalles for validering, og hensikten er at forskeren ønsker å beskrive en virkelighet som ikke er direkte observerbar. Dette kan være opplevelser mennesker har. Ifølge Jacobsen (2015) er alle kvalitative undersøkelser så gode som dataen de klarer å samle inn i undersøkelsene. Disse dataene kommer fra en kilde, i dette tilfelle gjennom en informant. Dataens gyldighet vil derfor være avhengig av informanten. Med bakgrunn i dette er det viktig at forskeren stiller kritiske spørsmål knyttet til om det er innhentet rette kilder. I min masteroppgave har utvalget av informanter vært basert på et ønske om å benytte meg av spesialpedagoger som arbeider med eller for barn som benytter seg av ASK. Med utgangspunkt i at informantene arbeider knyttet til barn som benytter seg av ASK, vil dette være et godt utgangspunkt for at kilden gir så gode data som det er mulig å samle inn i undersøkelsen. En annen vesentlig faktor å forholde seg til er om kildene gir riktig informasjon. Herunder er det vesentlig at forskeren vurderer kildens nærhet til fenomenet/situasjonen som forskes på. Herunder må forskeren vurdere om informasjonen har kommet fra førstehåndskilder, det vil si kilder som refererer til situasjonen de selv har stått i, eller fra andrehåndskilder, som vil si informanter som refererer til noe som noen andre har fortalt. Jo lenger bort fra fenomenet respondenten kommer, jo mer må vedkommende basere seg på hva andre har fortalt. Derfor kan vi regne å ha mer tiltro til førstehåndskilder direkte hva informanter som har stått i situasjonen som forskes på. Informantene som har besvart intervjuet i denne masteroppgaven er førstehåndskilder som arbeider direkte med tematikken barn som benytter seg av ASK. Likevel kan det ikke utelukkes at informantene har besvart spørsmålene med erfaringer fra kolleger

Den andre formen for gyldighet som beskrevet av Jacobsen (2015) er ekstern gyldighet. Den eksterne gyldigheten omhandler overførbarhet. Den dreier seg om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres til andre som ikke har vært deltaker i undersøkelsen. Dette

kan være utfordrende i kvalitative forskningsprosjekt, med bakgrunn i at det er få enheter som blir undersøkt. Dette kan gjøre at forskeren undrer seg over om svarene fra informantene vil være representative for andre enheter som kan ligge under samme fenomen man søker informasjon om, eller til andre området. I denne masteroppgaven er det tre informanter som arbeider som spesialpedagoger på skole eller direktorat i skolesystemet. I utgangspunktet var planen å ha to informanter fra skole, og to informanter fra direktorat, men dette lot seg ikke gjøre da en av informantene ikke kunne delta på grunn av avslag fra ledelsen på sin arbeidsplass. Intervjuet ble derfor gjennomført på to informanter fra skole dette for å kunne sammenligne svarene for å se om det er noen forskjell og likheter ved deres svar. Dette kan bidra til å redusere muligheten for generalisering. Fra direktoratene kunne bare en informant delta, noe som kan være ugunstig knyttet til generalisering. Dette kan knyttes til Jacobsen (2015) som hevder at det finnes generalisering som avhenger av to ulike forhold: a) antall enheter og b) hvordan enhetene er valgt ut.

4.6.2 Relabilitet

For å kvalitetssikre selve undersøkelsen er det også vesentlig å undersøke om resultatene er pålitelige. Her bør forskeren stille seg spørsmålet om det er trekk ved undersøkelsen som har hatt påvirkning på resultatet vi har kommet frem til. De som blir undersøkt vil bli påvirket av forskeren, samtidig som at forskeren blir påvirket av de relasjonene som oppstår under selve datainnsamlingen (Jacobsen, 2015). Jacobsen (2015) beskriver flere forhold som beskriver undersøkelsens pålitelighet. Under alle undersøkelser vil de som undersøkes bli påvirket av ulike stimuli og signaler. Dette kan føre til noe en kaller for undersøkelseeffekt. En undersøkelseeffekt innebærer at forskeren har en effekt på det fenomenet som blir forsket på. Under en samtale, også under intervjusamtale, vil samtalen formes av de partene som tar del av den. Under et intervju vil den som intervjues bli påvirket av forskeren. Informanten blir påvirket av ulike forhold som klær, snakkemåte, kroppsspråk og andre faktorer. Jacobsen (2015) hevder at det er umulig å kontrollere denne undersøkelseeffekten fullstendig. Likevel finnes det krav om at enhver undersøkelse inneholder en drøftelse rundt hvordan dette kan ha påvirkning på resultatet. For å kvalitetssikre prosjektet er det vesentlig å stille krav til at forskeren reflekterer rundt denne problemstillingen. Intervjuene ble gjennomført gjennom Microsoft Teams, noe som kan påvirke undersøkelseeffekten. Informantene benyttet seg av kamera, og forskeren fikk derfor et innblikk i informantens kroppsspråk i form av ansiktuttrykk. En av informantene valgte å skru av kamera under intervjuet. Dette gjør at

forskeren ikke får innblikk i informantens kroppsspråk. Samtidig var det også utfordrende å se hele kroppsspråket da man kun kunne se ansiktet til informantene.

Jacobsen (2015) beskriver også en konteksteffekt, som knytter deg til hvilken sammenheng informasjonen blir samlet inn i. Konteksteffekten innebærer hvorvidt informasjonen er hentet inn i en naturlig eller kunstig kontekst. En kunstig kontekst innebærer at intervjuet foregår i en kontekst som for informanten er uvanlig. En naturlig kontekst er dermed en kontekst hvor informanten oppholder seg til vanlig. Et eksempel på dette er på arbeidsplassen til vedkommende. En naturlig kontekst har likevel sine svakheter, da det kan være utfordrende å få innpass i disse omgivelsene. Naturlige kontekster kan også inneholde elementer av forstyrning. Det er viktig at forskeren er klar over fordeler og ulemper med kunstige og naturlige kontekster i valget av omgivelser for intervjuet. Intervjuprosessen ble, som nevnt tidligere, gjennomført via Microsoft Teams, noe som kan by på utfordringer. Alle informantene gjennomførte intervjuet i eget hjem. I hjemmet kunne det være forstyrrende elementer, som for eksempel dyr eller omgivelser de ikke forbinder med arbeidet. Dette er noe som kan påvirke informantens svar under intervjuet. Jacobsen (2015) beskriver en annen faktor knyttet til kontekst omhandler om undersøkelsen er overraskende eller om den er planlagt. Her omhandler det hvilke forkunnskaper informanten har til undersøkelsen i forkant. Her må vi vurdere kontrasten mellom om informanten har hatt tid til å forberede seg, eller om intervjuet kommer overraskende. Valget av dette vil avhenge av hvilke data forskeren ønsker å innhente. Et overraskende intervju vil egne seg i de tilfellene hvor en ønsker å innhente data om spontane meninger og følelser. Et planlagt intervju vil være hensiktsmessig når forskeren ønsker å innhente gjennomtenkte synspunkter. Intervjuet i denne masteroppgaven var planlagt. Informantene fikk i forkant av intervjuet tilsendt informasjonsskriv med samtykkeerklæring, samt intervjuguide. På denne måten hadde informantene mulighet til å forberede seg på svarene i forkant av intervjuene. Bakgrunnen for valg av planlagt intervju var at det var ønskelig med gjennomtenkte synspunkter og opplevelser rundt informantenes arbeid med elever som benytter seg av ASK i skolen.

Videre beskriver Jacobsen (2015) en annen vesentlig faktor knyttet til undersøkelsens pålitelighet. Denne faktoren innebærer hvorvidt forskeren har vært lite oppmerksom eller slurvete under nedtegningen og analysen av innhentet data. Den informasjonen forskeren innhenter fra informanten vil aldri kunne bli bedre enn den dataen vi klarer å registrere. Forskeren er derfor avhengig av teknologiske virkemidler i form av lyd-eller videoopptak for

å kunne opprettholde hukommelsen av hvilke informasjoner som kom frem under intervjuet. Under analysen av resultatene kan det være vesentlig å kategorisere resultatene for å unngå unøyaktig analyse av dataen som er innhentet. Ved å kategorisere skaper man sammenhenger mellom personutsagn og fenomener. Dette kan også gi bedre utgangspunkt for å kunne komme med påstander i konklusjonen. Under intervjuet ble det benyttet nettskjema diktafon for å opprettholde hukommelsen på hva som ble sagt og formidlet under selve intervjuet. Bakgrunnen for dette er å skape det beste utgangspunktet for å gjøre en god analyse og innhenting av data.

4.7 Forskningsetiske refleksjoner

Dalland (2017) presenterer viktigheten av etiske overveielser og personvern når man gjør undersøkelser. Forskningsetikk dreier seg om normer for det som kan kalles korrekt og god livsførsel. Etikken skal veilede oss til å ta riktige avgjørelser på det vi gjør. De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021) presenterer sannhetsnormen, metodologisk normer, institusjonelle normer og alminnelige normer. Sannhetsnormen handler om søken etter å finne sannheten. Målet med dette er å gi oppgaven best mulig kvalitet, og forutsetter sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 6). Metodologiske normer har mål om å sikre at oppgavens vitenskapelige metoder er faglig forsvarlig, og handler om saklighet, klarhet, etterrettelighet og at forskningen kan kontrolleres i ettertid. Institusjonelle normer skal sikre åpenhet, at man kan stille seg kritisk og uavhengighet. Sannhetsnormen, metodiske normer og institusjonelle normer er forutsetninger for at forskningen reguleres og sikret integritet. Allmenne normer handler i større grad om samfunnets krav hvor likeverdighet, frihet og selvmedbestemmelse er viktige prinsipper for å ivareta menneskeverdet. Alle disse normene er viktige forutsetninger for at forskningen skal være forsvarlig (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 6).

Forskningsetikk handler om å ivareta personvern og at deltakeren eller partene i undersøkelsen ikke blir skadet eller får unødvendige belastninger som resultat av undersøkelsen. Målet med forskningen skal være å utvikle ny kunnskap og innsikt, og det er viktig at dette ikke belaster viktige etiske faktorer knyttet til enkeltindividers integritet og velferd. Et verktøy som blir benyttet for å ivareta forskningsetiske faktorer er Norsk senter for forskningsdata, forkortet NSD. Vurderingen av hvilke forskningsprosjekter som må meldes inn til NSD er avhengig av om meldeplikten er til stede. Meldeplikten er gjeldende dersom forskeren skal behandle personopplysninger ved hjelp av datamaskiner, eller liknende utstyr

og manuelle systematiseringer av sensitive opplysninger som navn og fødselsnummer (Dalland, 2018). Denne oppgaven behandlet personopplysninger om informantene som ble oppbevart på e-post med feide-innlogging og nettskjema.

5.0 Analyse og funn

I dette kapitlet legges datamaterialet som kom frem under intervjuene. Dette med et utgangspunkt i oppgavens problemstilling: «Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skolen og privatskolen barnets rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø?». Funnene som er relevante for å besvare problemstillingen vil presenteres i kategorier i tråd med tematisk analyse. Disse kategoriene er kommunikasjon og språk, inkludering og anerkjennelse, kompetanse og rammeverk. Under hvert enkelt tema vil det være undertemaer for å holde struktur på resultatene og analysen. Det vil i enden av kapitlet komme frem en oppsummering med de viktigste punktene. Oppsummeringen vil også gi grunnlag for videre drøfting i drøftingskapitlet. Valg av kategorier baserer seg på informantens svar, samt relevans for problemstillingen. For leservennlighetens skyld, er svarene formulert gjennom både indirekte og direkte tale. Det vil også presenteres gjenfortelling av relevante utsagn og historier. Gjenfortellinger vil i noen tilfeller være skrevet om for leservennlighetens skyld. Som nevnt i metodedel, vil informantene siteres via fiktive navn, funnet opp av meg; «Nora», «Lars» og «Hanne».

5.1 Tematisk analyse

Som nevnt i metodedelen er analyseprosessen inspirert av tematisk analyse. Det vil si at det er hentet ut elementer fra tematisk analyse som er blitt brukt til å strukturere funn og informasjon som har kommet frem under intervjuene. Som tidligere nevnt har Braun & Clarke (2006) inspirert Sørly & Blix (2017) til å utarbeide og presentere et handlingsforløp for tematisk analyse, med seks faser. Den første fasen var å bli kjent med data gjennom å lese, transkribere og notere ned ideer. Analyseprosessen startet med transkribering og gjennomlesning av transkriberingen. Kodingsprosessen startet med å gå ut ifra informantens svar, og strukturere disse opp mot ulike kategorier som kunne brukes til å strukturere analysedelen. I bakhodet lå ideene om hvilke sentrale temaer som var ønsket å benytte seg som temaer. Det ble derfor naturlig å kategorisere svarene inn i de temaene som var mye besvart, og tema som oppgaven ønsker å sette søkelys på. Med bakgrunn i dette kan en si at temaene for analysen ble strukturert ut ifra informantens svar, men også problemstillingens hoved essens. Ut ifra dette ble temaene for analysen kommunikasjon og språk, inkludering og

anerkjennelse, kompetanse og rammeverk. Temaene fikk generelle navn ut ifra informantenes utsagn og informasjon. Noen av temaene har også undertemaer for å holde struktur i teksten. Til slutt i analyseprosessen, ble informasjonen og funnene fra informantene strukturert inn i de ulike temaene. Dette er i tråd med det siste steget i handlingsforløpet for tematisk analyse, som er å utarbeide tekst. Dette regnes også som den siste muligheten for å analysere innholdet (Braun & Clarke, 2006, referert i Sørly & Blix, 2017, s. 101).

5.2 Kommunikasjon og språk

Oppgavens tematikk omhandler elever som benytter seg av ASK. I den anledning har intervjuguiden inneholdt flere spørsmål knyttet til kommunikasjon og språk. Informantenes svar har gjentagende omhandlet kommunikasjon og språk. Først vil kapittelet gå inn på de ulike informantenes definisjoner av språk. Formålet med dette er å se om informantene har lik eller ulik oppfatning av begrepet. Videre i kapittelet vil kommunikasjonsformer være et sentralt tema. Valget bak å sette søkelys på dette ligger i at informantene besvarer noen av sine spørsmål med å presentere ulike former for ASK som de har erfaring med i sitt arbeid.

5.2.1 Definisjoner

Informantene ble i begynnelsen av intervjuet stilt spørsmål knyttet til begrepsavklaring. Her ble de bedt om å fortelle hva de legger i begrepet språk. Alle informantene opplevdes som sikre i sine svar. Nora og Lars var enig i at språk kan defineres som en måte å kommunisere på, og at mange vil definere språk som den muntlige talen. Begge presiserer at det finnes andre måter å kommunisere på enn ved talespråk:

Det jeg legger i språk er vel først og fremst en måte å kommunisere på altså man tenker jo ofte tale og det å kunne snakke, men for de som ikke kan snakkes så må jo de også kunne kommunisere på en annen måte og det skjer jo gjennom andre typer språk, så ja en kommunikasjonsmåte egentlig (Nora).

Nora beskriver at språk er en kommunikasjonsmåte, og trekker kommunikasjon vekk fra kun muntlig tale. Lars forteller på sin side beskriver språk på denne måten:

Språk er så mangt, i arbeid med barn og unge har jeg opplevd viktigheten av å vite om de forskjellige språkene de forskjellige har. Det som er lettest å si er at språk er det muntlige. Men det finnes også mange non-verbale måter å definere hva et språk er. Så

det jeg legger i språk er all mulig form for å kommunisere med noen. Det være seg mennesker man har en veldig tett relasjon med, og helt fremmede. Om man så kun forstås av mennesker man har tett tilknytning til vil min definisjon av språk også være den (Lars).

Hanne presenterte språk som et stort begrep. Ifølge henne handler begrepet hovedsakelig om de tankene og alle ordene vi mennesker har i hjernen. Samtidig presiserer hun, i likhet med Nora og Lars at språket er mer enn den muntlige talen.

(...) Språk er jo et stort, et stort begrep. Da tenker jeg, når jeg foreleser for eksempel, så blir jeg opptatt av at jeg skal ta språk vekk ifra munnen på en måte. Så jeg bruker å snakke om språk som de tankene som er i alle og ordene vi har i hjernen, eller i oss da. Så jeg tror at jeg bruker å definere språk som værende i hjernen vår, fordi det er styrende for både tanker, handlinger og refleksjoner (Hanne).

5.2.2 Kommunikasjonsformer

Gjennom intervjuet blir det også snakket om ulike måter å kommunisere med elever som har behov for ASK. Under intervjuet får informantene spørsmålet «Hvordan synes du din egen kompetanse er i arbeid med/for barn som har behov for ASK?». I svaret på dette spørsmålet velger «Hanne» å si noe om hvordan hun opplever sin kompetanse på ulike kommunikasjonsmåter å benytte i kommunikasjon med barn som benytter seg av ASK. Hun forteller her at hun møter barn i hele spekteret av kommunikasjon. Det vil si at hun møter alle mulige former for kommunikasjonsmåter i møte med barn i sitt arbeid. Hun forteller at hun opplever at hun ikke mestrer alle kommunikasjonsformene like godt, men at hun tror hun vil klare å samhandle med de fleste barna. Hun nevner videre noe om dette under spørsmålet «Arbeider du direkte med barn som benytter seg av ASK?» nevner Lars noe om hvilke språklig nivå elevene han jobber med har:

Jeg jobber hver dag med barn som av ulike grunner har forsinket språkutvikling, barna jeg jobber med har alle behov for ASK, men ulike fremgangsmåter. Jeg har barn som klarer å uttale muntlige ord og setninger på funksjonelt nivå, men som støtter seg med for eksempel konkrete eller med tegn til tale. Også har jeg andre barn som ikke har funksjonelt talespråk som har digitale hjelpemidler som støtte (Lars).

5.3 Inkludering og anerkjennelse

Inkludering er et sentralt begrep i denne masteroppgaven. Å finne ut hvordan skolesystemet arbeider for at elever som benytter seg av ASK skal inkluderes er selve kjernen i hva det ønskes å få svar på. Anerkjennelse kan oppfattes som en faktor som kan knyttes til inkludering. Bakgrunnen for valget av inkludering og anerkjennelse som sentral del i analysen baserer seg på informantenes svar om begrepene og deres tolkning av dem. Disse begrepene er også en sentral kjerne i studien og det er interessant å se informantenes oppfatning av begrepene. Inkluderingsbegrepet er mye brukt i skolesammenheng, men anerkjennelse blir mindre nevnt. Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i kapitlet. Resultatet av dette er at informantenes svar om disse temaene flyter litt inn i hverandre. Flere av svarene under faglig inkludering gjentas litt under spørsmålene under sosial inkludering.

5.3.1 Definisjoner

Informantene ble bedt om å definere begrepene inkludering og anerkjennelse. I spørsmålet som gjelder definering av begrepet inkludering svarer informantene generelt om det å føle en tilhørighet til fellesskapet, være med å bestemme og deltakelse.

«Inkludering der er det jo det at man skal føle seg inkludert at alle skal bli sett og hørt at man føler en tilhørighet da» (Nora).

Samtidig presiserer Hanne at inkludering også handler om det å kunne ta egne valg om det å delta i fellesskap med andre.

«Det er jo også et stort, stort begrep sant. Men jeg tenker at å delta, å være med, kunne bestemme selv om jeg vil være med, kunne si. Jeg skrev en artikkel om en gutt en gang, og som, det jeg løftet fra det med å kunne la være, si nei takk til å være med. For det hadde ikke jeg lyst til akkurat da, nå. Men det å få være seg selv da, sammen med andre og være en aktiv part i så stor grad som du ønsker. Det er nok viktig. Og ikke bare i så stor grad som den som hjelper meg, eller den som er hjelpepersonen ønsker og tenker. Så det og heller tenke for stort, det er jeg nok opptatt av og heller tenke at en legger opp til at en person kan være inkludert i mye større grad, altså du skal heller tenke for ambisiøst enn for lite ambisiøst. Men å få være med rett og slett» (Hanne).

Med andre ord Hanne beskriver her at en viktig del av inkluderinger er at man strekker seg etter et mål om at alle skal være inkludert i størst mulig grad og at en bør strekke seg ambisiøst, kontra å være for lite ambisiøst. Begrepet inkludering kan derfor ifølge informantene beskrives som et begrep man kan knytte til å ivareta elevene og det å være seg selv i et felleskap med andre elever, og at det er vesentlig å ha dette som et ideal for inkluderende praksis i skolen. Lars beskriver videre at inkludering ikke er like enkelt å realisere for alle elever. Han presiserer at det ikke er gunstig at alle elever blir inkludert, med bakgrunn i å ivareta elevenes individuelle behov. Det kan tolkes at Lars opplever at inkluderingsbegrepet er utfordrende å realisere for enkelte elever. Inkludering kan være enklere å realisere i de første skoleårene, da elevenes nivå på dette tidspunktet ikke er så forskjellige.

«Inkludering er pent ord, men ikke nødvendigvis så lett å realisere for alle. Og min mening er at det ikke er optimalt at alle skal bli inkludert. Inkludering er i min jobbsammenheng et begrep man ofte forbinder med de første 3-4 årene barnet er i skolen, mens etter hvert vil spriket opp til de andre bli for høyt og man vil kanskje bli sett på som litt annerledes av de andre. I mitt arbeid så jobber jeg med elever som har diagnoser som Downs Syndrom, Cerebral parese med moderat psykisk utviklingshemning. Men en iver etter inkludering for alle vil kanskje ikke være det beste for absolutt alle. Men hvis alle hadde vært inkluderende ovenfor hverandre, uansett bakgrunn og eventuelle vansker, ville man vært på god vei til at alle skal kunne føle seg inkludert» (Lars).

Anerkjennelsesbegrepet skulle også defineres, og informantene beskrev at begrepet omhandlet respekt, det å bli sett, det å bli møtt, det å bli ivaretatt og ivaretagelse av følelser. Samtidig omhandler begrepet det å dekke menneskers primære behov for omsorg og medbestemmelse.

«Anerkjennelse tenker jeg er en gjensidig respekt og en gjensidig godtagelse, om man kan si det, av andre personen med eller uten spesielle behov» (Nora)

Nora knytter begrepet anerkjennelse opp mot respekt, godtakelse og gjensidighet knyttet til disse to begrepene. Dette skal også inkludere elever som har spesielle behov, som for eksempel elever som benytter seg av ASK.

«Anerkjennelse er jo et av de primære behovene vi som mennesker trenger. Det kan være en følelse av å oppleve omsorg, medbestemmelse, og det å bli hørt og verdsatt for den man er i et fellesskap av mennesker» (Lars).

Lars på sin side presenterer anerkjennelse som et primært behov. Han knytter dette opp mot omsorg, medbestemmelse og verdsetting. Det å bli hørt er en også viktig forutsetning for anerkjennelse. Hanne presenterer begrepet anerkjennelse på denne måten:

«(...). Men å anerkjenne. Jeg tenker at da, jeg respekterer, jeg ser deg, jeg møter deg, jeg ivaretar deg. (...), men respekt er nok et viktig ord, og det å bli sett tror jeg er viktig begrep og som kan tilsvare/romme anerkjennelsesbegrepet» (Hanne).

Vi kan se flere fellestrekk mellom informantenes svar. Nora og Hanne nevner respekt som en sentral faktor ved anerkjennelsesbegrepet. Nora presiserer tydeligere med å bruke «gjensidig respekt» og «gjensidig godtagelse», noe som kan tyde på at hun har oppfattet at anerkjennelse skal gå begge veier, altså at den er gjensidig mellom partene som tar del i det som skjer. Hanne vinkler «respekten» mer mot anerkjennelse som en ensidig praksis, uten noen presisjon på om dette kan gå gjensidig. Lars beskriver anerkjennelse mer generelt ved å ikke presisere hvem som er deltakende i anerkjennelsesprosessen. Han beskriver at anerkjennelsen skjer i et fellesskap av mennesker.

Vi kan også se en rekke likhetstrekk mellom informantenes besvarelser knyttet til begge begrepene; inkludering og anerkjennelse. Nora nevner at en viktig faktor ved inkluderingsbegrepet er at eleven føler en tilhørighet. Under defineringen av anerkjennelse beskrev Lars at anerkjennelse skjer «i et fellesskap av mennesker». Ut ifra dette ser vi at noen av informantene har en formening om at både inkludering og anerkjennelse skjer i fellesskap med andre mennesker. Under defineringen av inkludering beskrev også Nora at det handler om å bli sett og hørt, mens Lars presenterte at anerkjennelsesbegrepet handler om å bli hørt og verdsatt. Hanne nevner også noe om det å bli sett i sin definisjon av anerkjennelsesbegrepet; «og det å bli sett tror er et viktig begrep som kan tilsvare og romme anerkjennelsesbegrepet».

5.3.2 Anerkjennelsesbegrepets betydning i skolesystemet

Som nevnt opplevdes det at flere av informantene ikke bruker anerkjennelsesbegrepet i sin daglige tale i sitt arbeid, men de definerer flere likhetstrekk mellom begrepene inkludering og anerkjennelse. Flere av informantene knytter begrepet anerkjennelse opp mot inkludering, som er et begrep de er bedre kjent med:

«Jeg tror, altså anerkjennelse er jo på en måte ikke noe begrep som vi bruker, nei. Vi bruker mye ambisjoner, utvikling, inkludering er jo mye brukt, sant, men anerkjennelse er nok ikke så tydelig. (Hanne).

Videre beskriver «Hanne» at hun i sitt arbeid oppdaterer seg på tekstene som legges ut på de ulike direktoratenes nettsider, og at hun her opplever at anerkjennelsesbegrepet er et begrep som dukker opp under tekster utarbeidet om elever som benytter seg av ASK: «Hvis du går inn og ser, skriver vi faktisk at du som lærer må anerkjenne at denne måten å snakke på er like verdifull som å snakke som å snakke med munnen.» (Hanne). Ut over dette beskriver hun at hun ikke opplever å ha brukt dette begrepet så mye. Hun forteller likevel at hun opplever begrepet som interessant å ta med seg i videre arbeid, og sier følgende: «Men kanskje det er et ord jeg skal ta med meg i porteføljen.» (Hanne).

5.3.3 Vurdering, obligatoriske prøver, faglig nivå og deltakelse i ordinær undervisning

Dette kapitlet tar for seg informantenes svar knyttet til faglig inkludering av elever som benytter seg av ASK. Hver enkelt informant beskriver at de arbeider med faglig inkludering ved forskjellige metoder og tankeganger på de forskjellige arbeidsplassene i skolesystemet. Det nevnes om elevers muligheter til å gjennomføre obligatoriske prøver og få vurdering i fag. Spesialpedagogene som arbeider i forskjellige skoler snakker ut ifra egen erfaring hvordan undervisningen blir organisert og gjennomført, både i fellesskap med de andre elevene og i egne grupper.

Ifølge Lars arbeider skolen hans ut ifra at alle elever skal inkluderes, men poengterer at de jobber ut ifra at inkludering i undervisning kun skal foregå dersom det er faglig forsvarlig. Videre forteller han at de kontinuerlig vurderer og tar avgjørelser på om det er faglig forsvarlig at eleven deltar i undervisningen i sammen med sine jevnaldrende medelever. Elevene kan alltid være med å ta valget på hvilke aktiviteter de skal delta på og ikke.

«Elevene våre får også alltid tilbud om å være med på ulike aktiviteter og utflukter som er spesifikk for den alderen de er i» (Lars). Denne vurderingen inkluderer også foresatte og andre instanser. Det vil si at eleven selv, spesialpedagogen, foresatte og andre instanser, som for eksempel PP-tjenesten, vurderer hva som er faglig forsvarlig og ønsket å delta på.

«I settinger hvor det er lavterskel og interesse fra elevene til å delta, som i for eksempel klassens skuespill eller idrettsdager og turdager tilrettelegger vi for at alle elevene skal ha mulighet til å være med, med følge av en av de ansatte som har god kjennskap til den spesifikke eleven» (Lars).

Lars og Nora informerer under intervjuet rundt hvordan deres skoler arbeider og tilrettelegger for spesialundervisning til elever som benytter seg av ASK. Som man kan se i sitatene nevnt under, opplever begge informantene at de gjennomfører mye av undervisningen i mindre grupper av elever, kontra en-til-en undervisning. De ønsker å unngå å ta ut elevene fra klassen. De nevner også et annet fellestrekk som omhandler hvordan skolene benytter seg av mindre grupper for å nå målet om at elevene skal nå deres fagligste høyeste nivå:

«På skolen jeg jobber på så har vi jo noen som heter «stolt gruppe» eller en «stolt avdeling», som er for elever med litt spesielle behov eller som må tas ut av timer før for ekstra hjelp eller da bruk av ASK eller andre typer midler. Så jeg føler jo at når det kommer til faglig sånn sett så sørger man jo for at (...) de skal komme opp på det høyeste nivået de får til da. Og at skolen da jobber med en sånn egen avdeling for å sørge for at de også blir inkludert faglig da, men ikke nødvendigvis trenger å bli tatt ut hele tiden» (Nora).

Nora presenterer at skolen hun jobber på benytter seg av mindre grupper, som de kaller for «stolt gruppe» eller «stolt avdeling» Hensikten med dette er at elevene ikke skal oppleve å bli tatt ut fra undervisningen. Det kan tolkes at skolen arbeider med at elever får være i et fellesskap med andre elever i undervisningen, kontra en-til-en undervisning.

«Vi arbeider i basegrupper, i hvert fall etter at elevene blir eldre og en sammensetting av elever med forskjellige vansker er mulig, både faglig og sosialt. I de basegruppene vil alt opplegg bli tilpasset for hver enkelt elev med tanke på hva som står oppført i IOP og andre retningslinjer.» (Lars).

I likhet med Nora sin skole, benytter skolen til Lars også mindre grupper i undervisningen av elever som benytter seg av ASK. Her ser vi at Nora og Lars spesifiserer faglig inkludering knyttet til at elever skal få mulighet til å nå deres høyeste mulige nivå, samtidig som at det skal tilrettelegges for en tilpasset og forsvarlig undervisning som ikke nødvendigvis skjer i ordinær klasse. Lars og Nora knytter faglig inkludering opp mot faglig nivå og deltakelse i ordinær undervisning med klassen. Hanne forteller noe om hvordan målrettet jobbing vil kunne bidra positivt for elevenes faglige utvikling. Hun skriver innledende at målrettet jobbing mot fag er positivt og legger til følgende:

«Jeg tror jo 100% på det å ha det morsomt. Jeg tror veldig på å bruke interessefeltene til elevene, og at det er et godt utgangspunkt og et mulig utgangspunkt og sant. Også kan ikke alt treffe midt i blinken for alle elever alltid, men det er ikke. Spekteret barn, det er jo stort, men det er jo likevel innafor ei ramme av en rekke metodiske aktiviteter da» (Hanne).

Hun beskriver med arbeide ord at det å ha det morsomt i undervisningen gjør gunstige vilkår for læring etter hennes oppfatning og opplevelser. I løpet at intervjuet beskriver «Hanne» også andre faktorer som kan knyttes opp mot faglig inkludering. Disse faktorene er språkopplæring, faglig vurdering og obligatoriske prøver. Hun beskriver at direktoratet hun arbeider hos har fått flere oppdrag fra Kunnskapsdepartementet som knyttes til faglig inkludering i skolen. Her beskriver hun at det ble utarbeidet en rapport som omhandlet muligheter for å gi språkopplæring i bruken av ASK til elever som bruker eller har behov for det. Hanne forteller at direktoratet hun arbeider i har arbeidet mer aktivt mot å jobbe med fag og faglig utvikling hos elever som benytter seg av ASK. De har rettet søkelyset mot lesing og skriving, noe hun hevder har hatt effekt i både praksisen på skolene og hvilke hjelpemidler som blir utarbeidet til denne gruppen elever. Videre forteller hun at de har hatt oppdrag knyttet elevers muligheter til å delta på eksamen og andre obligatoriske prøver med mål om å få vurdering gjennom skoleløpet. Hun sier blant annet følgende: «(...) det blir i liten grad tilrettelagt for at dem skal delta på obligatoriske prøver» (Hanne). Hun formidler at det i mange tilfeller sies at det «ikke er så farlig kanskje», at elevene får delta på obligatoriske prøver. Hanne forteller at dette var hennes oppfatning av situasjonen når hun utarbeidet rapporten knyttet til eksamen og obligatoriske prøver. Videre beskriver hun sine antakelser på

at dette handler om manglende kunnskaper til hvordan man skal tilrettelegge for elever som benytter seg av ASK. Hanne fortsetter med:

«Men det vi så var at en heller, og i liten grad får vurdering for læring. Og det er jo forholdsvis lett å gjøre noe med. Så det har vi prøvd å jobbe med i etterkant. Akkurat nå jobber vi mye med de grunnleggende ferdighetene. For eksempel det med muntlige ferdigheter. Hvordan kan vi tenke muntlige ferdigheter, når alt du sier blir enten peket ut eller skrevet på en tallmaskin for eksempel. Når tid skal det gå fra å være muntlig til skriftlig. Så der er nok noen variabler der» (Hanne).

Nora beskriver at hun synes det er litt vanskelig å svare på hvordan skolen arbeider med anerkjennelse av det faglige miljøet for elever som benytter seg av ASK. Hun nevner det tverrfaglige samarbeidet med lærer i klassen som vesentlig i anerkjennelsesprosessen knyttet til faglig miljø: «I mitt tilfelle så føler jeg jo at vi har en veldig god eller har veldig god kommunikasjon med lærer som gjør at vi sørger for at elevene aller er med på nesten alt mulig elevene kan være med på (...)» (Nora). Hun begrunner dette med at dette kan bidra til mer deltakelse i klasserommet med de andre elevene. Hun forteller videre at: «Og at de ikke tas ut unødvendig, og at de føler på den faglige utviklingen sammen med klassen sin» (Nora). I likhet med Nora nevner Lars også klassen som en inkluderende arena faglig. Han presiserer at en viktig del av å legge godt grunnlag for inkludering er at inkluderingen skjer positivt fra starten, slik at elevene blir en større del av klassen. Samtidig forteller han at han opplever at det for andre klasser er mer utfordrende å gjennomføre inkludering: «Mens andre klasser har det litt vanskeligere med å fortsette inkluderingen, og der å være en del av klassen med sine jevnaldrende vil kunne oppleves som en belastning og vanskelig.» (Lars). Elevene som benytter seg av ASK vil kunne oppleve et språk gjennom at de ikke lenger følger det ordinære opplæringstilbudet. Han forteller videre at han opplever at elevene han arbeider med ofte vil kunne oppsøke sine jevnaldrende i klassen, både i frilek og friminutt, da ofte de elevene de kjenner godt fra sin klasse.

5.3.4 Fellesskap, tilhørighet og kommunikasjon med andre elever

Kapittelet tar for seg informantenes svar knyttet til sosial inkludering av elever som benytter seg av ASK i skolen. Informantene nevner fellesskap, tilhørighet og kommunikasjon med andre elever som faktorer som kan knyttes til sosial inkludering. Nora beskriver begrepet

«tilhørighet» som en viktig faktor i hennes skoles arbeid med sosial inkludering: «Det er vel det at man først og fremst føler en tilhørighet og at man føler at man tilhører en klasse eller en gruppe.» (Nora). Hun beskriver også at hun opplever at eleven hun har ansvaret for ofte har behov for hjelp av spesialpedagogen til å finne andre elever å leke med. Når leken først er i gang, går det som regel fint. Hun påpeker at det er viktig at spesialpedagogen følger med slik at ikke elever går alene, men får hjelp til å komme i lek med andre jevnaldrende barn. Lars beskriver begrepet «fellesskap» som viktig i hans skoles arbeid knyttet til sosial inkludering:

«Det arbeides med gjennom å gi elevene muligheter til å delta på aktiviteter med storklassen sin hvis de selv ønsker. Også kanskje det viktigste vi gjør er å sette sammen grupper med elever som ligger noenlunde likt faglig nivå, så danner de seg et sosialt fellesskap med likesinnede (...)» (Lars).

Etter egen erfaring beskriver Lars at han har opplevd elever som kommer fra andre skoler hvor de har gjennomført 1-1 undervisning med en voksen, opplever å finne sin plass og skaper vennskap med andre elever i oppstart på deres skole. Hans vurdering av dette ligger i at grupperinger basert på faglig nivå bidrar positivt til elevenes sosiale inkludering i skolen.

I spørsmål knyttet til hvordan elevene på deres skole inkluderes i det sosiale miljøet svarer Nora og Lars forskjellig. Nora forteller at hun opplever det veldig individuelt hvordan elevene som benytter seg av ASK blir inkludert i det sosiale miljøet. Det at det er individuelt kan knyttes opp mot hvor stort behov elevene har for å bruke ASK. Lars oppgir at han ser at elever som benytter seg av ASK sliter med å bli en del av det sosiale miljøet på skolen. Han forklarer at han tror dette kan ha årsak i at elevene får mest undervisning utenfor klasserommet og ordinær undervisning. «De elevene jeg arbeider med er også en sjenert gjeng når de er sammen med sin storklasse, så de føler nok på det ubehaget når de får tilbudet, og da er det enklere å si at de ikke ønsker for å kunne slippe akkurat den følelsen» (Lars). Med andre ord kan elevene oppleve at det er enklere å unngå deltakelse i storklassen på grunn av at det kan oppleves som ubehagelig. Elevene har et valg om de ønsker å delta eller ikke.

Kommunikasjon med medelever kan knyttes opp mot det sosiale miljøet. Under intervjuet fikk derfor informantene spørsmål om hvordan skolesystemet tilrettelegger for at elever som benytter seg av ASK skal kunne kommunisere med andre elever. Nora og Lars beskriver hvordan en trygghetsperson kan bidra positivt for at elevene skal kunne kommunisere med

andre elever. «Det var egentlig å hjelpe eleven til å finne elever som har en forståelse for det» (Nora). Hun beskriver at trygghetspersonen bistår eleven med å finne andre elever å kommunisere med. Videre beskriver hun at hun bistår med å legge opp til aktiviteter som elevene kan gjøre sammen. Lars beskriver at det viktigste hjelpemiddelet etter hans erfaring er at eleven alltid er med en trygghetsperson som eleven har god kjennskap til i møte med de andre elevene i klassen. «(...), og for de elevene jeg arbeider med er det vanskelig å diskutere eller forklare sin egen opplevelse av hva som er reglene (...)» (Lars). Den voksne vil i slike situasjoner kunne bistå eleven med å formidle sin opplevelse. Videre tilføyer Lars at skolen hans i noen tilfeller arbeider med tegn til tale i storklassene da elevgruppen hans er med på den faglige undervisningen. Dette er noe klasselæreren står for, og det er ikke i alle tilfeller dette gjennomføres. Lars forteller at han derfor opplever dette tiltaket som varierende på skolen han arbeider på.

Hanne forteller at direktoratet hun arbeider for diskuterer det med å lære de andre elevene andre kommunikasjonsformer samt betydningen og verdien av det. Dette kan være ved å gi de andre elevene konkret opplæring i for eksempel tegn til tale. Hun nevner også benyttelse av et hjelpemiddel som kalles pekeplate. Dette er noe direktoratet hun jobber hos oppfordrer lærere og skoler til å jobbe med. Det å lære kommunikasjonsformen til eleven som benytter seg av ASK er et godt utgangspunkt for at eleven skal kunne kommunisere med de andre. Ut ifra hennes erfaring har hun vært på besøk i klassene og hatt samtaler med hele klassen. Dette gir utgangspunkt for å kartlegge hvilke begreper som er viktig i det sosiale miljøet i klassen. Hanne sier følgende:

«Men det å jobbe med ordforråd for eksempel sammen med andre elever i klassen. Hva slags ord ungdommene på sjette trinn bruker i ulike settinger (...). De måtte også forklare hva ordene betydde, det var morsomt. Lengre ned i trinn kan en kanskje tenke at en lager leke-situasjoner. Hva slags ord trenger du å bruke i ulike typer leker, og lage materiell sammen med ungene» (Hanne).

Hanne sine beskrivelser knyttet til å bruke felles aktiviteter som virkemiddel for kommunikasjon med andre elever samsvarer med de andre to informantenes oppfattelse av hvordan de arbeider for at elevene skal kunne kommunisere med sine medelever. Det er sykt vanskelig, husker jeg det var en som sa. Det er sykt vanskelig når vi skal snakke med han. Så han var så imponert over den eleven som jeg var på besøk til.» (Hanne)

Informantene oppgir noen utfordringer knyttet til sosial inkludering i hverdagen. Nora oppgir at hun har erfart at den største utfordringen knyttet til sosial inkludering av elever som benytter seg av ASK handler om at kommunikasjonen blir utfordrende. Andre elever opplever det som vanskelig å kommunisere med elevgruppen hennes. «Da handler det jo bare om at man må være flinke til å hjelpe alle ut i lek eller ut i det man skal gjøre». (Nora). Nora sier med andre ord at et sentralt tiltak for å forebygge denne utfordringer er at spesialpedagogen må bistå eleven inn i de sosiale settingene. Lars beskriver at den største utfordringen er å flette inn søkelys på det sosiale miljøet inn i elevenes hverdag på skolen. Elevgruppen han arbeider med oppleves som opptatte av faste og forutsigbare rutiner. Samtidig beskriver han at elevenes dagshumor kan prege hvor utfordrende det kan være å gjennomføre sosialt samvær med storklassen.

Hanne beskriver at hun opplever at kommunikasjonspartnerne til elevene ikke har tro på elevene, og at de derfor holder elevene igjen. Videre forteller hun at det at kommunikasjonspartnerne ikke har tro på elevene, gjør at de kanskje ikke blir gode nok kommunikasjonspartnere, som kan svekke elevenes potensiale for utvikling. «(...) jeg møter fortsatt ganske mye ukens tegn eller ukens ord, og det blir for lite ord når andre seksåringer lærer seg ni nye ord om dagen» (Hanne). Med andre ord opplever Hanne i sitt arbeid at skolene legger opp til at elever som benytter seg av ASK lærer ord i et vesentlig saktere tempo enn andre jevnaldrende elever.

5.4 Kompetanse og rammeverk

Dette kapitlet baserer seg på informantenes svar som baserer seg på kompetanse og rammeverk i skolesystemet. Kapitlet er delt inn i to hvor den første delen går inn på kompetanse hos spesialpedagogene. Målet med dette kapitlet er å presentere informantenes svar som baserer seg på egen kompetanse og potensiale for å øke spesialpedagogers kompetanse innen ASK. Bakgrunnen for valg av denne kategorien baserer seg også av informantenes svar som gjelder egen kompetanse i ASK, samt ønsker for økt kompetanse innen tematikken i utdanning og jobbsammenheng. Flere av informantene kommer inn på i sine svar rundt at det er ønskelig med mer kunnskap og utdanning knyttet til elever som benytter seg av ASK. Den andre delen går inn på informantenes svar som kan knyttes til skolesystemets rammer og organisering rundt elever som benytter seg av ASK.

5.4.1 Kompetanse hos spesialpedagogene

Når det kommer til kompetansebegrepet besvarer informantene spørsmål som gjelder egen kompetanse og kunnskaper om elever som benytter seg av ASK. Som nevnt under presentasjon av informantene oppgir «Nora» å ha en bachelor i pedagogikk og at hun har arbeidet på nåværende arbeidsplass i underkant av to år. I to av spørsmålene blir informantene bedt om å vurdere egen kompetanse opp mot arbeid med barn som benytter seg av ASK i skolen. Nora beskriver sin utdanning innen pedagogikk som generell, men at pedagoger har kompetanse til å planlegge og gjennomføre spesialundervisning. Samtidig nevner hun hvordan pedagogikk og spesialpedagogikk er forskjellig i form av hva som er blitt tatt med i utdanningsløpet. Med andre ord forteller hun at hun har hatt om ASK i utdanningen, men at det muligens er mer om dette i utdanning innen spesialpedagogikk.

« (...). Jeg tenker at pedagogikk er veldig generelt og at det er jo som regel pedagoger som jobber med barn som bruker ASK eller andre former for midler (...). Det jeg synes er veldig viktig med det å være pedagog er jo nettopp det at vi er med på å planlegge spesialundervisning, og hjelper til med gjennomføring av en bedre undervisning for de elevene som ikke klarer å følge en normal undervisning (...).» (Nora)

Nora presiserer at hun har utdanning innen pedagogikk, og at pedagoger ofte arbeider med barn som bruker ASK. Hun forteller at pedagoger har erfaring med planlegging av spesialundervisning for elevene som ikke har godt nok utbytte av den ordinære undervisningen. Selv om utdanningen hennes er generell pedagogikk, er en stor del av hennes arbeidsoppgaver knyttet mot det spesialpedagogiske feltet. Videre sier Nora følgende:

«(...). Vi hadde jo mye om det, men det er kanskje det som er litt forskjellen på pedagogikk og spesialpedagogikk, er jo at spesialpedagogikk går litt mer inn på selve skole systemet og hvordan det fungerer i skole, men vi har selvfølgelig hatt om det vi også. (...)» (Nora).

Ifølge Nora er en forskjell mellom pedagogikk og spesialpedagogikk at pedagogikk ikke går like mye inn på skolesystemets funksjoner knyttet til ASK, men at de har hatt noe om det i sin utdanning. Lars oppgir et høyere utdanningsnivå, master i spesialpedagogikk. Han har i tillegg til dette en bachelor i pedagogikk og et årsstudium i samfunnsfag:

«Min master utdanning rettet seg i større grad mot rådgivning og endringsarbeid enn spesifikke vansker man kan møte på i arbeidssituasjoner tettere på skolen. Jeg skulle absolutt ønske at man fikk mer kunnskap om ASK og hvilke muligheter og arbeidsmetoder man kan bruke, da det er veldig sentralt i en eventuell rådgivningssituasjon i en skole at man besitter noe kunnskap om hva som finnes der ute av muligheter.» (Lars).

Han har oppgitt også å ha arbeidet i stilling som spesialpedagog i to og et halvt år. Senere i intervjuet gir han uttrykk for at han skulle ønske at egen kompetanse var høyere. Han presiserer at hans utdanning i spesialpedagogikk ikke legger søkelys på spesifikke vansker, men er rettet mot rådgivning og endringsarbeid. Samtidig legger han frem at han skulle ønske han hadde mer kunnskap om temaet knyttet til metoder. Videre fremmer han et ønske om at det var større muligheter for kompetanseheving i arbeid med elever som benytter seg av ASK.

«Kompetansen min skulle jeg ønske var større fra både utdanningen og tilbudet om etter-utdanning og kurs om arbeid rundt elever med behov for ASK.» (Lars).

Lars oppgir at han kunne ønsket større kompetanse innen ASK, til tross for at han har en mastergrad innen spesialpedagogikk. Hanne informerer at hun har bakgrunn som barnehagelærer, men har bygd på utdanningen med spesialpedagogiske fag i form av både videreutdanning og masterutdanning med spesialisering innen psykososiale vansker. Videre forteller informanten at vedkommende har tatt utdanning innen ASK, både gjennom ASK 1 og ASK 2. Hun forteller at hun opplever sin egen kompetanse som god i møte med elever som benytter seg av ASK.

«(...), ASK utdanningen var jo spesifikt rettet mot det, så der fikk jeg jo en del. Også tror jeg at jeg fikk mer ut av ASK utdanningen fordi jeg hadde en bred bakgrunn og at jeg har møtt mange barn og elever før jeg tok den utdanningen. Eller før jeg tok den utdanningen, og at jeg tenker at det er en ganske stor forskjell på studenter som er avhengig av hva du har av bakgrunn. Jeg har jo også vært foreleser på ASK utdanningen i ettertid, og jeg tenker at det er ganske stor forskjell på, det er ikke bare utdanning i seg selv som har betydning med tanke på hva du får ut av den da.» (Hanne).

Med andre ord kan vi se at det er variasjoner i informasjonenes kompetanse og erfaring innenfor fagfeltet. Spesialpedagogene Nora og Lars har relativt kortere erfaring, og mindre utdanning knyttet til ASK. Hanne oppgir å ha flere års erfaring, samt utdanning spesifikt rettet mot temaet. Lars uttrykker at han har opplevd at tilbudet for å øke kompetansen innen ASK er liten. Hanne nevner følgende om økt kompetanse innen ASK for pedagoger og spesialpedagoger:

«Jeg tror at vi må inn med ask i utdanningene, jeg tror at du må inn kanskje på videregående nivå, bare ha noe som handler om det. Men iallfall i alle grunnutdanninger som handler om pedagogikk og pleie. Da må vi inn med det. Også må vi ha et større omfang innenfor logopedi og spesialpedagogikk, men spesielt på logopedi for det å se språk, betydningen av språk og kanskje det å anerkjenne da. Å anerkjenne alternativ og supplerende kommunikasjon som en del av det språkbilde som logopedien skal jobbe med» (Hanne).

Med andre ord mener Hanne at det er behov for økt søkelys på ASK i alle grunnutdanninger innen det pedagogiske fagområdet. Særlig fremmer hun viktigheten bak utdanning innen logopedi og spesialpedagogikk. Hun påpeker viktigheten bak å anerkjenne ASK sin posisjon i språket vi har.

«Fra min erfaring da så er det jo at vi har jo vært igjennom mye av det i studiet, samtidig så tenker jeg at det handler litt om hvor mye man er oppdatert på nye ting selv også da.» (Nora)

Vi kan se at Nora på sin side forteller at det er viktig at spesialpedagogen eller pedagogen selv tar initiativ til å oppdatere seg på informasjon som kommer knyttet til ASK.

5.4.2 Skolesystemets rammer og organisering

Dette kapittelet tar for seg informantenes, spesielt Hannes svar, som kan knyttes opp mot skolesystemets rammer og organisering. Under skolesystemets rammer vil vi gå nærmere inn på begrep som kompetansemål, grunnkompetanse og kunnskapsløftet. Disse begrepene presenteres av «Hanne». Under spørsmål knyttet til organisering vi gå nærmere inn på hvordan de ulike nivåene i skolesystemet organiserer skolehverdagen for elever som benytter seg av ASK.

Under spørsmål knyttet til faglig inkludering beskriver Hanne en rekke rammer i det norske skolesystemet som hun opplever som viktige tiltak:

«(...) ta fram kunnskapsløftet og bruker det ovenfor denne elevgruppen, og operasjonaliserer det sånn at det faktisk er mulig å jobbe etter de målene som er satt opp. Noen elever vil jo kunne følge alle kompetansemålene sant, og andre vil kanskje gjøre et utvalg, men det å ha tanker på at kunnskapsløftet er for alle og kunnskapsløftet skal gjelde også for disse barna her, også må vi tilrettelegge metodisk, sånn at de faktisk får den utviklingen og kan jobbe målrettet mot måloppnåelse da. Så tror jeg at du kan, det er jo aldri noen elever som klarer alle kompetansemålene.» (Hanne).

Hanne presenterer her Kunnskapsløftet som et viktig hjelpemiddel og tiltak i å arbeide faglig med elever som benytter seg av ASK. Hun opplever at det å benytte seg av Kunnskapsløftets kompetansemål er noe som vil bidra positivt for elevenes faglige utvikling. Kunnskapsløftet kan her benyttes som et verktøy for å jobbe målrettet mot elevenes måloppnåelse. Det skal ikke gjøres forskjeller hvor noen elevgrupper ikke arbeider mot kompetansemålene, da Kunnskapsløftet gjelder for alle elever. Hun påpeker videre at det ikke trenger å stilles krav til at eleven når alle kompetansemålene, men det kan være et godt grunnlag for å legge fokus mot faglig utvikling. Videre beskriver Hanne viktigheten bak å se på fagene på en helhetlig måte:

«(...), altså se på fagene på en brei måte, og jeg tror jo at kunnskapsløftet nå legger til rette for muligheter for å tenke sånn da. Fordi at du, det er mye lettere å se på faget i sammenheng, det er ikke lettere å ta utgangspunkt i interesser eller særinteresser eller hva det måtte være som elever har.» (Hanne).

Det å se fagene på en bred måte, altså ved å se fagene i sammenheng med hverandre vil være positivt. Hun mener at Kunnskapsløftet legger til rette for at man skal kunne tenke helhetlig og sammenhengende med fagene. Et annet begrep Hanne kommer inn på er grunnkompetanse. Hun forteller at hun opplever at direktoratet hun arbeider hos er gode til å jobbe med grunnkompetanse:

«Jeg synes vi har vært gode til å jobbe med hva som skal til av grunnkompetanse. Det har, vi har jo laget e-læring blant annet, som vi tenker belyser hva dette må alle kunne. Jeg tror at vi er en av de som har hevet grunnkompetansen litt. Iallfall har vi hevet kunnskapsnivået litt.» (Hanne).

Det siste spørsmålet informantene fikk var: «Noe annet du ønsker å legge til?». Hanne forteller her at det er viktig at forskning og liknende blir dokumentert og publisert, både gjennom artikler og masteroppgaver. Hun påpeker viktigheten bak at det gjøres norsk forskning på tematikken. Samtidig ønsker hun å fremme status for videre utvikling innen ASK:

«En sånn siste en er jo at vi må håpe at ASK blir implementert i språkloven, det er jo et arbeid på gang der stortinget skal vurdere om hvordan symbolspråk kan implementeres i språkloven. Og det ville jo hatt en enorm betydning prinsipielt og med tanke på anerkjennning da. Så det kan jo være et håp for fremtiden da.» (Hanne)

Nora forteller om en av sine meninger knyttet til å kunne øke den faglige kompetansen i skolen. Hun knytter dette opp mot behovet for flere pedagoger i skolen.

«Så mener jeg at det burde være flere pedagoger i skolen enn det det er for å sørge for at alle barn får det de trenger av oppfølging og alternative kommunikasjonsmåter for å kunne nå den faglige kompetansen de vil kunne klare» (Nora).

Med andre ord er det viktig med høyere bemanning i skolene for å kunne ivareta alle elever, og da også de elevene som benytter seg av alternative kommunikasjonsmåter:

5.5 Oppsummering av resultater

Informantene beskrev at begrepet anerkjennelse kunne knyttes mot respekt, å bli sett, å bli hørt, å bli møtt, medbestemmelse, verdsettelse, omsorg og ivaretagelse. Det blir også nevnt at anerkjennelse handler om gjensidighet og at den skal gjelde alle elever, uavhengig av funksjonsevne. En av informantene presiserer også at anerkjennelse er et av våre primære behov. Informantene hadde flere fellestrekk i sine svar, men vi finner også forskjeller på deres oppfatning av begrepet. Et eksempel på dette er at Nora nevner gjensidighet som viktig faktor i anerkjennelsesprosessen, mens Hanne beskriver anerkjennelse mer mot en ensidig praksis.

Det oppleves under intervjuet at anerkjennelsesbegrepet er lite brukt i informantenes daglige tale på arbeid. Hanne presiserer at begrepet er noe de ikke bruker, men at hun har lest begrepet på arbeidsplassens egne nettsider. Hun sier også at de benytter seg mer av begrepet inkludering. Vi ser også at informantene svarer flere fellestrekk ved anerkjennelse og inkludering som begreper.

Informantene beskrev begrepet inkludering som det å føle tilhørighet, fellesskap, medbestemmelse, deltakelse, å bli sett, å bli hørt, å være med og å få være seg selv sammen med andre. Hanne beskriver også begrepet som et stort begrep, og at det er viktig å være ambisiøs kontra lite ambisiøs slik at man bedre kan legge til rette for at alle elever skal være inkludert. Lars på sin side presiserer at inkludering kan være utfordrende å realisere for alle elever, og at hans mening er at det ikke er optimalt at alle elever skal bli inkludert.

Oppgaven skiller mellom faglig - og sosial inkludering. Under faglig inkludering nevner informantene elevene som benytter seg av ASK sine muligheter til gjennomførelse av obligatoriske prøver, rett på vurdering og hvordan skolen organiserer undervisningen for denne elevgruppen. Samtidig nevnes det at undervisningen skal være faglig forsvarlig og at hva som er faglig forsvarlig kontinuerlig vurderes i utdanningsløpet. Lars nevner at alle elever får være med på å ta valget på hvilke aktiviteter de skal delta på, og ikke delta på. Eleven, spesialpedagogen, foresatte og andre instanser er med på vurderingen av hva som er faglig forsvarlig. Lars og Nora forteller at skolen tilrettelegger for spesialundervisning ved å benytte seg av mindre grupper av elever, kontra undervisning en-til-en. Hanne nevner faglig vurdering og obligatoriske prøver som sentralt knyttet til faglig inkludering. Hun forteller at hun tror flere elever ikke gjennomfører obligatoriske prøver, og at skolen ofte ikke tilrettelegger for dette. Hun foreller videre at hun tror dette kan ha noe om manglende kunnskap knyttet til hvordan tilrettelegge for obligatoriske prøver for elever som benytter seg av ASK. Hanne presenterer videre at Kunnskapsløftet kan brukes som et viktig tiltak mot faglig inkludering av elever som benytter seg av ASK. Det er viktig å huske på at kunnskapsløftet er for alle, og at kompetansemålene kan brukes som utgangspunkt for å tilrettelegge metodisk for utvikling og måloppnåelse for elever som benytter seg av ASK.

Under sosial inkludering nevner informantene fellesskap, tilhørighet og kommunikasjon med andre elever som viktige faktorer. Lars presiserer med at skolen arbeider med at alle elever skal få muligheter til å delta på aktivitetene med storklassen dersom de ønsker det. Lars

forteller at hans opplevelse er at elevene som benytter seg av ASK på hans skole har utfordringer med å bli en del av skolens sosiale miljø. Dette kan begrunnes i at elevene blir plassert i mindre grupper som skaper et fellesskap seg imellom. I forskjell fra dette sier Nora at den sosiale inkluderingen av denne elevgruppen er veldig variert på hennes skole. Lars og Nora beskriver at eleven har en trygghetsperson bidrar positivt for at eleven skal kunne kommunisere med andre elever. Nora det at trygghetspersonen bistår eleven med å finne elever å kommunisere med, samt legge opp til aktiviteter. Lars forteller at trygghetspersonen kan bistå eleven med å formidle sin opplevelse av situasjonen. Skolen hans legger i noen tilfeller til rette for at elevene i storklassen arbeider med tegn-til-tale, men at dette er noe klasselæreren må stå for som gjør at det ikke alltid gjennomføres. Hanne på sin side forteller at direktoratet hennes jobber med å være andre elever andrekommunikasjonsformer og betydningen og verdien av det. Dette gir eleven som benytter seg av ASK et bedre utgangspunkt for å kommunisere med andre. Noen av utfordringene informantene nevner knyttet til sosial inkludering er kommunikasjon med andre elever og at spesialpedagogen ikke har stor nok tro på elevene som benytter seg av ASK.

Kommunikasjon med andre elever kan knyttes videre mot temaet kommunikasjon og språk. Språk defineres av informantene som en måte å kommunisere på, og at det finnes flere språk enn kun den muntlige talen. Videre presiserer Hanne språk som et stort begrep som også omhandler de tankene vi mennesker har i hjernen og som styrende for våre handlinger og reaksjoner. Hanne forteller videre i intervjuet at hun opplever at hun kan kommunisere med de fleste elever som benytter seg av ASK, og at hun møter barn i hele spekteret av kommunikasjon.

Informantene har variert kompetanse knyttet til ASK. Lars og Nora oppgir at de ikke har hatt mye om ASK, mens Hanne oppgir at hun har tatt utdanning som er spesifikt rettet mot det. Lars fremhever at han skulle ønske han hadde mer kompetanse knyttet til ASK, både gjennom utdanning og tilbud om etter-utdanning og kurs. Hanne nevner at økt søkelys mot høyere kompetanse innen ASK er gunstig gjennom alle grunnutdanninger i det pedagogiske fagområdet. Hanne ønsket i slutten av intervjuet å presisere at det er viktig at det blir forsket på tematikken ASK, for at tematikken skal videre utvikles. Nora uttrykker et ønske om at den faglige kompetansen bør økes i skolen, og at det er behov for flere pedagoger. Hun ønsker å sikre høyere bemanning i skolene for å ivareta alle elever og da også elevene som benytter seg av ASK.

6.0 Drøfting

I dette kapittelet skal oppgavens funn drøftes i lys av teorien som er presentert tidligere i oppgaven. Intensjonen er å kunne besvare min problemstilling: «Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skolen og privatskolen barnets rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø?». Kapittelet inneholder følgende delkapitler: «Gjensidig kjærlighet», «Rettingheter», «Felleskap og relasjoner», «Eleven som subjekt» og «Spesialpedagogiske tilnærminger». Valget av delkapitler baserer seg på hovedpunktene i teoriene til Honneth, Schibbye og Hausstätter. Det vil også presenteres relevante lover, forskningsartikler og konvensjoner som kan knyttes opp mot de ulike teoriene og resultatene. Bakgrunnen for valget av å strukturere drøftingen på denne måten er at det er resultatene fra intervjuene som gir grunnlag for å besvare problemstillingen. Samtidig kan vi se i hovedtrekk at det er disse temaene som informantene oppgir i spørsmålene på intervjuguiden.

6.1 Gjensidig kjærlighet

Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse beskriver gjensidig kjærlighet og om den følelsesmessige tilhørigheten mellom partene i relasjonen. Kjærlighets-sfæren handler om gjensidigheten mellom partene i relasjonen. Under begrepsavklaringen beskrev informantene inkludering og anerkjennelse på forskjellige måter ved ord som gjensidig respekt, medbestemmelse, opplevelse av omsorg, å bli sett og hørt, verdsetting, ivaretagelse og å bli møtt. Disse funnene kan kobles opp mot Honneth (2008) sin kjærlighets-sfære, da han hevder at anerkjennelsen baserer seg på gjensidighet. Vi kan derfor knytte Nora sine beskrivelser knyttet til «gjensidig» respekt opp mot denne teorien. I likhet med Honneth beskriver Schibbye (2006) at all form for anerkjennelse er basert på gjensidighet og at begge parter av samspillet må forholde seg til en anerkjennende væremåte. Hun hevder at dersom den ene parten av samspillet tingliggjør og ser på den andre som et objekt vil partene stå i motsetning til hverandre og det vil kun være den ene parten som får anerkjennelse. Under intervjuene var det en av informantene som nevnte begrepet gjensidighet knyttet til anerkjennelse og inkludering. Nora beskrev selve anerkjennelsesbegrepet som gjensidig respekt og gjensidig godtakelse. Honneth (2008) sin teori hevder at det eksisterer en følelsesmessig tilhørighet mellom individene som står i en relasjon. Nora beskrev at hennes opplevelse av begrepet anerkjennelse omhandlet en gjensidig respekt mellom elev og spesialpedagog. Hun fremhever at spesialpedagogen og eleven står i et forhold som forutsetter at det eksisterer en gjensidighet for å oppnå anerkjennelse i relasjonen. I motsetning til Nora nevnte ikke Lars og Hanne gjensidighet i sine definisjoner av inkludering og anerkjennelse. Lars beskrev anerkjennelse

som et primært behov for omsorg, medbestemmelse og verdsetting, og Hanne brukte i likhet med Nora begrep som respekt. Lars og Hanne sine svar knyttet til definering av begrepene anerkjennelse og inkludering vil bli drøftet nærmere i delkapittelet «Eleven som subjekt og tingliggjøring», hvor gjensidighet blir presentert i sammenheng med tingliggjøring.

Schibbye (1996) presenterer tre faktorer som kan knyttes mot anerkjennelse; lytting, forståelse og bekreftelse. Lytting krever mottakelighet, det vil si at den som lytter til barnet må være villig til å sette seg inn i barnets fortelling. Samtidig er det viktig at den som lytter er nær seg selv og være åpen for kjærlighet. Kjærlighet blir i denne forstand presentert som en måte å lytte til den andres indre opplevelsesverden. Hun hevder at kjærlig lytting er å gi den andre tilbake til seg selv. Dette kan også kobles opp mot informantenes definisjoner av inkludering og anerkjennelse ved å bli sett, hørt og møtt. Schibbye (1996, 2006) beskriver forståelsesbegrepet som indre forståelse for sin egne opplevelsesverden, og at den kjærlige lyttingen gir gode forutsetninger for at den andre skal få sin indre opplevelsesverden sett og hørt. Den voksne har her en mulighet til å fange opp barnets opplevelser og gi bekreftelser slik at barnet kan se sin historie fra annen vinkel, noe som ivaretar at barnet får frem sine perspektiver på egen situasjon. Dette igjen kan bidra til at barnet opplever å få en autoritet og tatt på alvor gjennom bekreftelser, som vil presenteres nærmere i delkapittelet om eleven som subjekt og tingliggjøring (Schibbye, 1996, 2006).

6.2 Rettigheter

Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori sier at rettigheter er en viktig del av selve anerkjennelsesfenomenet. Honneth (2008) skriver at det er gunstig å gi tillit til at mennesker er autonome og frie personer, men likevel kan det være gunstig med lover og rettigheter som bidrar til å skape et likestilt samfunn. I denne sammenhengen handler anerkjennelse om å få frem individuelle rettigheter (Honneth, 2008, s. 120). Skolesystemets lovverk har flere rettslige lover som innebærer elever som benytter seg av ASK. Noen av lovene som presenteres kan knyttes opp mot faglig inkludering. Den første rettslige loven som presenteres er at elever som benytter seg av ASK kan ha rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Retten til spesialundervisning kommer frem i Opplæringsloven (1998, §5-1), og presiserer at alle elever har rett på likeverdig opplæring. De elevene som ikke har godt nok utbytte av ordinær opplæring, har rett til spesialundervisning, og opplæringstilbudet skal ta utgangspunkt i elevens utviklingsutsikter, samt gi forsvarlig utbytte i forhold til de andre elevene og opplæringsmålene som er realistiske (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Vi kan derfor

knytte denne loven opp mot faglig inkludering, og informantenes svar som knytter seg til organiseringen av undervisning. Lars og Nora sier i sine svar noe om hvordan skolen organiserer spesialundervisningen til elevene som benytter seg av ASK. Begge informantene forteller at de arbeider med elevene i mindre grupper med mål om at eleven skal nå deres fagligste høyeste nivå, noe som også er i tråd med Opplæringslovens (1998, §5-1) som sier at eleven skal ha forsvarlig utbytte knyttet til sine utviklingsutsikter. En av informantene, Lars, arbeider på en privatskole på Østlandet. Med bakgrunn i at en av informantene arbeider på privatskole er det også vesentlig å nevne en lov som rommer privatskolene i det norske lovverket. Denne lover en Privatskoleloven (2003) som har formål å gi rammer for et alternativt skoletilbud til den offentlige skolen. Privatskoleloven (2003) legger i likhet med opplæringsloven frem elevs rettigheter til godt utbytte av opplæringen og retten til spesialundervisning. Privatskoleloven (2003, §3-14) beskriver også konkrete rettigheter til elever som benytter seg av ASK. Disse elevene har rett til å benytte seg av egne nødvendige kommunikasjonsformer for å få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Ifølge Nordahl et al. (2018) er inkludering en grunnleggende rettighet for barn og unge, og de skal få et likeverdig og inkluderende opplæringstilbud. I spørsmålene knyttet til faglig inkludering av elever som benytter seg av ASK svarer Lars at hans skole arbeider ut ifra at alle elever inkluderes så lenge det er faglig forsvarlig. Denne vurderingen av hva som er forsvarlig pågår kontinuerlig i opplæringsløpet. De ansatte på skolen han arbeider på tar dermed vurderinger knyttet til hva som er realistisk for eleven ved at eleven deltar på den undervisningen som er forsvarlig med tanke på elevens utviklingsutsikter. Han fortalte også at tilpasningen av det faglige innholdet avtales i dialog med instanser som foreldre og eleven selv, noe som er i tråd med Nordahl et al. (2018) sine beskrivelser at spesialundervisningens timeantall avtales med samtykke fra eleven og foreldrene.

Honneth (2008, s. 117-119) presiserer at forutsetningen for at anerkjennelse i rettslige former skal fungere er at det er frie rettslige normer, altså at man har tillit til den andre og at man verdsetter den andre som en individuell autonom person. Dette innebærer at den andre får medbestemmelse og eie sin egen situasjon. Noen av informantene presiserte at elevene deres får selv ta valget på hvilke aktiviteter i undervisningen de ønsker å delta på. Det vil si at elevene får innflytelse og medbestemmelse i sin utdanning. I denne vurderingen er det eleven selv, foresatte og andre instanser som er med og avgjør om aktiviteten er faglig forsvarlig. Eleven har altså medbestemmelse i deltakelse av egen undervisning så lenge tilbudet er faglig forsvarlig. Honneth (2007) presiserer også at barnet skal få mulighet til å formidle sin

opplevelse av situasjonen. For å knytte dette opp mot elevgruppen, skal spesialpedagogen ta hensyn til og lytte til elevens opplevelse. En av informantene nevner obligatoriske prøver og retten til vurdering som viktige faktorer knyttet til faglig inkludering, som igjen kan knyttes opp mot at undervisningen skal være faglig forsvarlig. Retten til vurdering presenteres i Opplæringsloven (1998, §3-2, §3-3) og sier at alle elever har rett til vurdering underveis og i slutten av utdanningen. Dette innebærer også vurdering i fag, og målet med dette er å ha informasjon om elevens kompetanse i faget underveis og i slutten av utdanningsforløpet. Informanten hevder at det er manglende kunnskap om hvordan det skal kunne tilrettelegges for at elever som benytter seg av ASK skal delta på obligatoriske prøver og få vurdering. Hanne nevner under intervjuet at et viktig tiltak for å ivareta faglig inkludering er å bruke Kunnskapsdepartementets (2017) læreplan Kunnskapsløftet 2020. Hun nevner at det er viktig å ha i tankene at Kunnskapsløftet og dets kompetansemål er for alle elever, inkludert elever som benytter seg av ASK. Kunnskapsløftet 2020 har følgende prinsipper som er viktig å ha i bakhodet. Sosial læring og utvikling handler om at elevene skal få opplæring i undervisningssituasjoner og i samhandling med andre gjennom aktiviteter. Det andre prinsippet handler om kompetanse er en viktig faktor som Hanne nevner. Alle elever skal kunne utvikle seg faglig på tvers av fagene gjennom å følge kompetansemål. Hanne forteller at det å se fagene helhetlig er gunstig for faglig utvikling, og hun gir uttrykk for at hun mener at Kunnskapsløftet 2020 ivaretar dette prinsippet. Hanne tilføyer at det er viktig at skolen tilrettelegger metodisk for at elever som opplever utfordringer får den utviklingen de skal ha og når de målene de skal nå. Hun fremhever at det ikke må være krav om at alle elever mestrer alle kompetansemål, da det er lite elever som når alle kompetansemålene. Det viktigste er å holde fokus mot faglig utvikling og å ha tro på elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hanne nevner en annen viktig verdi i Kunnskapsløftet 2020. Grunnkompetanse kan knyttes mot Kunnskapsløftet 2020 sine grunnleggende ferdigheter for er viktige forutsetninger for at elever skal kunne lære. Disse grunnleggende ferdighetene er lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Hanne forteller at hun opplever at direktoratet hun arbeider i er gode på å jobbe med grunnkompetanse, og nevner særlig e-læring. Hun forteller videre at hun tror de har hatt en positiv påvirkning og at grunnkompetansen er blitt hevet og at kunnskapsnivået har økt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre nevner informanten at Kunnskapsløftet er for alle, inkludert elever som benytter seg av ASK. Kunnskapsløftet og dets kompetansemål kan brukes som hjelpemiddel for å ivareta måloppnåelse hos elevgruppen. Kompetansemål er et av de viktige prinsippene i Kunnskapsløftet 2020 som er lagt frem av

Kunnskapsdepartementet (2017). Kunnskapsmålene har som hensikt å bidra til at elever får økt kunnskap og skal benyttes på tvers av fagene. Disse to faktorene knyttet til obligatoriske prøver, retten til vurdering og Kunnskapsløftet for alle kan også knyttes opp mot Honneth (2008) om anerkjennelsens mål om et likestilt samfunn og at alle individuelle rettigheter blir ivaretatt.

Et annet rettslig forhold som kan knyttes opp mot anerkjennelse, presentert av Honneth (2008), er Opplæringsloven (1998, §9A) som sier at alle elever skal oppleve et trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det er de ansatte som har ansvar for at elevene opplever et trygt skolemiljø. En informant forteller under intervjuet at det å være en del av en klasse eller gruppe er viktig for sosial inkludering, og hun opplever at hun ofte må bistå eleven som hun er med til å finne andre elever å leke med. Opplæringsloven (1998, §8-2) sier noe om dette. Organiseringen av basisgrupper og klasser skal skje for med hensikt i å ivareta elevens sosiale tilhørighet. Vanligvis skal ikke organiseringen skje etter faglig nivå. Både Nora og Lars forteller at de organiserer spesialundervisningen i mindre grupper. Her får de elevene som har behov for spesialundervisning hjelp til å nå sitt fagligste høyeste nivå. Lars beskriver at elevene får individuell tilpasset opplæring som står oppført i IOP. Han beskriver også at skolen setter sammen grupper med elever som ligger på noenlunde samme nivå som skaper fellesskap seg imellom. Opplæringsloven (1998, §8-2) beskriver at organiseringen av spesialundervisning vanligvis ikke skal skje etter faglig nivå, men vi kan med disse resultatene se at dette praktiseres. Det sosiale trygge skolemiljøet vil gås nærmere inn på i delkapittelet «Fellesskap og relasjoner».

Et siste rettslig forhold av Honneth (2008), som kan knyttes mot rettslig anerkjennelse av elever som benytter seg av talespråk er Språkloven (2021, §1). I oppgavens funn ble begrepet språk definert og forklart av informantene på ulike måter, men det fantes noen fellestrekk. Informantene ga et inntrykk av at de var sikre i sine svar til hva begrepet språk innebar. Hovedpunkter under defineringen var at språk kan beskrives som en måte å kommunisere på. Alle informantene beskrev viktigheten med å ta begrepet språk ut av en kontekst hvor det bare blir tolket som den muntlige talen. Språkloven (2021, §1) skal sikre at andre former for språk i det norske språket blir anerkjent som nyttige i alle samfunnsområder, noe som også skal sikre det norske språket. De nevner konkret tegnspråk som et av språkene som skal ivaretas av denne loven. Informanten Hanne beskriver at et viktig tiltak for å ivareta anerkjennelse av ASK er å implementere denne kommunikasjonsformen i Språkloven. Dette vil sikre at andre

alternative kommunikasjonsformer, i likhet med tegnspråk, blir anerkjent som nyttige i samfunnet. Å se viktigheten bak å anerkjenne at det finnes alternative og supplerende kommunikasjonsmåter handler om å verdsette at det finnes andre måter å kommunisere på enn ved muntlig tale. Vi kan derfor se at språkloven vil bidra til likestilling i samfunnet, men at Hanne mener den burde romme flere alternative kommunikasjonsformer slik at de også blir anerkjent som nyttige (Honneth, 2008; Språkloven, 2021, §1).

6.3 Fellesskap og relasjoner

Når det kommer til sosial inkludering beskriver informantene at det å være sosialt inkludert handler om å føle en tilhørighet og å være en del av et fellesskap med andre elever. Både Honneth (2003, 2007) og Schibbye (2009) sier noe om fellesskapsbegrepet i sine teorier om anerkjennelse. Honneth (2003) påpeker viktigheten bak å være deltakende i et fellesskap og beskriver at det omhandler å ta hensyn til verdier som er felles for de som står i relasjonen og som er gyldige i fellesskapet. Individet har et behov for å kunne bidra i fellesskapet og blir anerkjent for sine positive egenskaper (Honneth, 2003, 2007). Schibbye (2009) beskriver følelsen av fellesskap som viktig i relasjonen mellom den voksne og barnet. Fysiske faktorer som ikke kan gjøres noe med er viktige å sette seg inn i og forstå for å kunne anerkjenne barnets egne opplevelsesverden. Dette kan bidra til at funksjonsnedsettelse blir enklere å bære. Empati er derfor en viktig faktor for at den voksne og barnet skal kunne dele fellesskapsfølelse. Informantene presenterte at spesialpedagogen ofte hadde en rolle i å bistå eleven med å oppsøke andre elever for lek. Samtidig presenterer Nora at det å føle en tilhørighet til en klasse eller gruppe som en viktig del av den sosiale inkluderingen. Dette kan knyttes opp mot Honneth (2003, 2007) og Schibbye (2009) sin beskrivelse av anerkjennende fellesskap, da tilhørigheten vil være til stede i fellesskaps-arenaer som klasse eller grupper. Videre forteller informantene at den voksne ofte kan ha en rolle knyttet til kommunikasjon med andre elever i klassen/gruppen. Lars forteller at han ofte kan ha en rolle hvor han bistår elevene med å få uttrykket sine opplevelser av situasjoner som kan oppstå. Dette kan kobles opp mot Schibbye (2009) som beskriver at fellesskap forutsetter at den voksne er nær den andre og kan bistå slik at barnet får utvekslet sine opplevelser og følelser rundt situasjoner. I motsetning til dette har informantene Hanne en oppfatning av at den voksne ofte ikke har tro på barnet, og derfor ikke kan anses som gode nok kommunikasjonspartnere for at eleven skal ha best mulig forutsetning for språklig utvikling. Når den voksne ikke har tro på eleven, vil det gi ugunstige forutsetninger for at eleven skal være inderliggjort og anerkjent som et subjekt i egen opplevelsesverden, som igjen gjør det mer utfordrende for eleven å håndtere

sine funksjonsnedsettelse (Schibbye, 2009).

En annen viktig ting som kan knyttes opp mot fellesskap og relasjoner er om elever som benytter seg av ASK opplever vennskap med andre elever som ikke benytter seg av alternativ og kommunikasjon. Tidligere forskning, i form av en studie på første til fjerdeklassingen i den norske skolen, sier at vennskapsfølelsen mellom elever som benytter seg av ASK og elever som ikke benytter seg av det ofte er ensidig. Elevene som benyttet seg av ASK ga tilbakemeldinger på at de opplevde å ha vennskap i skolen, mens foreldre og foresatte ga uttrykk for at disse vennskapene var overfladiske og at elevene ofte ikke ble sett på som lekekamerater blant medelever (Østvik, Ytterhus & Balandin, 2018). Hanne nevner noen tiltak som kan styrke samholdet for elever som benytter seg av ASK i det sosiale fellesskapet i klassen. Hun nevner blant annet det å jobbe med kommunikasjonsformen til elev i storklassen. Her nevner hun konkret det å kartlegge begreper som bli brukt mye i det sosiale samspillet i klassen. Hanne og Nora forteller også under intervjuet at man kan bruke felles aktiviteter som virkemiddel for å styrke det sosiale miljøet. Nora presiserer det at den voksne bistår eleven ut i lek med de andre elevene i klassen.

6.4 Eleven som subjekt og tingliggjøring

Schibbye (2006) presenterer at anerkjennelsen skal basere seg på gjensidighet og knytter dette opp mot begrepet tingliggjøring. Dersom en av partene i relasjonen møter den andre på en anerkjennende væremåte og den andre tingliggjør, vil partene stå i opposisjon mot hverandre. I en slik situasjon vil en av partene anerkjenne den andre, mens den andre får anerkjennelse og anerkjennelsesprosessen er derfor ikke gjensidig. Som tidligere nevnt presenterte Nora inkluderingsbegrepet som gjensidig. Det baserte seg altså på at de inkluderende følelsene går gjensidig mellom partene som er den del av det. Hanne og Lars presenterte begrepene inkludering og anerkjennelse uten å presisere seg at tingene ved begrepene er gjensidige. Anerkjennelse skal gå gjensidig og gjennom en subjektiv holdning som åpner for dialog og åpenhet om hvordan den andre har det. Dette forutsetter at man møter den andre som subjekt kontra objekt. Dette omhandler også hvordan den voksne ser på seg selv. Det å tingliggjøre seg selv, innebærer at man gir seg selv egenskaper som finnes ved gjenstander som ikke har de menneskelige egenskapene som refleksjon. De menneskene som tingliggjør seg selv vil gå inn i samspill med andre med forutsetning om å gi den andre tinglige egenskaper (Schibbye, 2006). Schibbye (2006) beskriver at en måte å tingliggjøre det andre i et samspill kan være å komme med konkrete utsagn som henvender seg til det hun kaller for en objektside. Utsagnet

kan vurderes som en måte å vurdere den andre som en ting eller et objekt. Lars fortalte at elevene han arbeider med er en sjenert gjeng. Dette kan være en måte å henvende seg til elevens objektside. Videre presiserer han at elevene kan føle på et ubehag når de får tilbud om å være med på aktiviteter med de andre elevene i storklassen. En slik formulering henvender seg til individets subjektside, da den åpner opp for dialog med åpenhet om hvordan den andre opplever sin situasjon. Dette kan også gi et godt utgangspunkt for å lytte til eleven (Schibbye, 2006).

6.5 Spesialpedagogiske tilnærminger

Forståelsen av det å ha en funksjonsnedsettelse er stadig i endring, og tidligere var det vanlig å ha en medisinsk forståelse de egenskapene eleven har. Funksjonsnedsettelse ble sett på som noe biologisk avvikende eller som et tegn på sykdom (Dalen, 2013). For å knytte dette opp mot pedagogisk praksis kan vi se på Hausstätter (2007) sine programmer for spesialpedagogisk tilnærming. Det patologiske programmet baserer seg på et individfokus, hvor det spesialpedagogiske fokuset ligger i å bistå eleven som har en form for mental eller fysisk patologi. Det som ses på avvikende, vil bli assosiert med at individet har behov for individuell spesialpedagogisk hjelp. Avvik vil regnes som at de menneskelige egenskapene er uvanlige eller sjeldne. Her blir spesialpedagogens rolle å hjelpe mennesket slik at utfordringene forsvinner, reduseres eller kontrolleres (Hausstätter, 2007; Dalen, 2013). Lars og Nora ga informasjon om hvordan skolen deres tilrettelegger for spesialundervisning. De velger å gjennomføre undervisningen i mindre grupper kontra en-til-en undervisning. Målet med dette er at elevene skal få best mulig utgangspunkt for å nå sitt høyeste faglige nivå. Nora presenterer elevene sine ved å bruke ord som «elever med litt spesielle behov». I likhet med Nora, beskriver Lars også at elevene med ord som «elever med forskjellige vansker». Disse måten å definere elevene på kan kobles opp mot at eleven har noe avvikende, eller en patologi som gjør at de har behov for ekstra støtte i utdanningen. (Hausstätter, 2007; Dalen, 2013). Hausstätter (2007) presenterer at patologiene blir kartlagt og det blir utarbeidet spesialpedagogiske metoder for å bistå slik at utfordringen blir enklere å mestre i hverdagen. Lars beskriver at elevene hans får individuelt tilpassede opplegg som står oppført i IOP, som kan ses på som en spesialpedagogisk metode (Hausstätter, 2007).

Det organisatoriske programmet retter søkelyset mot at menneskelige funksjonsnedsettelser og utfordringer forekommer på grunn av organiseringen av samfunnet. Det vil si at organiseringen av samfunnet ikke legger til rette for at mangfoldet av atferdsmønstre, og

derfor kan noen mennesker ekskluderes fra deltakelse i fellesskapet (Hausstätter, 2007). Hausstätter (2007) beskriver at spesialpedagogens rolle i det organisatoriske programmet er å utvikle organisatoriske løsninger for å ivareta at alle mennesker skal kunne delta og være aktive. Informantene ble spurt om hvordan skolen legger til rette for at elever som benytter seg av ASK skal kunne kommunisere med andre elever. Informantene Nora og Lars forteller at elever som benytter seg av ASK har ofte behov for bistand til å finne andre elever å være med. Lars presenterer at skolen hans av og til arbeider med tegn til tale i storklassene. Dette er noe klasselæreren står for, og det blir ofte ikke gjennomført. Lars forteller at han derfor opplever at skolen arbeider i variert grad for at elevene skal kunne samhandle med andre elever. For å knytte dette opp mot Hausstätter (2007) sitt organisatoriske program, kan en se at skolen til Lars har funnet en løsning som bistår positivt for at elever som benytter seg av ASK skal kunne samhandle med andre elever og være en del av fellesskapet, men at praksisen sjelden gjennomføres. Nora og Lars beskriver at de benytter seg av en trygghetsperson. Lars forteller at han opplever at det er positivt å ha en trygghetsperson som eleven kjenner godt som bistand i kommunikasjon med andre elever. Han forteller at det ofte kan være utfordrende for elevene å forklare sin opplevelse av hva som er reglene i en lek eller i et samspill, og at trygghetspersonen vil kunne bistå eleven med å formidle sin opplevelse. Dette er eksempler på måter spesialpedagogen arbeider organisatorisk for at eleven skal kunne være aktiv og deltakende i fellesskapet (Hausstätter, 2007).

Det sosiale programmet omhandler ifølge Hausstätter (2007) at det finnes sosiale prosesser og strukturer i samfunnet som virker ekskluderende mot mennesker. Dette handler om hvordan mennesker forstår og oppfatter samfunnet. Hanne beskrev under intervjuet at hun opplevde at kommunikasjonspartnerne til elevene ikke hadde tro på elevene, og at dette kunne holde de tilbake i forbindelse med deres faglige utvikling. Hun beskrev at hun i sitt arbeid ofte så at elever som benytter seg av ASK ofte hadde ukens tegn eller ukens ord, noe som er for lite når andre på samme alder lærer ni nye ord om dagen. Dette kan tolkes som en sosial struktur som ekskluderer elever uten funksjonelt talespråk, da disse elevene ikke får gode nok utfordringer i skolen som også gjør at de lærer ord i saktere tempo enn de andre elevene (Hausstätter, 2007). Lars forteller under sitt intervju at de organiserer grupper slik at elever med liknende faglig nivå kan danne fellesskap seg imellom. Dette kan knyttes opp mot Iacono, Goldbart, Douglas & Garcia-Melgar (2022) sin studie om inkluderende omgivelser for elever som benytter seg av ASK sier at det finnes lite studier på opplæringsmiljøer som kan betegnes som inkluderende. Dette kan tyde på at de aller fleste elever som benytter seg av ASK har

undervisning i andre miljøer som er mindre inkluderende. Samtidig presiseres det ved konklusjonen at denne elevgruppen har best mulighet til å oppleve inkluderende opplæring ved å få delta og dele erfaring med andre barn som er i samme alder og ikke har funksjonsnedsettelse. Lars presenterer at elevene arbeider i grupper med andre elever som ligger på lignende faglig nivå, og at disse skaper fellesskap seg imellom. Dette kan tyde på at skolens organisering av undervisning skjer i mindre inkluderende opplæringsarenaer hvor elevene ikke får utveksle erfaringer med andre elever uten funksjonsnedsettelse (Iacono, Godbart, Douglas & Garcia-Melgar, 2022).

6.6 Kompetanse

Informantene har variert kompetanse innen ASK. Lars og Nora arbeider på skole og daglig arbeider de direkte med barn som benytter seg av ASK. Begge disse informantene forteller at de ikke har så mye utdanning som er spesifikt rettet mot ASK. Av informantene som svarte på denne oppgaven var det kun Hanne som hadde utdanning spesifikt rettet mot ASK. Under intervjuet forteller Hanne at hun opplever egen kompetanse som god knyttet til elevgruppen. Samtidig presiserer hun at det er et behov for å ta å ha mer ASK i alle grunnutdanninger som innebærer pedagogikk og pleie, men særlig innen logopedi og spesialpedagogikk. Hanne sine svar samsvarer med Aldabas (2019) sin studie om spesialpedagogers opplevelse av barrierer og muligheter for barn som benytter seg av ASK. Denne studien ble gjennomført med lærere i Saudi-Arabia gjennom spørreskjemaer, og studiens funn tilsier at den største barrieren i tilretteleggingen av skolemiljø for elever som benytter seg av ASK er at det er mangel på kompetanse på temaet. Under intervjuet forteller Lars at han skulle ønske han hadde høyere kompetanse knyttet til ASK. Lars gir også uttrykk for at han skulle ønske det var større muligheter for å øke kompetansen til ASK gjennom utdanning eller kurs. Nora gir også uttrykk for at den faglige kompetansen bør økes i skolen. Hun forteller at det er viktig at pedagogene selv holder seg oppdatert og sørger for å innhente kunnskap selv. Hun vinkler også mangelen på kompetanse kom at det er behov for flere pedagoger for å sikre god bemanning som ivaretar elevene. Svarene til informantene kan tyde på at den norske skolen opplever noen av de samme utfordringene som lærere i Saudi-Arabia opplevde knyttet til manglende kompetanse og kunnskap om ASK blant de voksne som jobber med elevgruppen (Aldabas, 2019).

7.0 Avslutning

I dette kapittelet presenteres oppgavens avsluttende del med en oppsummering og konklusjon. Her vil det tas utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble presentert i innledningen opp mot hovedpunktene i oppgavens drøftingsdel.

7.1 Oppsummering

Hvordan definerer spesialpedagoger inkludering og anerkjennelse i skolen?

Oppgavens resultater viser at informantene hadde ulike måter å beskrive og definere begrepet inkludering. Nora beskrev at inkludering handlet om å bli sett og hørt og at eleven føler en tilhørighet. Hanne beskriver begrepet som stort, og at det handler om deltakelse, samt medbestemmelse i egen deltakelse. Hun beskriver også viktigheten av å etterstrebe inkludering, og at man bør være mer ambisiøs knyttet til inkludering. Lars gir ingen klar definisjon på hva han legger i begrepet inkludering, men beskriver at inkludering er utfordrende å realisere for alle, og at han mener det ikke er gunstig at alle blir inkludert. I motsetning til Hanne, forteller Lars at en iver etter inkludering ikke nødvendigvis er gunstig for alle. Dette kan tyde på at oppfatningen av inkluderingsbegrepet er forskjellig hos noen av informantene.

Anerkjennelsesbegrepet ble beskrevet av Nora som gjensidig respekt og gjensidig godtakelse, som kan knyttes opp mot både Honneth (2008) og Schibbye (2006) sine anerkjennelsesteorier. All form for anerkjennelse baserer seg på gjensidighet mellom partene som er del av samspillet. Nora sine beskrivelser av gjensidig respekt og gjensidig godtakelse kan derfor knyttes opp mot Honneth (2008) sin beskrivelse av anerkjennelse som gjensidig kjærlighet og Schibbye (2006) sin uttalelse om at partene anerkjenner gjensidig kontra at en av partene tingliggjør. Lars beskriver anerkjennelse som et primært behov og at omsorg, medbestemmelse og verdsetting er viktig i fellesskapet. Både Honneth (2003, 2007) og Schibbye (2009) beskriver fellesskapsbegrepet som sentralt i sine anerkjennelsesteorier. Hanne beskriver respekt, det å bli sett, møtt og ivaretatt som begreper som kan knyttes til anerkjennelse. Vi kan dermed se at det finnes både likheter og ulikheter i hvordan informantene definerer anerkjennelse.

Hvilke rettigheter har elever som benytter seg av ASK i skolesystemet?

Det finnes flere lover, konvensjoner og erklæringer som skal bidra til at elever som benytter seg av ASK skal bli anerkjent og inkludert i skolesystemet. Honneth (2008) sin

anerkjennelsesteori beskriver at rettigheter er en viktig del av anerkjennelse og at rettigheter bidrar til at samfunnet blir mer likestilt. Tilbake i tid finner vi Grunnloven (1814) som sier noe om barns rett til respekt. Barnekonvensjonen (1989) sier noe om barns rett til verdighet. Mer nytt finner vi Opplæringsloven (1998) som sier noe om elevers rettigheter i skolen. Vi kan koble flere av paragrafene i Opplæringsloven (1998) til inkludering, anerkjennelse og ASK. Paragrafer som kan kobles mot faglig inkludering er Opplæringsloven (§5-1) som beskriver retten til spesialundervisning. Retten til spesialundervisning skal hjelpe elever som benytter seg av ASK til å få godt nok utbytte av opplæringen. Lars og Nora hadde begge elever som får opplæring utenfor den ordinære opplæringen. Ofte ble disse elevene tatt ut i mindre grupper med mål om å nå sitt faglige høyeste nivå. Hanne beskriver også viktigheten bak å få vurdering, noe som kobles til Opplæringsloven (1998, §3-2, §3-3) som beskriver retten til vurdering. Hanne forteller at hun opplever at det er mangel på kompetanse knyttet til hvordan tilrettelegge for at elever som benytter seg av ASK skal kunne gjennomføre obligatoriske prøver og få vurdering i fag. Lars er ansatt på en privatskole, og Privatskoleloven (2003, §3-14) beskriver retten til å benytte seg av egne kommunikasjonsformer for å få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Hanne nevner også Kunnskapsløftet 2020 som viktig element for faglig inkludering. Hun nevner at det å bruke kompetansemålene aktivt kan bidra positivt slik at elever får økt kunnskap og nå sitt potensiale for faglig kunnskap. Kunnskapsløftet 2020 for alle kan også knyttes opp mot Honneth sin beskrivelse av rettigheter som verktøy for et likestilt samfunn og at alle individuelle rettigheter blir ivaretatt (Honneth, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjeldende sosial inkludering har vi en paragraf i Opplæringsloven (1998). Alle elever har rett på et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. De som arbeider ved skolen er ansvarlige for at alle elever opplever et trygt skolemiljø. Nora fortalte under sitt intervju at det var viktig at spesialpedagogen bisto eleven ut i sosial lek (Opplæringsloven, 1998, §9A). En annen lov som det er verdt å nevne i oppsummeringen er Språkloven (2021), som skal ivareta at andre språklige former blir anerkjent og verdsatt som nyttige i samfunnet. Hanne nevner at hun ønsker at ASK burde implementeres i språkloven, da kun tegnspråk er implementert.

Hvordan legger skolesystemet til rette for faglig og sosial inkludering, samt anerkjennelse hos elever som benytter seg av ASK?

Informantene beskrev flere forskjellige måter og tankeganger for hvordan de arbeider med faglig inkludering i skolesystemet. Lars beskriver at skolen han jobber på arbeider ut ifra at

alle elever skal inkluderes, men at inkluderingen i undervisningssettinger skal være faglig forsvarlig. Denne vurderingen tas kontinuerlig. Eleven selv, spesialpedagogen, foresatte og andre instanser er med i avgjørelsen på hvilke aktiviteter som er faglig forsvarlig for eleven. Både Lars og Nora beskriver retten til spesialundervisning, som beskrevet tidligere, som viktig knyttet til faglig inkludering. De tilrettelegger undervisningen i mindre grupper som arbeider med mål om at eleven skal nå sitt høyeste mulige faglige nivå. Hanne beskriver målrettet jobbing som viktig for elevens faglige utvikling. Hun nevner retten til vurdering og gjennomføring av obligatoriske prøver som viktige knyttet til faglig inkludering. Et viktig punkt som trekkes frem her er at hun opplever at det i liten grad blir tilrettelagt for at elever skal delta på obligatoriske prøver. Samtidig kommer hun med antakelser om at årsaken til dette kan ligge i manglende kunnskap om tilrettelegging for obligatoriske prøver for elever som benytter seg av ASK.

Når det kommer til sosial inkludering i skolesystemet, beskriver informantene at fellesskap, tilhørighet og kommunikasjon med andre elever er viktige faktorer. Nora beskriver at hun opplever at spesialpedagogens rolle ofte blir å bistå eleven til å finne andre elever å leke med. Lars beskriver at elevene skal ha muligheter til å delta på aktiviteter med storklassen sin dersom de selv har ønske om det. Han forteller også at noe av det viktigste de gjør er å danne mindre grupper som ligger faglig likt som danner fellesskap seg imellom. Elevene får også velge selv hvilke aktiviteter de ønsker å delta på i sammen med sin storklasse, og Lars oppgir at elevene ofte velger å ikke delta med storklassen. I spørsmålet om hvordan skolen tilrettelegger for at elevene skal kunne kommunisere med andre elever nevner informantene flere ting de gjør for å bidra til dette. Nora og Lars beskriver trygghetspersom som viktig for at eleven skal kunne få frem sine opplevelser og synspunkter i samspill med andre barn. Lars legger til skolen han arbeider på i enkelte tilfeller jobber med tegn-til-tale i storklassene, men at hans opplevelse er at det er varierende hvor mye dette gjøres da klasselærer står ansvarlig for dette. Hanne beskriver at det å lære de andre elevene de aktuelle kommunikasjonsformene er verdifullt for at elevene skal kunne kommunisere med andre elever. Hun forteller at de jobber med de aktuelle kommunikasjonsformene i storklassene, og at de arbeider med ordforråd ved å kartlegge hvilke ord og settinger elevene bruker i leksituasjoner. Dette legger godt grunnlag for at elever som benytter seg ASK kan delta i aktiviteter med de andre barna på skolen.

Hvilke spesialpedagogiske tilnærminger og organiseringer bruker skolen til å gjennomføre spesialundervisning for elever som benytter seg av ASK?

Under intervjuene finner man svar fra informantene som kan knyttes mot de spesialpedagogiske tilnærmingene til Hausstätter (2007). Det patologiske programmet går ut ifra at det er eleven som har en vanske, eller patologi. Spesialpedagogen vil i et slikt perspektiv arbeide mot at eleven har en form for utfordring. Lars og Nora beskrev at skolene de arbeider på tilrettelegger med spesialundervisning, og beskriver elevene ved å bruke ord som «elever med litt spesielle behov» og «elever med forskjellige vansker». Disse måtene å definere elevene viser til at elevene har utfordringer og derfor trenger ekstra støtte i utdanningen (Hausstätter, 2007; Dalen, 2013).

I det organisatoriske programmet retter spesialpedagogikkens søkelys mot å finne organisatoriske løsninger i samfunnet som skaper aksept for alle mennesker og bidra til at alle mennesker kan delta (Hausstätter, 2007). Lars beskrev under intervjuet at skolen av og til arbeider med tegn til tale i storklassene, men at dette ofte ikke blir gjennomført. Dette kan tyde på at det varierer stort hvor godt skolen arbeider for at elevene som benytter seg av ASK kan samhandle med medelever. Et annet organisatorisk tiltak som nevnes av Lars og Nora er at elevene ofte har en trygghetsperson som kan bistå med å fremme deres synspunkter og opplevelser slik at de kan være deltakende i fellesskapet (Hausstätter, 2007).

Det sosiale programmet beskriver at det eksisterer sosiale prosesser og strukturer som er virker ekskluderende og som marginaliserer mennesker. Det å ha en funksjonsnedsettelse blir et resultat av menneskers og samfunnets forståelse (Hausstätter, 2007). Hanne fortalte under intervjuene at hun opplevde at kommunikasjonspartnerne til elever som benytter seg av ASK ofte ikke hadde tro på elevene, noe som førte til at de holdt igjen elevenes faglige utvikling. Det kan derfor tolkes at noen spesialpedagoger ikke har tro på elevene og at de derfor ikke gir elevene gode nok utfordringer slik at de ikke når sitt potensiale for faglig utvikling. Lars beskriver i intervjuet at de organiserer grupper med elever som har liknende faglig nivå som igjen skaper et fellesskap seg imellom. Dette tyder på at elevene ofte kun kan delta og dele erfaringer med elever som har samme faglige nivå, og ikke med andre elever som er i samme alder og ikke har funksjonsnedsettelse (Hausstätter, 2007).

7.2 Konklusjon

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling «Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skolen og privatskolen barnets rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø?» og oppgavens funn kan man konkludere med at det er flere ting skolesystemet gjør for å ivareta elever som benytter seg av ASK. Vi kan også finne flere funn for forbedring.

Med bakgrunn i Honneth (2008) sin teori om at anerkjennelse ser vi at det er flere rettigheter for elever som benytter seg av ASK. Herunder finner vi tidligere nevnte norske lover, barnekonvensjonen og kunnskapsløftet som blir nevnt av informantene under intervjuet. De mest sentrale lovene kommer frem i Opplæringsloven (1998) om å sikre elevenes faglige utvikling og om å sikre elevenes skolemiljø. Informantene presenterte at skolen organiserer spesialundervisningen i mindre grupper med mål om å nå sitt høyeste faglige nivå. Det ble også fortalt også at denne organiseringen bidro til at elevene som var i samme gruppe dannet seg et sosialt fellesskap med elever på samme faglige nivå, noe som ikke står i tråd med Opplæringsloven (1998, §8-2) som sier at organiseringen skal ivareta sosial tilhørighet og at organiseringen vanligvis ikke skal skje etter faglig nivå.

Når det kommer til sosial inkludering, kom informantene med flere tiltak som kan bidra til økt sosial tilhørighet med andre elever som ikke benytter seg av ASK. Det å kunne kommunisere med andre elever er en vesentlig faktor for sosial tilhørighet. Informantene fortalte at ofte har spesialpedagogen en rolle som trygghetsperson i møte med andre elever. Trygghetspersonen kan være et virkemiddel for at elever som benytter seg av ASK skal kunne få sine synspunkter og oppfatninger hørt av andre elever. I enkelte tilfeller arbeider skolene med ASK i storklassene, og informantenes opplevelse er at dette er varierende i om det utføres. Samtidig presiseres det at det å implementere ASK i Språkloven (2021) kunne vært et viktig element for at denne kommunikasjonsformen skal bli anerkjent og verdsatt.

I oppgavens funn kommer det tydelig frem at det er et behov for økt kompetanse innen ASK. Flere av informantene uttrykker et ønske og et behov for at det er gunstig å sette fokus på ASK både gjennom kurs og etter-utdanning, men også gjennom utdanninger som arbeider med elevgrupper, for eksempel logopedi. Samtidig presenterer oppgavens funn viktigheten av at spesialpedagogene selv tar ansvar for å øke sin faglige kompetanse kontinuerlig. Det er

også viktig å sikre høyere bemanning i skolen slik at skolene står bedre utrustet til å ivareta alle elever, inkludert de som benytter seg av alternative kommunikasjonsmåter.

7.3 Forslag til videre forskning

Med utgangspunkt i mine funn kunne det vært interessant å forske nærmere på hvordan skolene organiserer spesialundervisning. Mine funn viser at skoler kan praktisere og danne grupper som ligger på noenlunde likt nivå og at disse elevene skaper et fellesskap seg imellom. Her kunne det vært interessant å undersøke hvor mye dette praktiseres i de norske skolene. Det kunne også vært interessant å forske nærmere på elevens stemme i det norske skolesystemet. Som tidligere nevnt sier Nordahl-gruppen i Meld. St. 6 (2019-2020) at elever i skolen i liten grad blir hørt, og at de opplever liten innflytelse i sin utdanningsprosess. Her kunne det vært interessant å undersøke hvordan elever som benytter seg av ASK opplever at sin stemme blir hørt i skolesystemet, både når det kommer til det faglige og det sosiale. Her kunne man benytte seg av Kinge (2006) sin teori om barnesamtaler, som kan sier noe om den anerkjennende dialogen og om det å bli sett og Vogt (2016) sitt syn på anerkjennelse og empati.

Funnene tilsier også at anerkjennelsesbegrepet er lite brukt i skolesammenheng, til tross for at det finnes flere teoretikere som sier noe om hvorfor anerkjennelse er viktig. Dette kunne det også vært interessant å ta til videre forskning.

Litteraturliste

- Aldabas, R. (2019). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1010-1026. <https://doi.org/101080/13603116.2019.1597185>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning til elevens beste?* Gyldendal Norsk Forlag.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg). Gyldendal akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal
- Hausstätter, R.S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer- mellom ideologi og virkelighet*. Fagbokforlaget
- Honneth, A. (1995). *The struggle of recognition: the moral grammar of social conflicts*. Polity Press
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag
- Honneth, A. (2007). *Disrespect. The Normative Foundations of Critical Theory*. Polity Press
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax Forlag
- Honneth, A. (2019). *Tingliggjøring og anerkjennelse*. Cappelen Damm Akademisk
- Iacono, T., Goldbart, J., Douglas, S.N., & Garcia-Melgard, A. (2022). A Scoping Review and Appraisal of AAC Research in Inclusive School Settings. *Journal of Developmental*

- and Physical Disabilities*, 34(6), 963-985. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09835-y>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg). Cappelen Damm.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler – det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Gyldendal Akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-ogprinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Høringsnotat - Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-620192020/id2677025>
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V. & Martinsen, J. (2018). *Inkluderende felleskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Privatskoleloven. (2003). *Lov om private skolar med rett til statstilskot* (LOV-2003-07-04-84). Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-84>
- Schibbye, A.L.L. (1996). Anerkjennelse – en terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33(7), 530 – 537.
- Schibbye, A.L.L. (2006). *Livsbevissthet: om å være til stede i eget liv*. Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.L.L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Språkloven. (2021). *Lov om språk*. (LOV-2021-05-21-42). Lovdata <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42?q=spr%C3%A5kloven>
- Statped. (2022. 1. august). *Hva er inkludering?* Hentet 04.02.2023 fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- Statped. (2021. 1. oktober). *Om utredning av behov for tilleggstimmer for elever som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i grunnopplæringen*. Hentet

04.02.2023 fra

<https://www.statped.no/fou/forskning/publikasjoner/forskningsrapporter/oppdrag-2021-019-01.10.2021-om-utredning-av-behov-for-tilleggstimer-for-elever-som-benyttet-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask-i-grunnopplaringen/>

Sørly, R. & Blix, B.H. (2017). *Fortelling og forskning: narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademisk

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal Akademisk

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-toeducation.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf

Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk

von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk – og kommunikasjonsvansker* (2. utg). Gyldendal Akademisk

Østvik, J., Ytterhus, B., & Balandin, S. (2017). Friendship between children using augmentative and alternative communication and peers: A systemic literature review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(4), 403-415. <https://doi.org/10.31668250.2016.1247949>

Vedlegg 1 Meldeskjema

15.04.2023, 16:54

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skol...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

635605

Vurderingstype

Standard

Dato

19.10.2022

Prosjekttittel

Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skolen og friskolen barnets rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anne Lindblom

Student

Linn Ringen

Prosjektperiode

01.11.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Informantene dine vil være underlagt taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres slik at det ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Vær spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates. Slike opplysninger kan være kombinasjon av for eksempel stedsnavn, alder, kjønn, tidspunkt, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Dere må derfor være forsiktig ved bruk av eksempler under intervjuene. Vi anbefaler at du minner deltagerne på deres taushetsplikt i forkant av intervjuet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

Personverntjenester 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skolen og friskolen barnets rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø?”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente informasjon til min masteroppgave i spesialpedagogikk. Temaet for oppgaven er elever som har behov for ASK, og hvordan skolen bevarer deres rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Studien har bakgrunn fra Barnekonvensjonen om barnets rett til å få frem sine synspunkter. Retten gjelder også når barnet er på skolen. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan instansene arbeider for inkludering og anerkjennelse av elever som benytter seg av ASK på skolen. Elever som på an eller annen måte har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon har lik rett på medvirkning som de andre elevene. Problemstillingen i arbeidet er «Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skolen og friskolen barnets rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø?».

Prosjektet innebærer intervjuer med spesialpedagoger (på skolen og via andre instanser). Intervjuet vil omhandle fenomenet «inkludering» og «anerkjennelse». Det vil være interessant å høre hva inkludering og anerkjennelse innebærer for din skole/arbeidsplass. Informasjonen som blir samlet inn i undersøkelsen skal benyttes som grunnlag for masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet avdeling Lillehammer ved Professor i spesialpedagogikk Anne Lindblom er ansvarlig for prosjektet. Masterstudent Linn Ringen er den som gjennomfører undersøkelsen og skriver masteroppgaven.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er behov for data som kan fortelle noe om hvordan skolen og skolesystemet arbeider for inkludering og anerkjennelse av elever som benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon. Det er derfor aktuelt med dybdeintervju med spesialpedagoger som arbeider på skolen eller i andre instanser som arbeider for elever med behov for ASK i skolesystemet.

Utvalgets størrelse vil av tidsmessige årsaker begrenses til 4 spesialpedagoger. Utvalget består at to spesialpedagoger som arbeider på skole, og to spesialpedagoger som arbeider i andre instanser i skolesystemet.

Informanter blir innhentet av masterstudentens eget nettverk.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju hvor studenten vil være til stede. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan din skole/arbeidsplass arbeider for inkludering og anerkjennelse av elever med behov for ASK. Dine svar fra intervjuet blir registrert via lydopptak og deretter transkribert og anonymiseres via Nettskjema diktafon. Du skal ikke gi informasjon om enkelte barn eller saker der du har taushetsplikt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Behandlingsansvaret ligger hos Høgskolen i Innlandet og student og veileder vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, lagre datamaterialet på forskningsserver, innelåst/kryptert, etc. Navn og kontaktopplysninger vil anonymiseres fortløpende etter transkribering.

Deltakerne i undersøkelsen vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, da alle identifiserende opplysninger vil bli slettet/anonymisert før publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2023. Personopplysninger og opptak slettes ved projektslutt.

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 har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet ved Professor i spesialpedagogikk Anne Lindblom. E-post: anne.lindblom@inn.no
- Vårt personvernombud: Usman Asghar. E-post: usman.asghar@inn.no. Tlf: 61287483.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anne Lindblom
(Veileder)

Linn Ringen
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elever som benytter seg av ASK: Hvordan ivaretar den offentlige skolen og friskolen barnets rett til å bli inkludert og anerkjent i skolens faglige og sosiale miljø?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at jeg har fått godkjenning fra min leder til å delta

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguide 1

Intervjuguide Spesialpedagoger på skole

1. Bakgrunns spørsmål

- a) Hvilken utdanning har du?
- b) Hvor lenge har du jobbet i denne stillingen?
- c) Arbeider du direkte med barn som benytter seg av ASK?

2. Begrepsavklaring

- a) Hva legger du i begrepet språk?
- b) Hva legger du i begrepet anerkjennelse?
- c) Hva legger du i begrepet inkludering?
- d) Hvordan synes du at din egen kompetanse er i arbeid med/for barn som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon?
- e) Hvordan synes du utdanningen din har ivare tatt kunnskap knyttet til elever som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon?

3. Inkludering og anerkjennelse av elever som benytter seg av ASK i skolens faglige miljø

- a) Hvordan arbeider skolen din med å ivareta denne elevgruppens inkludering i skolens faglige miljø?
- b) Hvordan opplever du at dette arbeidet fungerer på din skole?
- c) Hvordan arbeider skolen din med å anerkjennelse for elever med behov for ASK sin deltakelse i skolens faglige miljø?
- d) Hvilke faktiske tiltak/aktiviteter i hverdagen bidrar best til faglig inkludering, etter din mening?
- e) Hvordan ivaretar dere elevens individuelle behov på best mulig måte, og samtidig som dere bedriver inkluderende opplæring?
- f) Hva er de største utfordringene knyttet til faglig inkludering, etter din mening?

4. Inkludering og anerkjennelse av elever som benytter seg av ASK i skolens sosiale miljø

- a) I hvilken grad vil du si at elever med behov for ASK inkluderes i skolens sosiale miljø?
- b) På hvilken måte arbeider dere med sosial inkludering på deres skole?
- c) Hvordan arbeider dere for at elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon skal kunne kommunisere med andre elever?
- d) Hva opplever du at deres skole er gode på i møte med denne elevgruppen?
- e) Hva er de største utfordringene knyttet til sosial inkludering, etter din mening?

5. Avslutning

- a) Hva tenker du kunne forbedres, for å i større grad bidra til faglig og sosial inkludering og anerkjennelse på din skole?
- b) Noe annet du ønsker å legge til?

Vedlegg 4 Intervjuguide 2

Intervjuguide Spesialpedagoger i direktorat

1. Bakgrunns spørsmål

- a) Hvilken utdanning har du?
- b) Hvor lenge har du jobbet i denne stillingen?
- c) Arbeider du direkte med barn som benytter seg av ASK?

2. Begrepsavklaring

- a) Hva legger du i begrepet språk?
- b) Hva legger du i begrepet anerkjennelse?
- c) Hva legger du i begrepet inkludering?
- d) Hvordan synes du at din egen kompetanse er i arbeid med/for barn som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon?
- e) Hvordan synes du utdanningen din har ivare tatt kunnskap knyttet til elever som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon?

3. Inkludering og anerkjennelse av elever som benytter seg av ASK i skolens faglige miljø

- a) Hvordan arbeider direktoratet ditt med å ivareta denne elevgruppens inkludering i skolens faglige miljø?
- b) Hvordan opplever du at dette arbeidet fungerer hos dere?
- c) Hvordan arbeider direktoratet ditt med anerkjennelse for elever med behov for ASK sin deltakelse i skolens faglige miljø?
- d) Hvilke faktiske tiltak/aktiviteter i hverdagen bidrar best til faglig inkludering, etter din mening?
- e) Hvordan ivaretar dere elevens individuelle behov på best mulig måte, og samtidig som dere bedriver inkluderende opplæring?
- f) Hva er de største utfordringene knyttet til faglig inkludering, etter din mening?

4. Inkludering og anerkjennelse av elever som benytter seg av ASK i skolens sosiale miljø

- a) I hvilken grad vil du si at elever med behov for ASK inkluderes i skolens sosiale miljø?
- b) På hvilken måte arbeider dere med sosial inkludering i deres direktorat?
- c) Hvordan arbeider dere for at elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon skal kunne kommunisere med andre elever?
- d) Hva opplever du at dere er gode på med tanke på denne elevgruppen?
- e) Hva er de største utfordringene knyttet til sosial inkludering, etter din mening?

5. Avslutning

- a) Hva tenker du kunne forbedres, for å i større grad bidra til faglig og sosial inkludering og anerkjennelse?
- b) Noe annet du ønsker å legge til?

