

ASK og medbestemmelse hos elever i spesialpedagogiske avdelinger

En kvalitativ studie om opplæring i ASK

Eva Renate Haugland

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i Medborgerskap og Samhandling

Antall ord: 26728

Dato: 13.11.2022

Sammendrag:

Denne studien handler om ASK (alternativ supplerende kommunikasjon) og medbestemmelse hos elever i spesialpedagogiske avdelinger. Målet og ønsket med denne studien var å se på hvordan avdelingene legger til rette for kompetanse og opplæring av sine ansatte og til elevene, i ASK, og hvordan personalets opplevelse av dette er.

Problemstillingen for min studie er: **Hvilke rutiner og strukturer har spesialpedagogiske avdelinger for å bygge og sikre kompetanse om ASK i team rundt elever som bruker ASK i skolehverdagen, og hvordan tilrettelegges det for elevene sin medbestemmelse?**

Det er brukt en kvalitativ undersøkelse for å få svar på problemstillingen. Det ble utført intervju av fem ulike personale fordelt på tre ulike spesial pedagogiske avdelinger i tre forskjellige kommuner. I analyse og tolkning av innsamlet material er det brukt en temabasert analysemetode. Tema som stod igjen etter analysen, var:

1. Hva fortelles om rutiner for samarbeid om ASK?
2. Hva fortelles om strukturer
3. Hva fortelles om personalets opplevelse?
4. Hva fortelles om medvirkning og selvbestemmelse.

Resultater av analysen var manglende strukturer for hvordan opplæringen i ASK skulle foregå, da det ikke er noen nedskrevne rutiner for dette. Analysen avdekker et behov om å finne en måte å sikre at alle ansatte har kompetansen som er nødvendig når man skal jobbe med barn som ikke har talespråk og som har behov for alternativ og/eller supplerende kommunikasjon.

Nøkkelord: Elever, spesialpedagogisk avdeling, ASK, opplæringstilbud, medborgerskap, inkludering og medbestemmelse

Summary

This study is about ASK (alternative supplementary communication) and co-determination among pupils in special education departments. The aim of this study is to look at how selected departments facilitate skill development and training in ASK for members of staff, and also the staff's experience of this.

The research question for the study is: what routines and structures do special education departments have to build and ensure competence using ASK in teams around students who use ASK in everyday school life, and how is it facilitated for student's co-determination?

A qualitative survey has been used in order to answer this question. Interviews were carried out by five different staff members from three different Special Education Departments in three different municipalities. A theme-based analysis method has been used in the analysis and interpretation of collected material. The remaining themes from the analysis was:

1. What is being said about routines for collaboration on ASK?
2. What is said about structures?
3. What is being told about the staff's experience?
4. What is being said about participation and self-determination.

The results of the analysis showed a lack of structures for how and when the training of staff should take place, as there are no written routines on this. One of the findings was therefore that it is needed to find a way to ensure that all staff has the necessary competence that is needed when working with children who do not have spoken language and who need Augmentative and/or Alternative Communication.

Keywords: Pupils, special education department, ASK, training offer, citizenship, inclusion and co-determination

Forord

Det har vært en spennende og utfordrende reise å skulle skrive denne oppgaven. Jeg har lært utrolig mye.

Jeg har på bakgrunn av min egen jobb hverdag på en ATO avdeling jobbet innenfor ASK feltet i mange år. Jeg har sett hvordan ting har endret seg fra litt hjemmelagede symboler, hjemmelagede kommunikasjonsbøker til i dag hvor ting har blitt mer digitalisert og flere elever får utdelt kommunikasjons hjelpemiddel. I 2012 kom ASK paragrafen inn i opplæringsloven. Denne slår fast at alle har rett til opplæring i ASK og på opplæring i eget ASK hjelpemiddel §2-16 (Opplæringslova, 1998). I den forbindelse har det også dukket opp flere spørsmål. Dette er spørsmål jeg ønsket å dykke mer ned i for å prøve å finne svar. Spørsmål som har dukket opp er: hvem er det sitt ansvar å holde hjelpemidlet oppdatert? Og hvordan kan en sikre at alle som har behov for ASK får et tilfredsstillende tilbud når det kommer til opplæring?

Jeg ønsker å takke foreldre og elever jeg har møtt gjennom årene, kollegaer og samarbeidspartnere. Tusen takk for god støtte, gode diskusjoner og «heia» rop frem mot masteren.

Takk til informantene ved de ulike avdelingene som stilte opp på intervju. Uten dere hadde det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven.

Jeg vil også takke den gode studiegruppen, Tonje Moen Skjæveland, Hege Vigdel Osvåg og Heidi Søyland Waldow. Dere har betydd enormt mye gjennom hele dette studiet. Tusen takk for gode samtaler og refleksjoner og «heia rop» frem mot masteren.

Til slutt vil jeg takke min gode veileder Anita Gjermestad. Takk for gode innspill og refleksjoner. Det har hjulpet med å forstå mer og strekke meg lenger.

Innhold

Sammendrag:	2
Summary	3
Forord	4
1.1 Formålet med studien.....	8
1.2 Begrepsavklaring.....	11
1.3 Oppgavens oppbygging.....	12
2 Teorigjennomgang.....	13
2.1 Kommunikasjon	13
2.2 Kommunikasjonspartner	14
2.3 Et godt språkmiljø.....	15
2.4 Medborgerskap:	17
2.4.1 Inkludering.....	18
2.4.2 Barns medborgerskap	20
3 Hva sier forskning om ASK i skolen.....	22
3.1 Hva sier lovverket om retten til ASK?	22
3.2 Kommunens ansvar for opplæring i ASK.....	25
3.2.1 Hvilken kompetanse bør personalet ha?	26
3.3 Medbestemmelse	28
3.4 Aktuell forskning	29
3.5 Oppsummering av teori og forskning:	30
4 Metode.....	32
4.1 Kvalitativ metode.....	32
4.2 Utvalg	34

4.2.1 Rekrutering	36
4.3 Gjennomførelse	37
4.4 Transkribering:.....	38
4.5 Analyse av data:	39
4.6 Validitet/gyldighet:	42
4.7 Forforståelse:.....	43
4.8 Forskningsetiske overveielser	43
5 Resultater	45
5.1 Hva fortelles om rutiner for ASK?:.....	45
5.1.1 Elevmøter og ASK.....	46
5.1.2 Hvordan foregår ASK opplæring blant personalet?.....	47
5.1.3 Opplæring til andre elever som ikke bruker ASK.	48
5.1.4 Hvem har ansvar for ASK på avdelingen?	49
5.2 Strukturer for samarbeid:	50
5.2.1 Hvordan er samarbeidet rundt ASK?	50
5.2.2 ASK samarbeid med eksterne instanser.....	51
5.3 Hva med personalets opplevelse av hvordan tilbudet om opplæring er?	52
5.4 Medbestemmelse og ASK	54
5.4.1 Hvordan er medbestemmelse i avdelingene?.....	56
5.5 Oppsummering av funn	56
6 Diskusjon	58
6.1 Kommunikasjon som mål	58
6.2 Skolens samarbeid med andre instanser	59
6.2.1 Samarbeidstid internt for å sikre en god hverdag for ASK brukeren	61
6.3 Hvordan foregår opplæringen i ASK på avdelingen?.....	61
6.4 Kommunikasjonspartneren sin rolle.....	65

6.5 Et godt språkmiljø	66
6.5.1 Hvordan er dette i praksis?	68
6.6 Hvordan fremmes medborgerskapet	69
6.6.1 Hvordan få til en god inkludering?	70
6.6.2 Makt til å fremme og hemme medborgerskap	72
7 Oppsummering	76
7.1 Hovedresultater	76
7.2 Oppsummering	78
7.2 Implikasjoner for praksis	79
8 Litteraturliste:.....	80
9 vedlegg	83
Vedlegg 1- informasjonsskriv	83
Vedlegg 2- Intervjuguide.....	85
Vedlegg 3- Godkjenning fra NSD	87

1 Introduksjon:

1.1 Formålet med studien

Formålet med denne studien er å få mer kunnskap i hvordan spesialpedagogiske avdelinger tilrettelegger og organiserer sine rutiner for at personalet skal få opplæring og kunnskap i alternativt supplerende kommunikasjon (ASK) og medbestemmelse hos denne elevgruppen. Det er de ansattes erfaringer med hvordan dette tilrettelegges som er i fokus. Jeg ønsker å se på hvordan skolen som en institusjon legger til rette for og sikrer god kvalitet i bruken av ASK hos ansatte ved spesialpedagogiske avdelinger (ATO) for elever med funksjonsnedsettelse som bruker ASK. Jeg vil deretter drøfte mine funn ut fra relevant teori og veilederen for ASK i skolen, stortingsmelding 6 -tett på tidlig innsats, Meld. St. 18 læring og fellesskap. Gjeldende lovverk, Opplæringsloven § 2-16 opplæring av elever med behov for ASK. § 5-1 retten til spesial undervisning. CRPD, NOU 2009:18 Rett til læring.

Barn, unge og voksne som helt eller delvis mangler tale, har behov for alternative kommunikasjonsformer for å uttrykke seg slik at de kan bli forstått av andre mennesker (Østvik 2008a). Noen personer har behov for alternative kommunikasjonsformer som erstatter talen fordi de helt mangler tale (alternativ kommunikasjon). Andre har behov for supplerende kommunikasjonsformer som kan støtte tale som er utydelig eller svak (supplerende kommunikasjon) (Østvik 2008a). I norske fagmiljøer forkortes gjerne alternativ og supplerende kommunikasjon til ASK. I engelskspråklige fagmiljøer omtales området som Augmentative and Alternative Communication (AAC) (Østvik 2008a). Vansker med å kommunisere med andre får konsekvenser på alle livsområder. ASK er avgjørende for språklig, sosial og faglig utvikling for personer uten funksjonelt talespråk. Basert på internasjonal forskning blir det antatt at det i aldersspennet 0 – 19 år i Norge er ca. 10000 personer med behov for ASK (Statped, 2022). Ifølge veilederen for ASK i skolen er det viktig at undervisningen tilpasses slik at eleven med behov for ASK får benytte egnede kommunikasjonsformer og de kommunikasjonsmidlene de trenger for å sikre en god og forsvarlig opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Videre står det om hva som er personalets kjerneoppgaver overfor elever med behov for ASK, blant annet å legge til rette

for et godt språkmiljø, gi opplæring i bruk av alternative kommunikasjonsformer og planlegge og forberede hvordan elevene kan uttrykke seg (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Bakgrunnen for min interesse for dette emnet er at jeg har selv jobbet ved en spesialpedagogisk avdeling i over 10 år. Det er i dag mange ulike betegnelser for en slik avdeling. Noen heter ATO (alternativ tilpasset/tilrettelagt avdeling), andre kalles STOLT (spesielt tilrettelagt opplæringstilbud), eller læringscenter ol. Felles for alle er at dette er en spesialpedagogisk avdeling. Disse avdelingene gir et spesielt opplæringstilbud til elever med store og sammensatte vansker. Med bakgrunn i dette og min egen jobb hverdag har jeg møtt mange elever med behov for ASK. Mange av spørsmålene som går igjen er hvem skal ha ansvar for oppdatering av hjelpemidlene, hvem er det som skal «eie» det. Hvem skal gå på kurs? Er det pedagogen eller er det fagarbeideren? Hvem er det sitt ansvar til å passe på at alle bruker hjelpemidlet? Det er ofte fagarbeideren som har ansvaret for ASK- hjelpemidlet.

Det er tilsynelatende heller ingen som sitter med svaret på hvordan en kan jobbe med ASK for å få dette gjennomført på en best mulig måte på avdelingen eller skolen. Det som står nevnt hos utdanningsdirektoratet er at den som er ansvarlig for opplæringen, må mestre de alternative kommunikasjonsformene. Dette innebærer å kunne bruke dem, samt å lære andre hvordan en skal bruke dem (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Det står i veilederen for ASK i skolen at det er skoleeier sitt ansvar og legge til rette for at alle som skal jobbe med elever som har behov for ASK, har den nødvendige kompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Er dette da rektor på skolen, eller er det skolesjef/kommunen. Det er nærliggende å tenke at det er rektor som har ansvar for sine ansatte og passe på at de ansatte har den nødvendige kompetanse som trengs for å undervise elever som har behov for ASK. Jeg ønsker med denne studien å se på hvordan dette blir gjennomført i praksis. Er personalet på skolene klar over denne veilederen og rettighetene til elevene? Er det skoleeier som tar et overordnet ansvar for å passe på at de ansatte har nok kompetanse på ASK, eller er det tilfeldigheter og opp til hver enkelt ansatt som gjør om personalet får den opplæringen de trenger i ASK. Da spesielt med tanke på veilederen for ASK i skolen som UDIR har og veilederen om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet 2016a, Utdanningsdirektoratet, 2017). På bakgrunn av det har jeg kommet frem til denne problemstillingen:

Hvilke rutiner og strukturer har spesialpedagogiske avdelinger for å bygge og sikre kompetanse om ASK i team rundt elever som bruker ASK i skolehverdagen, og hvordan tilrettelegges det for elevene sin medbestemmelse?

I veilederen for ASK i skolen (2016) er det beskrevet hvem som har ansvar for at personalet har den nødvendige kompetansen de trenger. Det er også beskrevet hvilken type kompetanse de ansatte skal ha. De bør ha kunnskap om ASK, om hjelpemidlet, bruken av det, og hvordan de skal oppdatere hjelpemidlet. De skal også ha kunnskap om generell språkutvikling hos barn, hva et godt språkmiljø er, samt hvordan de kan undervise elever med behov for ASK (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dette for at eleven som bruker ASK skal få en best mulig skolehverdag. Det jeg da var interessert i å finne ut er hvordan de som jobber tett på eleven opplever at denne hverdagen er. Jeg er interessert i å finne ut om det er store forskjeller fra avdeling til avdeling, kommune til kommune. Dersom det er forskjeller, hva er årsaken til det? Er det engasjement hos de ansatte, eller er det mangel på struktur for opplæring av de ansatte som da skyldes at skoleledelsen ikke har vært tett nok på de ansatte i forhold til tilbud om opplæring i ASK. Jeg har rettet fokuset mer på systemnivå, men med personalets tanker og opplevelser som utgangspunkt. Til slutt var jeg interessert i å finne ut hvordan en legger til rette for elevens stemme når eleven ikke har et funksjonelt talespråk.

Kvalitativ metode er blitt brukt for å finne ut av forskningsspørsmålene. Gjennom intervju av ansatte på spesialpedagogiske avdelinger har jeg fått innblikk i hvordan de erfarer og opplever rutinene og strukturen på avdelingen når det kommer til opplæring og hvordan kompetanse innen ASK er. Tre miljøterapeuter og en leder og en pedagog, fordelt på tre avdelinger er blitt intervjuet.

I studien ble problemstillingen delt inn i tre ulike forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene er:

- 1. Hvilke rutiner for kompetansedeling, kunnskapsdeling og opplæring i den enkeltes ASK hjelpemiddel er det på avdelingen?*
- 2. Hvilke strukturer for samarbeid med andre instanser finnes det?*
- 3. Hvordan legger avdelingen til rette for medbestemmelse hos eleven som bruker ASK?*

Tall fra GSI som er Norges offisielle oversikt over grunnskoleundervisningen i Norge 2021/2022 oppgir at 4350 elever i Norge går i egne faste avdelinger for spesialundervisning fra 1-10 trinn (Utdanningsdirektoratet 2021, GSI). Jeg definerer en spesialpedagogisk avdeling som en adskilt arena, noe utenfor ordinær klasser, men samtidig innenfor rammen av hele skolen. Skolens rektor er øverste leder for avdelingen, som for resten av klassene. Avdelingen skiller seg ellers fra de øvrige klassene på flere måter. Avdelingene har egne lokaler og egen personalgruppe. Personalgruppen jobber kun i avdelingen. Videre er det en avdelingsleder med administrative oppgaver. Elevene har til felles at de har sakkyndige vurderinger som anbefaler spesialundervisning, stort sett i hele undervisningen og de har vedtak om et skoletilbud på spesialpedagogisk avdeling. En sakkyndig vurdering er det PP tjenesten som skriver. Opplæringsloven sier at elever har rett til en sakkyndig vurdering dersom den ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte av hele eller deler av den ordinære undervisningen (Utdanningsdirektoratet 2022). Eleven har da rett til spesialpedagogisk opplæring etter Opplæringsloven § 5-1. Det er varierende hvor mye elevene deltar/hører til i ordinær skole.

1.2 Begrepsavklaring

Jeg vil her komme med en begrepsavklaring. Videre i oppgaven blir det brukt begreper som miljøterapeut, miljøpersonale eller fagarbeidere. Dette er i hovedsak en person som har en tre års høgskoleutdanning. Ofte innen helse og sosial. Det kan være vernepleier, sosionom, eller barnevernspedagog. Det er ofte disse som har ansvaret for elevens sosiale utvikling.

En ASK-bruker er en person, det kan være et barn eller en voksen som har behov for en alternativ og/eller supplerende måte å kommunisere på. Denne personen har ofte et low-tech (bok) hjelpemiddel eller et high-tech-hjelpemiddel (elektronisk).

I denne studien blir begrepet barn, elev og medborger brukt om en annen alt etter konteksten i oppgaven.

En pedagog er en lærer. Dette er en som enten har en spesial-pedagogisk utdanning, vanlig allmenn lærer eller førskolelærer. Det er pedagogen som har ansvaret for undervisningen.

IOP: Individuell opplæringsplan

1.3 Oppgavens oppbygging

I kapittel 1 presenteres formålet med studien og bakgrunn for tema og begrepsavklaringer. Kapittel 2 starter med en teorigjennomgang i forhold til grunnleggende kommunikasjon, kommunikasjonspartner, språkmiljø og medborgerskap. I kapittel 3 kommer aktuell forskning, hva som finnes av forskning innenfor tema jeg har for denne studien. Det er også aktuelt lovverk og veiledere om ASK. I kapittel 4 beskrives metodisk tilnærming drøftinger og vurderinger knyttet til gjennomføring av undersøkelsen, analysen av innsamlet datamateriale og forskningsetiske avveininger. I kapittel 5 beskriver jeg hvilke resultater jeg har kommet frem til etter analysen. I kapittel 6 kommer drøfting ut fra gjeldende teori og aktuelle veiledere og lovverk. Til slutt kommer en oppsummering i kapittel 7.

2 Teorigjennomgang

Det teoretiske rammeverket til oppgaven har som mål å belyse problemstillingen. Teorien kan også bidra til kunnskap og forståelse for ulike fagkunnskaper og perspektiver knyttet til problemstillingen. Først presenteres generell teori om kommunikasjon før det videre beskrives den viktige rollen til kommunikasjonspartneren, så er det betydningen av et godt språkmiljø. Etter dette blir det utdypet om medborgerskaps begrepet og barns medborgerskap. Herunder kommer også inkludering og medbestemmelse.

2.1 Kommunikasjon

Kommunikasjon er en grunnleggende fellesmenneskelig aktivitet. Kommunikasjon kommer fra det latinske ordet *communicare* og betyr å gjøre felles (Næss, 2015, s. 16). Å gjøre noe felles forutsetter en form for felles interaksjon. Derfor foregår kommunikasjon mellom to eller flere personer. Dersom vi ser på en pragmatisk forståelsesramme av kommunikasjon, vil det innebære en bevisst intensjon om å formidle noe til en annen person (Næss, 2015). Men flere forfattere og forskere (Lorentzen, 2013; Wendel, 2007) hevder at handlinger som det ikke ligger en hensikt eller bevisst intensjon bak også kan tolkes som kommunikasjon. Ut fra dette kan vi si at alle mennesker er kommuniserende og at alle signaler som vi sender kan tolkes som kommunikasjon av våre medmennesker (Næss, 2015, s. 16-17). ASK står for alternativt supplerende kommunikasjon. Alternativt kommunikasjon vil si at eleven kommuniserer på en annen måte enn med talespråk i ansikt til ansikt kommunikasjon. Supplerende kommunikasjon betyr støtte eller hjulpet kommunikasjon. ASK er ikke en metode eller et hjelpemiddel, men det er alt som hjelper en person til å kommunisere effektivt når tradisjonelle måter å kommunisere på ikke lenger er tilstrekkelig (Sande 2022, s 222). Tetchner og Martinsen deler personer som har behov for ASK inn i 3 funksjonelle grupper. Det er uttrykksmiddel, støttespråk og alternativt språk. Det som er felles for mennesker i disse gruppene er at de helt eller delvis mangler tale, enten på grunn av skade

eller sykdom. Det er imidlertid stor forskjell på gruppene når det gjelder forståelse av talespråk og forutsetninger for å lære seg et alternativt språk (Isaac, u.å).¹

2.2 Kommunikasjonspartner

Gode kommunikasjonspartnere gir ASK brukeren mulighet til å uttrykke seg med de kommunikasjonsformene den har. De viser forventninger til kommunikasjon, de gir eleven som bruker ASK tid til å uttrykke seg og muligheter til å bestemme tema (Sande 2022, s 229). Veia Karlsen har et kapittel i boka Flere med i klassefelleskapet som handler om ASK- elever i klasserommet. Hun sier at det er særdeles viktig at ASK- barn i så høy grad som mulig opplever å styre sin egen kommunikasjon. Det er dessverre slik at mange ASK- brukere må utvikle sin kommunikasjon nesten uten å ha erfart at deres måte å kommunisere på blir brukt blant jevnaldrende og voksne (Tetzchner, Brekke, Sjøthun & Grindheim, 2005) i (Karlsen, 2020, s. 85). Derfor er det spesielt viktig at ASK- elevene også får erfaring med at andre medelever lærer seg å kommunisere med dem (Karlsen, 2020).

Statped sier at elever som bruker ASK er avhengig av at skole og nærpersoner legger til rette for en planlagt språkutvikling hos barnet. Videre presiserer de at det å bygge opp et språkmiljø der eleven har tilgang til ordforråd og kommunikasjonsmåter som fremmer deres språkutvikling, krever både kunnskap og kompetanse hos både nærpersoner og personer på skolen. De sier også at personell som jobber sammen med elever som har behov for ASK skal ha god kunnskap om ASK og hvordan være en god kommunikasjonspartner (Statped, 2021). I Utdanningsdirektoratets sin ASK- veileder for skole og barnehager blir det anbefalt å opprette et ASK-team i laget rundt personen som bruker ASK. Det står videre at dette teamet bør opprette en kommunikasjonsplan som sikrer oppfølging av ASK- intervensjonen, opplæring av både personen selv og kommunikasjonspartnere (Statped, 2022). I forbindelse med dette har Statped lansert en ny læringsressurs der en finner utfyllende informasjon om hvordan lage en plan og eksempel fra andre som har laget en plan og det ligger også en mal som en kan bruke. Her er det konkrete tips til hvordan en kan lage en kommunikasjonsplan for

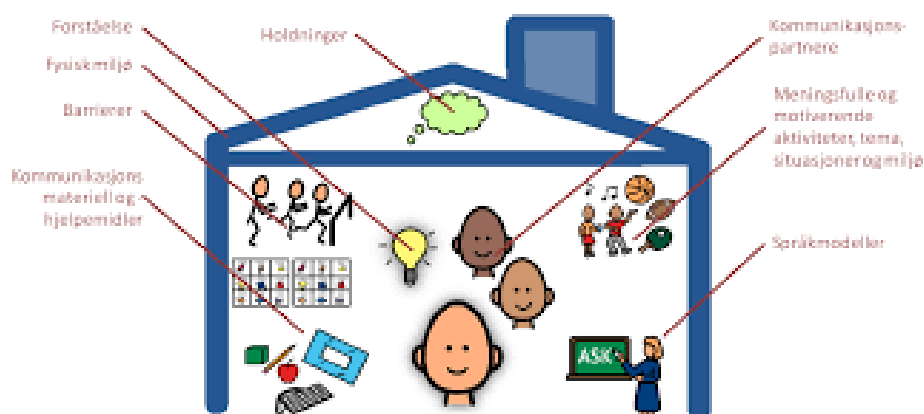
¹ Isaac: er en internasjonal medlemsorganisasjon som jobber for å bedre hverdagen til barn, ungdom, voksne og eldre med kommunikasjonsvansker

elever som bruker ASK. En kommunikasjonsplan er en plan som blir utarbeidet i lag med skole, PPT, pårørende og eventuell avlastning, BPA og noen ganger er også eleven selv til stede. Formålet med denne ressursen er å hjelpe laget rundt eleven til hvordan de kan planlegge og jobbe systematisk med oppfølging av tiltak. Planen inneholder konkrete tips og ideer slik at en får en systematisk og oversiktlig plan. Den har også med kolonner for evaluering og hvem som har ansvaret for de ulike delene. For eksempel å sette inn nye symbol, oppdatering og så videre (Statped 2022).

2.3 Et godt språkmiljø

For å bygge et bra språkmiljø i skolen er det nødvendig med en god samtalepartner. En god samtalepartner vil si at en har satt seg inn i hvordan kommunikasjonshjelpemiddel til barnet fungerer. At en kjenner barnet, kan fange opp ulike lyder og gester barnet viser som kan være en respons på det som blir sagt. Forskning viser at dersom en kan ha opplæring i de naturlige, dagligdagse omgivelsene som er meningsfulle for barnet, kan dette gjør at det er lettere å generalisere og overføre til nye situasjoner (Eberhardt mfl. 2014 i (Vea Karlsen A, 2015, s. 192). Når barnet og kommunikasjonspartneren behersker ulike strategier for å klare å skifte tema, vil dette igjen føre til at kommunikasjonen blir mer dynamisk, som igjen fører til at den blir mer tilpasset den aktuelle situasjonen. Det viser seg også at i kommunikasjon med ASK- brukere oppstår det både oftere misforståelser og flere brudd enn det gjør i en kommunikasjon med talende. Når barnet ikke har tale, er det ofte vanskelig å kunne gi uttrykk for at det ikke forstår hva den andre prøver å forklare. Det henger også sammen med at ofte er ikke kommunikasjonspartneren oppmerksom nok på, eller ikke tar seg nok tid til å oppklare misforståelser (Vea Karlsen A, 2015, s. 193).

Jørn Østvik (2208) har utviklet en modell med 8 komponenter som må være til stede i et felles språkmiljø for at en person skal kunne lære og utvikle sin kommunikasjon med ASK.



Figur 1: kilde: Jørn Østvik 2008

Han sier videre at et godt språkmiljø er helt avhengig av at både personal og andre nærpersoner har positive holdninger til ASK. At de forstår og anerkjenner at personene som bruker ASK får økt sin livskvalitet og selvstendighet når de bruker ASK. Dette igjen krever en tro på at barnet har noe det vil fortelle. Dersom en skal kunne forvente at barnet skal utvikle bruken av ASK trenger miljøet som er rundt kompetanse på ASK. Kommunikasjonspartnerne er de viktigste ressursene for at en ASK- bruker skal utvikle sin kommunikasjon (Sande, 2022). Østvik (2008a) skriver at en god kommunikasjonspartner gir ASK- brukeren mulighet til å uttrykke seg med de kommunikasjonsformene han har, de viser en forventning, gir ASK- brukeren tid og mulighet til å bestemme tema. Dei er tålmodige, prøver å forstå, er fortrolige med stillhet og innrømmer når de ikke forstår (Østvik, 2008a).

Barn som skal lære ASK trenger å se sin kommunikasjonsform i praksis. Barnet trenger gode språkmodeller. Barnets nærpersoner trenger å kommunisere med den samme formen for ASK og på et høyere nivå enn personen som skal lære seg å bruke ASK. Det er de voksne som er rundt barnet som har ansvar for å utvide og holde hjelpemiddelet til barnet oppdatert (Østvik 2008a).

Per Lorentzen (2013) skriver også en del om dette med kommunikasjon med barn som har funksjonsnedsettelse, og hvordan en kan legge til rette en god kommunikasjon med barn som har funksjonsnedsettelse. Lorentzen skriver at jo svakere kommunikasjonskompetansen er, desto mer avhengig er barnet av nærpersonens følsomme og intuitive innlevelse. Barnet må både finne sin egen plass i samspillet og gis rom til å finne

sin egen stemme som en meningsberettiget samtalepartner i samhandling. Hvor det også er helt avhengig av andres stemme og mening i starten. Lorentzen sier noe om at det er i det allerede opplevde og praktiske livet at den pedagogiske innsatsen skal fungere. Det er i hverdagens små og store hendelser og nødvendige gjøremål. Pedagogen må være den meningsbærende andre, og må invitere seg selv inn i barnets verden av handlinger, følelser, opplevelser og behov (Lorentzen, 2013, s. 74-75).

2.4 Medborgerskap:

I følge på lik linje bygger medborgerskap på prinsippet om at alle individer er fullverdige samfunnsmedlemmer. Hver enkelt har et sett av sivile, politiske og sosiale rettigheter som sikrer dem en likeverdig status og like muligheter for å delta i alle sider av samfunnslivet (NOU (2016:17), 2017 s, 167).

I den nye læreplanen fra Kunnskapsdepartementet 2020 har medborgerskap fått en sentral rolle. De overordnede målene i læreplanen er tverrfaglige temaer som skal jobbes med på tvers av alle fag. Dette er Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling. Det er også beskrevet at alle elevene skal bli trygge språkbrukere, de skal utvikle sin språklige identitet og bruke språk til å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre (Utdanningsdirektoratet 2017). Når elevens stemme blir hørt gjennom skolen opplever de hvordan de selv kan ta bevisste valg. I den overordnede delen av forskrift for opplæring står det at skolen skal være et sted der elevene skal få oppleve demokrati i praksis. Alle elevene skal få erfare å bli lyttet til i skolehverdagen, få en reel innflytelse og påvirke ting som angår dem (Kunnskapsdepartement, 2017, s. 9-10). Videre står det at folkehelse og livsmestring i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse. Alle elever skal behandles likeverdig og ingen skal utsettes for diskriminering. Alle mennesker har en mening om hva som betyr noe for dem, hva de liker og hva de ikke liker, hva de synes er vesentlig eller ikke, morsomt eller kjedelig. Selvbestemmelse handler om å handle formålsstyrt og i samsvar med egen vilje. Likestilling innebærer at alle skal få de samme valgene og kunne ta egne valg. Retten til selvbestemmelse kan ikke avgrenses på grunnlag av diagnose eller ferdigheter. For å sikre at alle har en rett til å bestemme selv, må utfordringene til ulike grupper tas på alvor gjennom tilrettelegging og ulike tiltak (Meld.St 8, (2022-2023), 2023 s. 20). Elevene skal også gis likeverdige muligheter slik at de kan ta

selvstendige valg. Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

I Utdanningsdirektoratets veileder for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021) blir prinsippet om likeverd belyst på følgende måte:

En sentral retningslinje i forbindelse med spesialundervisning er likeverdsprinsippet. Dette prinsippet innebærer at elever med rett til spesialundervisning skal ha et opplæringstilbud som er likeverdig med tilbudet andre elever får. Dette prinsippet har konsekvenser for vurderingen av hvilket opplæringstilbud en elev skal ha. Spesialundervisningen er likeverdig når en elev med spesielle opplæringsbehov får de samme mulighetene for å nå målene som andre elever har for å realisere sine mål innenfor det ordinære tilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 9).

2.4.1 Inkludering

I 1994 underskrev Norge UNESCO- erklæringen fra Salamanca. Salamanca erklæringen handler om prinsippet for opplæring av personer med særlige behov. Erklæringen representerer et skifte i fokus fra det enkeltes barn særskilte behov til vanlige skolars evne til å imøtekomme alle barn og gi dem tilfredsstillende opplæring, uavhengig av barnets egenskaper, interesser, evner eller egenskaper (NAKU.no, 2022)². Den vektlegger betydningen av at skolen skal være inkluderende for alle elever (Karlsen, 2020, s. 118). Det har de siste årene vært mye fokus på tidlig innsats i skoler og barnehager. Det finner vi i disse meldingene: Og ingen stod igjen, Tidlig innsats for livslang læring, Kvalitet i barnehagen, Tett på -tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, Rett til læring. I disse meldingene presenterer regjeringen konkrete tiltak for hvordan barnehager og skoler kan gi en best mulig utdanningssystem gjennom tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Inkluderende fellesskap handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Det er at eleven opplever å få være

² NAKU: Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming

seg selv i et inkluderende fellesskap og å få like muligheter som alle andre til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger (Meld.St 6 (2019-2020)2020). Noen av disse tiltakene er blant annet beskrevet i Meld.St.18 her er det beskrevet 3 ulike strategier for å sikre en god kvalitet i spesialundervisningen:

1. Fange opp – følge opp: Tilpasset opplæring og tidlig innsats skal sikre størst mulig læringsutbytte.
2. Målrettet kompetanse – styrket læringsutbytte: Dersom barnehagen og skolen skal klare å møte mangfoldet av barn og unges egenskaper og behov, er det nødvendig med mer spesialisert og målrettet kompetanse. Det skal bygges et lag rundt læreren blant annet ved at PP-tjenesten kommer tettere på og at assistenter skal brukes riktig.
3. Samarbeid og samordning – bedre gjennomføring: Barnehagen og skolen skal ha god tilgang til helhetlig spesialpedagogisk støtte over hele landet. Samarbeidet med foreldre til barn med behov for særskilt hjelp og støtte skal bli bedre gjennom informasjon og samordning (Meld.St. 18, (2010-2011)2011).

Inkluderende opplæring for elever med behov for ASK krever at man setter av tid til samarbeid og at man har gode samarbeidsrutiner på skolen. Et tett samarbeid mellom kontaktlærer, faglærer, assistenter og spesialpedagog er helt nødvendig for å skape sammenheng i opplæringstilbudet. Behovet for samarbeidstid bør synliggjøres igjennom sakkyndig vurdering, og forankres i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2016bc).

Allan (2008) i boka God kommunikasjon med ASK- brukere sier at inkludering handler om å være sammen med andre, dele erfaringer, bygge varige vennskap, å bli anerkjent som en del av samfunnet og bli savnet når man ikke er det. Kvaliteten på deltakelsen er relasjonelt betinget og handler om sammensmelting av egne og andres forventninger til deltakelse. På hvilken måte og i hvilke situasjoner er det forventet at eleven som har behov for ASK deltar? Deltakelse krever et engasjement og en interesse fra de man omgås (Skogdal, 2015). NOU på lik linje, har «i oppgave å analysere og vurdere hvilke endringer som er nødvendige for å sikre oppfyllelsen av grunnleggende rettigheter til mennesker med utviklingshemming» (NOU (2016:17)2017). Den tar utgangspunkt i FN-konvensjonen om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) og nedfeller åtte løft, der inkluderende og likeverdig

opplæring er et av løfta. I gjennomgangen vises det til at den ordinære skolen i liten grad er tilrettelagt for elever med utviklingshemming. Det beskrives også at utvalget har fått tilbakemeldinger om at det er for liten kompetanse i ASK rundt om på skolene. Utvalget kommer med forslag til at det utarbeides grunnkurs for ansatte i opplæringssektoren som bistår i undervisningen av utviklingshemmede elever. Grunnkursene må være obligatoriske for nyansatte uten formell kompetanse. At det utarbeides tilbud om videre og etterutdanning for lærere og spesialpedagoger i grunnskolen (NOU (2016:17), 2016).

2.4.2 Barns medborgerskap

Isin i Boje (2017) sier noe om at det kun er gjennom «acts of citizenship» at borgeren kan oppnå status som medborger med de rettigheter og plikter som tilhører medborgerskapet. Hun hevder også at forutsetningen for å kunne undersøke dette på er at man fokuserer på de øyeblikkene hvor borgeren/individet konstituerer seg selv som borgere. Dette skjer gjennom handlinger hvor individet praktiserer rettigheter og etablerer seg som borgere. I skolesammenheng kan dette skje ved at barnet viser sin medbestemmelse. Det tar plass i en gruppe, det har sosial samhandling med andre elever. Medborgerskapet blir praktisert i alle former for sosial samhandling og i personenes relasjoner til andre elever og personal i den offentlige sfære (Boje, 2017, s. 163-164). For barn vil det i stor grad være det kommunitaristiske medborgerskaps diskursen som vil være gjeldene. Barn oppnår medborgerskapet gjennom de ulike sosiale nettverk de er en del av, institusjoner – som skole, barnehage, heimen og de ulike fritidstilbudene de er en del av. Disse ulike tingene vil være med og støtte opp om barnets identitet og sosial verdi. Etter hvert som barnet blir eldre vil det bli mer og mer selvstendig, det vil kunne være med og bidra i lokalsamfunnet. Det får kanskje politiske verv, og vil etter hvert bli mer og mer en selvstendig medborger. Men hva med de barna som ikke har de samme mulighetene? De som ikke har en stemme, som alltid vil være avhengig av en institusjon som vil måtte tale deres sak. Her er en nødt for å finne noen som er opptatt av at brukeren skal ha en like stor plass i samfunnet som de som selv kan hevde sin rett (Boje, 2017, s. 194).

John Vorhaus sier i sin bok *Giving voice to profound disability* (2016) noe om at et hvert menneske er omfattende avhengig av andre og at det er en åpenbar sannhet som ikke alltid får like stor oppmerksomhet som det burde. Faktum og forhold av avhengighet og vår

mellommenneskelige tilknytning kan vi miste av syne, eller den kan bli preget av, (på en negativ måte) et syn på verden som er karakterisert av fokuset på individuell autonomi og personlig uavhengighet. Han skriver videre om omsorgspersoner og hvordan de beskriver barn med funksjonsnedsettelse. Så beskriver de ikke bare det som er mest karakteristisk for det barnet, men de beskriver også det som er et faktum at uansett hva vi sier så er dette barnet et menneske, det er en av oss og det er en tilhører til vårt samfunn (Vorhaus, 2016 s.78-79).

Kittay i Vorhaus 2016 sier at medlemmer av menneskearten er viktig for alle mennesker fordi vi alle deler felles interesser, håp og frykt, og samtidig sensuell og følelsesmessige erfaringer, og måter å kjenne verden på og hverandre. Det handler om at uansett hvordan et menneske er så er vi en del av samme art som velger å leve sammen i et samfunn (Vorhaus, 2016, s. 55, 78-79).

Medborgerskap handler om muligheten til å kunne handle som borger. Lister (2003) skiller mellom «to be a citizen and to act like a citizen» (Lister 2003 i Ursin, 2017, s. 438). Det å kunne *være* en borger handler om at en må kunne nyttiggjøre seg rettigheter som sosial og politisk deltakelse, men å *handle* som en borger handler om å kunne utnytte hele potensialet du har som en borger. Det er rettigheter som gjør det mulig å kunne opptre som en borger, mens for å kunne realisere medborgerskapet, må en som borger ha mulighet til å handle. Våre liv som medborgere er knyttet sammen gjennom et sett med verdier som «agency», annerkjennelse og tilhørighet (Lister 2003 i Ursin, 2017, s. 438). «Agency» handler om evnen til å kunne uttrykke seg, enten gjennom verbale uttrykk eller kroppsspråk, og dette igjen knyttes ofte til egenskaper ved personen. For elever med behov for ASK vil «agency» kunne være kroppslig forankret. Annerkjennelse handler om at alle mennesker har en iboende verdi som må respekteres for at medborgerskap skal bli realisert. Dette gjelder alle uansett om en er barn eller voksen, eller om en er frisk eller om en har en funksjonsnedsettelse. Annerkjennelse åpner for det forskjellige, det legger til grunn av alle mennesker er forskjellige (Ursin, 2017, s. 439).

De som skal jobbe med mennesker som befinner seg i sårbare situasjoner, slik som disse elevene er, må være åpne og fortolkende i forhold til det som skjer i relasjonen mellom eleven og personalet (Wyller, 2011, s. 46).

3 Hva sier forskning om ASK i skolen

Dette kapitlet vil handle om hvilken forskning det er på ASK i skolen, som er rettet mot spesialpedagogiske avdelinger. Det er gjeldende lovverk og de ulike policy dokumentene som sier noe rettighetene til elever som bruker ASK. Deretter kommer det som er utført av forskning på dette feltet tidligere. Det er lite forskning på det som kommer til strukturer og rutiner for opplæring i ASK på systemnivå her i Norge. Det er mye litteratur som handler om språkmiljø, og kommunikasjonspartner og dens rolle.

3.1 Hva sier lovverket om retten til ASK?

FNs konvensjon om barns rettigheter (FNs barnekonvensjon 1989) fastslår i artikkel 23 at funksjonshemmede barn skal få effektiv tilgang til formålstjenlige hjelpetiltak, herunder undervisning og opplæring, innenfor rammen av tilgjengelige ressurser. Dette skal skje «... på en måte som best mulig fremmer barnets sosiale integrering og personlige utvikling, herunder dets kulturelle og åndelige utvikling» (NOU (2009:18), 2009, s. 13). I FN konvensjonen om retter til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) artikkel 24, rett til utdanning, står det om viktigheten av effektive støttetiltak som skal være på plass samt videre om å legge til rette for innlæring av alternativ og supplerende kommunikasjon. Videre står det: for at partene skal virkeliggjøre denne rettighet skal det ansettes og læres opp lærere og andre ansatte. Opplæringen skal omfatte bevisstgjøring om funksjonshemming og bruk av hensiktsmessige alternative og supplerende kommunikasjonsformer, -midler og formater, samt undervisningsmetoder og undervisningsmateriell som er til hjelp for mennesker med nedsatt funksjonsevne (Sambandet, 2006, s. 20). På bakgrunn av dette har jeg i min studie sett på hvordan dette er i praksis, hva forteller personalet som jobber med elever som har behov for ASK om dette? Hvordan har opplæringen deres vært?

I dag finnes det ca 7500 barn som bruker ASK for å kunne snakke (Statped 2021).

Opplæringslovens § 2-16 uttrykker at elever med behov for ASK skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i opplæringen. Denne paragrafen presiserer samtidig at elever som har rett til spesialundervisning etter

reglene i lovens kapittel 5, også har rett til nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon. For elevene dette gjelder er det altså ikke tilstrekkelig å gi elevene mulighet til å bruke alternative og/eller supplerende kommunikasjonsformer i opplæringen. De skal også gis nødvendig opplæring i å bruke kommunikasjonsformene som de har behov for. Dette er avgjørende for at elever deretter kan bruke ASK i faglige og sosiale aktiviteter og nå sine læringsmål (Utdanningsdirektoratet 2016d).

Statped sier at det er skoleeier som har ansvaret for å legge til rette for at personalet har nok kompetanse på ASK. Det er skoleeier sitt ansvar å legge til rette for kompetanseheving slik at både pedagoger og øvrig personell har den kunnskap de trenger for å ivareta eleven som bruker ASK. Videre står det at det en suksess dersom teamet rundt eleven har felles timeplanfestet plantid for å jobbe med å utvikle ordforråd og tilby best mulig faglig utvikling (Statped, 2021).

Skarstad (2019), Bottegard Næss og Veia Karlsen (2015) sier at det er viktig at den som skal ta valg for en person med nedsatt funksjonsevne, kjenner til personens personlighet og generelle interesser. I kommunikasjon med ASK- brukere oppstår det flere misforståelser og brudd en i en samtale med talende personer (Light, Beukelman & Reichle, 2003 i(Veia Karlsen A, 2015). Det er gjennom å kjenne en person at vi har lært oss hans/hennes kommunikasjonsform. Noen personer vil også svare ja eller nei på ulike typer spørsmål uten at det nødvendigvis er et uttrykk for deres reelle mening (Skarstad 2019, s 117).

Eberhart og Thunberg mfl. (2011) har skrevet en rapport, tidlig kommunikasjons og språkinnsatser til førskolebarn. Denne gruppen har foretatt litteratursøk i flere omganger og sist oppdatert i 2017. En har sett på hvilken litteratur som finnes med mellom annet AKK innsatser. De har både sett på resultater av direkte innsats og indirekte innsats. Noe av resultatet er at bruk av responsiv kommunikasjon synes fremdeles å være den viktigste og den metoden som gir størst effekt på barn som er på et førspråklig nivå. De har også kommet med noen anbefalinger for barn som befinner seg på et førspråklig 3 år og hvilken type habiliteringsinnsatser enn bør fokusere på i arbeidet med disse barna (Eberhart mfl.

2011). Studien viser at barn bør tilbys ASK, da dette vil være med på å lette kommunikasjonen, forebygger og minker problematferd, og stimulerer til utvikling av språk og tale. Det finnes ingen evidenser for at ASK er med på å hindre språkutviklingen, det er snarere tvert imot. Det er viktig at omgivelsene barnet ferdes i kan bruke ASK sammen med barnet, ved å være språk modell og en støtte i språkforståelsen (Eberhart et al 2017 s.73).

I internasjonal sammenheng er Beukelman og Mirenda (2013) de mest anerkjente forskerne, og har både sammen og hver for seg forfattet artikler og omfattende oppslagsverk innenfor ASK feltet. Light (1989) er også en fremtredende forsker på ASK-feltet, og hun har forfattet flere artikler sammen med andre forskere som handler om ASK-brukere sin utvikling av kommunikativ kompetanse hos personer som bruker ASK. Hun skrev en definisjon på hva hun mente den viktigste kompetansen hos personer med behov for ASK har behov for, den hviler på tre grunnleggende konstruksjoner:

- (a) kommunikasjonens funksjonalitet
- (b) tilstrekkelig kommunikasjon,
- (c) tilstrekkelig kunnskap, dømmekraft og dyktighet, samt om inkludering av mennesker som bruker ASK i skole og samfunn (Light & McNaughton, 2014, s. 1).

Light og McNaughton gjorde en ny studie som ble publisert i 2014 der de ser på det som Light har definert som kommunikativ kompetanse og ser på om dette er like aktuelt nå, eller om det må tilføres nye ting etter hvert som samfunnet er i stadig endring (Light & McNaughton, 2014) (Kent-walsh & Light, 2003). Midtlin, Næss, Taxt og Karlsen 2015 har også skrevet en artikkel som handler om hvilke kommunikasjonsstrategier personer som bruker ASK ønsker at deres kommunikasjonspartnere skal ha.

Jeg håper min studie vil være med å sette dette med medbestemmelse og bruken av ASK litt mer på dagsorden. Jeg ønsker med min studie å løfte dette temaet slik at skolene kan bli mer bevisste på hvordan de jobber, og at det på den måten lettere kan bli implementert rundt om på skolene. Det er i dag et gryende marked for å utvikle ulike program der en kan jobbe med elevens stemme og medbestemmelse. Eks talking mats, ziggys venner. Sistnevnte er i dag under utprøving ved noen spesialpedagogiske avdelinger rundt om i landet for å se om dette er et program som også kan fungere for denne elevgruppa. I intervjuene mine har det

kommet frem at det ikke er noen som har spesifikke program for å jobbe med medbestemmelse.

3.2 Kommunens ansvar for opplæring i ASK

Å kunne uttrykke seg muntlig er en av fem grunnleggende ferdigheter som skal prioriteres og gis spesiell oppmerksomhet i opplæringen i alle fag. I kompetansemålene for fag i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, er mål for grunnleggende ferdigheter integrert i de enkelte fagene. De grunnleggende ferdighetene er en forutsetning for utvikling og læring, og det å kommunisere er et grunnleggende behov for alle mennesker. For elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon vil muligheten til å kunne uttrykke seg muntlig innebære å kunne uttrykke seg gjennom alternative og supplerende uttrykksformer (Meld.St. 18, (2010-2011)2011 s 84). God og oppdatert kompetanse om ASK er avgjørende for å sikre et godt opplæringstilbud for dem som har store kommunikasjonsvansker som følge av helt eller delvis manglende tale. Personer med behov for ASK har ofte sammensatte behov som følge av vansker på flere områder. Tilrettelegging og bruk av ASK krever derfor høy tverrfaglig kompetanse. Det er skoleeier som har ansvar for opplæringen, uavhengig av om det er en elev med store og komplekse behov eller en elev uten behov for særlig tilrettelegging (Meld.St. 18, (2010-2011),2011 s. 85).

I den nasjonale veilederen, Gode helse og omsorgstjenester for personer med utviklingshemming, står det at kommunene skal sørge for tid, kontinuitet og stabilitet og tjenester for personer med utviklingshemming. Herunder blir det avdelingsledere og liknende som må ta det videre arbeidet med å sørge for at personalet har kommunikasjonskompetanse og sørge for at nødvendige rutiner og kompetansetiltak er på plass. Tjenesteyter må få nødvendig opplæring i personens kommunikasjon, ASK. Videre står det at det er skolen som har ansvar for spesialundervisningen. Men at det er kommunen som må legge til rette for at barn, unge og voksne kan få bruke ASK og kommunikasjonshjelpemidler på alle arenaer der de oppholder seg. Dette kan være hjem, avlastningstilbud, skole, støttekontakt og så videre (Helsedirektoratet, 2021).

3.2.1 Hvilken kompetanse bør personalet ha?

Opplæringslovens § 2-16 uttrykker at elever med behov for ASK skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i opplæringen (Opplæringslova, 1998). Denne paragrafen presiserer samtidig at elever som har rett til spesialundervisning etter reglene i lovens kapittel 5, også har rett til nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon. Dette vil si at det ikke bare er tilstrekkelig å gi eleven mulighet til å bruke alternativ og/eller supplerende kommunikasjon i opplæringen, men de skal også gis nødvendig opplæring i hvordan de skal bruke de ulike kommunikasjonsformene de har bruk for. Dette er avgjørende for at eleven skal kunne bruke ASK i sine faglige og sosiale aktiviteter og nå sine læringsmål (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Utdanningsdirektoratet sier i sin veileder som handler om ASK i skolen at det å undervise elever med behov for ASK bør sees på som en særoppgave, dette betyr at det er skoleeier som har ansvaret for å legge til rette for kompetanseheving på ASK. God tilrettelegging krever at personalet lærer og tar i bruk elevens kommunikasjonsformer og tilegner seg metodisk kompetanse om tilrettelegging for både kommunikasjonsutvikling og læring. Dette gjelder for både kontaktlærere, faglærere, spesialpedagog og andre som jobber med eleven. Denne kompetansen kan en dele inn 2 hovedområder:

- Videreutvikle elevens bruk av sine kommunikasjonsformer
- Tilrettelegge for at eleven skal kunne bruke sine kommunikasjonsformer i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Personal som er i kontakt med elever som bruker ASK, bør få nødvendig informasjon og opplæring i de aktuelle kommunikasjonsformene som eleven bruker. Personalet trenger også opplæring i hvordan de kan legge forholdene best mulig til rette, slik at eleven kan videreutvikle sin kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dette krever at personalet må være kompetente samtalepartnere, de må kunne bruke og mestre kommunikasjonsformen på mer avanserte måter enn eleven selv. En god samtalepartner må ha kompetanse både av teoretisk og praktisk art, ervervet både gjennom øvelse, men også refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

I Meld.St. 6 Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, blir det beskrevet at det er store sprik i kommuner og skoler rundt om i landet på hva den

enkelte elev får av et spesialpedagogisk tilbud. Nordahl gruppen (gruppen som ble satt ned for å gå gjennom denne rapporten og komme med innspill) er opptatt av at elevens og foreldrenes stemme i for liten grad blir hørt. De har kommet med forslag til et helhetlig system for inkluderende og tilpasset pedagogisk praksis i skole og barnehage (Meld.St. 6, 2019 -2020)2020). Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap (Meld.St. 6, (2019 -2020),2020 s. 44).

I internasjonal sammenheng er det forsket en del på ASK og hvor viktig det er å komme tidlig i gang, og at alle barn og voksne som har behov for ASK skal få opplæring i dette og få et hjelpemiddel. Nyere forskning viser at det fremdeles er en lang vei igjen å gå. I USA er det fremdeles 55% av barna med nedsatt funksjonsevne og så mye som over 70% av barna med multifunksjonshemming som har sin undervisning i eget klasserom, borte fra sine jevnaldrende (National center for Education Statistics, 2013 i (Mcnaughton, 2015, s. 86).

Kent - Walsh og Mcnaughton 2009 har også skrevet en artikkel der de sier at for å oppnå suksess i en interaksjon med andre er det ikke bare ferdighetene til den enkelte som bruker ASK, men det er også ferdighetene til kommunikasjonspartneren. Litteraturen sier at rollen til kommunikasjonspartneren er kritisk i en samhandlingssituasjon. Men forskning tilsier at med god opplæring kan kommunikasjonspartneren lære å bruke tilrettelagte interaksjonsferdigheter og strategier for å bli en bedre støtte i kommunikasjonen til den som bruker ASK (Mcnaughton, 2009). Men det er dessverre lite forskning på akkurat dette området. Derfor har de i denne artikkelen forslått et program på 8 steg som kan bli brukt i opplæring av kommunikasjonspartner (Mcnaughton, 2009, s. 195). Det som kommer frem her er at det fremdeles mangler nok kunnskap om hvor viktig rollen til kommunikasjonspartneren er. Vi ser at det er mye retningslinjer som sier noe om hvor viktig det er med kunnskap og at det blir lagt til rette for. Men min erfaring tilsier at det dessverre ikke er så «enkelt». Derfor ønsket jeg å finne ut av hvordan dette blir gjennomført på andre skoler/ avdelinger?

3.3 Medbestemmelse

Å lytte til barna og elevene og ta dem med på råd er grunnleggende for å lykkes med å legge tilbudet godt til rette. Når barn og elever får påvirke egen læring, og sin egen hverdag, og føler seg sett og forstått, kan de blir tryggere og mer motiverte. Det gir et godt utgangspunkt for utvikling og læring (Meld.St. 6, (2019-2020),2020 s 12-13).

FN- konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) slår fast at alle har krav på en utdanning som er uten diskriminering og gir alle de samme mulighetene (Meld.St. 6, (2019-2020),2020 s 11). I konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) artikkel 21 yringsfrihet og meningsfrihet og tilgang til informasjon b): Her står det: Det skal legges til rette for at mennesker med nedsatt funksjonsevne i samhandling med det offentlige kan bruke blant annet alternativ og supplerende kommunikasjon, og alle andre tilgjengelige kommunikasjonsformer, -midler og formater etter eget valg (FN konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne 2006). I NOU på lik linje, åtte løft, står det at selvbestemmelse handler om valg. Å kunne bestemme selv innebærer å ha kontroll over valg og beslutninger som har betydning i livet. Det trenger ikke være en absolutt kontroll, men heller det å få lov til å få den muligheten til å være den som tar de avgjørelsene. Dette kan være de enkle ting som å få si hva en ønsker å spise, eller hva klær en ønsker å ha på seg, hva en ønsker å leke med ute i friminuttet osv. En fallgrube her er at mange med utviklingshemming har problemer med å ta valg, de blir frustrerte og det kan ende med utagerende atferd (NOU (2009:18), 2009, s. 38-39). Det er da opp til oss som er rundt barnet å hjelpe de til å ta valg.

Det blir skrevet mye om hvor viktig det er med god kunnskap og kompetanse hos personer som skal være kommunikasjonspartner (Næss & Karlsen, 2015)(Light, Beukelman & Reichle, 2003). Det er viktig at den som skal være en kommunikasjonspartner i skole og barnehage til personer som bruker ASK, får opplæring og veiledning i elevens kommunikasjonsform. Dette er helt avgjørende for å kunne fremme en sosial deltakelse og inkludering. Kunnskap om hvilke kommunikasjonsstrategier en kan benytte vil være vesentlig for å kunne støtte ASK-brukeren på en best mulig måte i kommunikasjonssituasjonen (Utdanningsdirektoratet,2016b). Mange ASK- brukere er vant med at det er kommunikasjonspartneren som styrer hele kommunikasjonen, og kan derfor streve med å selv være den som tar initiativ til kommunikasjon (Vea Karlsen A, 2015, s. 189-190). Skogdal

har i boka God ASK, skrevet i sitt kapittel: Dersom det er en stabilitet i kommunikasjonspartnerne vil dette kunne redusere antall brudd i kommunikasjonen og det igjen vil føre til at ASK- brukeren opplever å lykkes i kommunikasjonen (Skogdal, 2015). Å sikre at det er en god stabilitet hos alt av personal vil da være viktig, også vikarer og ikke bare de som er fast ansatte. Men det er heller ikke slik at alle som jobber rundt barnet har fått en faglig kompetanse på ASK. Og på grunnlag av dette har jeg i min studie tatt med et spørsmål som handler om hvordan personalet legger til rette for medbestemmelse hos elever som bruker ASK. Hvordan er det med opplæring av personal og vikarer? Hvem er det som har ansvar for å passe på at ny ansatte og ellers personalet som jobber rundt eleven får den nødvendige opplæring i det å være en god kommunikasjonspartner.

3.4 Aktuell forskning

Jeg gjorde et systematisk søk for å prøve å finne ut hva som var om forskning i forhold til min problemstilling. Jeg fant lite norsk litteratur og forskning på akkurat dette emnet. Det jeg fant av norsk litteratur var stort sett om språkmiljø. Jeg har derfor i denne oppgaven stort sett forholdt meg til gjeldene veiledere og noe fra litteratur i bøker.

A, Veia Karlsen (2020) har i sin bok flere med i klassefelleskapet skrevet: Når en ASK-elev har en funksjonell måte å kommunisere på vil de oppleve økt livskvalitet. De får mulighet til å være spontane, kunne være med å påvirke omgivelsene og de vil kunne fungere i et samspill med andre (Karlsen, 2020, s. 85). Hun har også stilt spørsmål om hva som må til for at skolen tar i bruk kommunikasjonsmidlene i klasserommet. Hun nevner en prosjektoppgave som ble gjort våren 2017 der temaet var: Hva må til for at kommunikasjonshjelpemidlene tas i bruk for ASK- brukere? Oppsummeringen på denne er at det er de samme utfordringene som går igjen i deres studie. Det er tilfeldigheter og mye opp til den enkelte ansatte på om de har interesser, samt mer kunnskap og kompetanse om ASK. Også i denne studien viste det seg at ledelsen ved skolen og skoleeier burde hatt større kunnskap om hvordan elever med sammensatte funksjonsvansker best kan lære seg å kommunisere ved bruk av ASK. Oppsummeringen viser at ledelsen må ansvarligjøres, opplæring og kunnskap er nødvendig, det må settes av tid til praktisk bruk og tid til refleksjon med kollegaer (ASK - team). Det må også jobbes med holdninger og opplæring av medelever. Alle må være gode rollemodeller ved at de bruker kommunikasjonsverktøyet (Karlsen, 2020, s. 88-89).

Utdanningsdirektoratet har egen veileder knyttet til ASK i skolen (Utdanningsdirektoratet 2016). Hvilke rettigheter eleven som bruker ASK har, og hvilken kompetanse de som jobber med eleven som bruker ASK har, og hvem det er sitt ansvar til å sikre at eleven faktisk får det den har rett på. Det står hva skoleeier har ansvar for i forhold til ASK (Utdanningsdirektoratet 2016d). Erfaringer viser at mange av elevene som har kognitiv svikt og har bruk for ASK, har ikke fått individuelt tilpassede mål utfra kunnskapsløftet (Østvik, 2018b). Mange av disse elevene har behov for forenklinger og mer tilpasninger til de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene. Dette skaper store utfordringer for skolene, noe som igjen fører med seg at elever med behov for ASK, i liten grad har samme tema som resten av medelevene i klassen (Østvik, 2018b)

Når en snakker om undervisning av elever med behov for ASK er det viktig å tenke på hvordan tilretteleggingen av undervisningsmaterialet er. For at eleven skal få en god språklig stimulering er det viktig at det er tilrettelagte læremidler på elevens eget språk (Østvik, 2018b). Dessverre er disse elevene nærmest i mangel på læremidler tilpasset ASK og læremidler tilvirket med tanke på universell utforming (Østvik, 2018b). Det er de siste par årene kommet noe mer lærebøker med symbolstøtte, men det er fremdeles en lang vei igjen. Læremidler påvirker det tematiske innholdet i språkmiljøet gjennom hva eleven tilbys av muligheter til å lære og kommunisere om, samt hva de kan delta på av aktiviteter sammen med sine medelever. Dette er en offentlig utfordring for norske myndigheter som Isaac Norge og norske fagmiljø fortsatt må rette søkelys mot (Østvik, 2018b).

3.5 Oppsummering av teori og forskning:

Mestring av språk har betydning for forhold til andre mennesker, sosial status og muligheter for å delta i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2016f). Språk gir grunnlag for å tilegne seg kunnskap og er med på å bestemme individets identitet, utvikling og autonomi. Et mål som det vil være sentralt å jobbe mot når en har elever som bruker ASK, er kommunikativ autonomi. Dette er ikke det samme som å være selvstendig da noen barn som bruker ASK er helt avhengig av andre for å kunne klare å uttrykke sine tanker og meninger. Kommunikativ autonomi handler om at barnet som bruker ASK, selv kan få bestemme hva han vil si. Å oppnå så stor grad av autonomi er viktig for personer som bruker ASK, det å selv få bestemme hva han vil si slik som personer som ikke bruker ASK kan gjøre

(Utdanningsdirektoratet, 2016f). Det jeg var interessert i å finne ut av, er hvordan de ulike avdelingene legger til rette for at personal kan få kompetanseutvikling på ASK? Som både er generell og som er spisset mot den enkelte elev. Har avdelingen egne rutiner? Hvordan er det med fokus på kommunikasjonspartneren sin rolle? Er det personal på avdelingen som har et overordnet ansvar for ASK? Hvordan er det i kommunen? Er ASK et område det blir satset på? Er det en egen ASK koordinator? Hvordan kan eleven få uttrykke sine tanker og følelser ved hjelp av alternativt supplerende kommunikasjon. Hvordan sikrer vi barns medbestemmelse i skolen når barnet ikke har mulighet til å si ifra med tale.

FN Konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, CRPD, har som hovedformål å sikre at personer med nedsatt funksjonsevne har like muligheter til å realisere sine menneskerettigheter, samt å bygge ned hindre som vanskeliggjør dette. CRPD er den første menneskerettighetskonvensjonen som eksplisitt slår fast at alle funksjonshemmede har rett til å bestemme over eget liv på lik linje som alle andre barn som ikke har en funksjonsnedsettelse (Skarstad, 2019, s. 103). Artikkel 7 sier noe om barns rettigheter:

Partene skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne har rett til fritt å gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som berører dem, og at deres synspunkter tillegges behørig vekt i samsvar med barnas alder og modenhet, på lik linje med andre barn, og at de har krav på hjelp tilpasset deres nedsatte funksjonsevne og alder for å kunne utøve denne rettigheten» (Sambandet, 2006, s. 9).

November 2022 kom det en ny stortingsmelding, menneskeretter for personer med utviklingshemming. Her blir det nevnt hvordan en kan jobbe for å sikre at mennesker med funksjonsnedsettelser blir hørt og får være med å ta valg.

4 Metode

I dette kapitlet kommer det frem hvordan jeg har gått frem for å jobbe med denne studien. Først kommer et avsnitt om hvilken metode jeg har brukt – og om fenomenologi og hermeneutikk. Deretter har jeg beskrevet utvalget og hvordan jeg gikk frem for å rekruttere utvalg før jeg videre har beskrevet gjennomføringen av intervjuet og prosessen etterpå.

Denne studien retter seg mot ansatte i spesialpedagogiske avdelinger på 3 ulike skoler i 3 ulike kommuner i sør- fylket. I denne studien var ønsket å utforske erfaringene til ansatte ved skoler som har en spesialpedagogisk avdeling. I hovedsak er det de som er primærkontakter eller har en miljøterapeut stilling. Bakgrunnen for dette er at det ofte er de som er tettest på eleven og som kanskje kan gi mest utfyllende informasjon om ASK og medbestemmelse hos deres elever, samt hvordan de opplever at rutinene og strukturen på avdelingen er, når det kommer til bruken av ASK.

4.1 Kvalitativ metode

I denne undersøkelsen har jeg brukt kvalitativ metode. En kvalitativ metode brukes for å undersøke og beskrive menneskers opplevelse og erfaringer. Når det er kvalitativ metode som blir benyttet har vi et ønske om å komme nær innpå personer som er i den målgruppen vi er interessert i å vite noe om. Hensikten med kvalitative intervjuer er å få gode og fyldige beskrivelser av det du spør om, slik at problemstillingen blir belyst fra flere sider (Thagaard, 2018, s. 113). Ny kunnskap erkjennes og fortolkes i lys av det vi vet fra før. Det «nye» som en kvalitativ studie kommer frem til, representerer ofte en alternativ forståelse av fenomener som mottakeren kjente til fra før (Thagaard, 2018, s. 48). Ut ifra min problemstilling der jeg spør etter hvilke rutiner og strukturer spesialpedagogiske avdelinger har for å bygge og sikre kompetanse på om ASK i team i skolehverdagen, og hvordan det legges til rette for elevens medbestemmelse vil dette gå på personalets erfaringer. For å få svar på dette ville det være best egnet med en kvalitativ metode.

Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen. Den subjektive opplevelsen er viktig for å få en dypere forståelse av erfaringen til enkeltpersoner. Kvalitativ forskning viser til en interesse om å forstå de sosiale fenomener utfra deltakernes egne perspektiver. En underliggende antakelse er at hvordan mennesker forstår realiteten er slik den er (Thagaard,

2018). På denne måten kan en ved hjelp av fenomenologien undersøke hvordan realiteten er på en spesialpedagogisk avdeling i forhold til ASK. Fenomenologien søker etter å forstå hva fenomen er. Det er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til personene vi intervjuer, og videre beskrive omverden slik den blir beskrevet av informantene (Thagaard, 2018, s. 36). Gjennom intervjuene får vi førstehands kunnskap fra personalet om hvordan de opplever hverdagen. Det nære og subjektive som gir innsikt og forståelse i hvordan deltakerne forstår verden.

Det er også viktig å huske på at dette ikke gir et innblikk i hvordan opplæring i ASK er på alle spesialpedagogiske avdelinger, men det handler om de utvalgte avdelingene i denne studien. Samt den enkelte deltakers opplevelser, erfaringer og hvordan deres oppfattelse er. Meningen er å få innsikt og forståelse innenfor den konteksten deltakerne er i, ikke nødvendigvis generalisere. Det kan også være at en kan finne ting som er generaliserende for hvordan opplæringen i ASK er på spesialpedagogiske avdelinger. Dette kan henge sammen med en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet.

Hermeneutikken understreker betydningen av å fortolke handlingene til folk ved at den fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart kommer frem. I den hermeneutiske tilnærmingen er det ikke en sannhet, men et fenomen kan tolkes på flere måter. Fangen (2010) i Thagaard (2018) beskriver hvordan en hermeneutisk tilnærming gir grunnlag for tolkninger på flere plan. Du har fortolkninger i første grad som innebærer at forskeren fortolker det som hender, i kraft av at forskeren selv deltar. I denne første fortolkningen vil deltakeren fortolke sin livssituasjon på linje med forskeren. Fortolkningens andre grad handler om å avdekke handlingers symbolske betydning. Vi fortolker deltakerens fortolkning av sin situasjon. En annengrads fortolkning vil representere forskerens tolkning av en virkelighet som allerede er tolket av deltakeren. Denne tolkingen bygger på deltakerens egen forståelse, men den går videre ved å trekke inn et nivå som gjenspeiler forskerens teoretiseringer. De ulike nivåene av fortolkning kan knyttes opp til at forskeren veksler mellom det vi kaller erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Den *erfaringsnære* handler om hvordan de personene vi undersøker selv har av sine handlinger. Den *erfaringsfjerne* går utover den forståelse som de personer vi studerer har av sine handlinger (Thagaard, 2018, s. 38).

En må som forsker ofte forholde seg til en dobbel hermeneutikk. På den ene siden må en forholde seg til en verden som allerede er fortolket av deltakerne selv. På den andre siden må en forsker rekonstruere deltakerens fortolkning i lys av teori (Thagaard, 2018, s. 38).

Intervjumetoden som ble brukt er et semistrukturert intervju. Denne metoden kjennetegnes ved at den er delvis strukturert, den har en intervjuguide som et utgangspunkt, men spørsmål og tema kan variere (Johannessen et al., 2016, s. 148). Det er et en-til-en intervju som ble utført. Et en-til-en intervju brukes når vi ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger og refleksjoner knyttet sammen til et fenomen. Denne intervjumetoden er også mest hensiktsmessig når temaet som skal diskuteres er intimt eller personlig (Johannessen et al., 2016, s. 146).

4.2 Utvalg

Utvalget i denne studien er et tilgjengelighetsutvalg av spesialpedagogiske avdelinger i sørfylket. Thagaard (2018) forklarer tilgjengelighetsutvalg som at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen og en velger ut deltakere basert på dem som er tilgjengelige for forskeren (Thagaard, 2018, s. 117).

Jeg har intervjuet fem personale ved tre ulike avdelinger i tre ulike kommuner. I det som omhandler kjennetegn ved tilbudet, finnes det flere sammenfallende faktorer for de ulike avdelingene og enkelte faktorer som er ulike. I de tre kommunene som er representert i studien, varierer antall avdelinger. Den største kommunen har flere bydelsdekkende avdelinger, med egne avdelinger for barneskole og ungdomsskole. Den nest største kommunen har to avdelinger, en for 1-10 skole og en for barneskole. Den minste har en 1.-10. avdeling, på en ordinær barneskole. Elever som har store sammensatte vansker og/eller en multifunksjonshemming har som oftest et 1-10 tilbud på barneskolen. Andre elever går gjerne over enten på en ungdomsskole med tilrettelagt avdeling eller i en ordinær ungdomsskole. En annen faktor er at det er elever som beskrives som «de aller svakeste og mest hjelpetrengende elevene» i kommunen som får plass på en spesialpedagogisk avdeling, og det er som oftest knyttet til diagnosen psykisk utviklingshemming.

Det er veldig varierende hvor stor elevmasse det er på avdelingene, og hvordan avdelingene har strukturert inndelingen på elevene er også veldig varierende. En skole forteller at de har

så lite elever at de jobber en til en. Lite felles i gruppe da det er så varierende funksjonsnivå på dem. En av elevene deltar noe i ordinær klasse. Ellers så er det en avdeling som har endret mye på strukturen de senere år. Før var alle elevene i lag på en avdeling i smågrupper. Nå er det et større fokus på at alle skal være inkluderte og tilhøre en stor/ordinær klasse. Den siste skolen sier ikke så mye om hvordan de organiserer avdelingen.

Alle avdelingene har organisert med en pedagog (lærer) som er i klasserommet. Denne er ofte fagansvarlig. Så er det en pedagog som er kontaktlærer for ca. tre elever. Det er også en miljøveileder eller miljøterapeut, ofte en som har en tre års høgskoleutdanning. Gjerne vernepleier, barnevernspedagog, sosionom eller lignende. Jeg kommer til å benevne dette som miljøterapeut. Det er ofte disse som kalles primærkontakt og som gjerne er den som har ansvar for oppfølging med heimen, den sosiale biten, ADL trening osv. Det er pedagogen som har det overordnede ansvaret for ASK, og det er pedagogen som bestemmer hvilke nye ord og uttrykk som må legges inn i forhold til undervisning. Men den lener seg ofte på miljøterapeuten. Det er stort sett miljøterapeuten som har det praktiske ansvaret for ASK. Det kan være flere grunner til det, men det som går igjen er gjerne at det er de som har hatt mest interesse for faget, det er de som har gått mest på kurs, det er de som har programvaren på sin maskin, det er miljøterapeuten som jobber tettest på eleven og gjerne er den som bruker hjelpemidlet mest.

I utvelgelsesprosessen valgte jeg en strategisk utvelgelse. En strategisk utvelgelse er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske etter problemstillingen (Thagaard, 2018 s.54). Da jeg var ute etter å snakke med personal ved andre spesial pedagogiske avdelinger og deres erfaringer var det denne intervjumetoden som passet best. Jeg kunne også brukt fokusgruppe intervju. En fare ved fokusgruppe intervju er at det kan være de personene i gruppen som er mest dominante som fremmer sine synspunkter, og at de med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere sine synspunkter i gruppen (Thagaard, 2018 s. 92). Derfor valgte jeg heller å intervju hver person for seg selv.

Jeg intervjuet tre miljøterapeuter og to spesialpedagoger. Miljøterapeutene hadde utdanning som barnevernspedagog eller sosionom. De hadde jobbet på avdelingene 10 år, 14 år og 4 år. Pedagogene var utdannet førskolelærer med videreutdanning i spes ped og sos ped, samt en adjunkt. De hadde jobbet på avdelingene fem og seks år. På to av avdelingene var det de som ble intervjuet som hadde ansvaret for ASK på avdelingen. Det var de som hadde blitt kurset og som hadde et overordnet ansvar for å lære opp resten av personal gruppen. To av avdelingene var store avdelinger med mange elever og holdt til i store kommuner. Den siste avdelingen var liten og hadde bare noen få elever.

4.2.1 Rekruttering

For å finne aktuelle skoler som hadde spesialpedagogiske avdelinger gikk jeg inn på hver kommune og undersøkte om det stod noe på kommunen sine hjemmesider. I en kommune fant jeg informasjon på hjemmesiden, i de resterende kommunene fant jeg ikke noe på hjemmesiden til kommunen, men måtte i stedet klikke meg inn på alle skolene i kommunen for så å se hvilke skoler som oppga de har en avdeling. Jeg tok deretter kontakt med rektorer på de skolene via et kontaktskjema som var på deres hjemmeside med forespørsel om de ønsket å stille til intervju. Jeg sendte ut mail med forespørsel til 14 ulike skoler som har dette tilbudet. Jeg fikk til slutt kontakt med tre skoler. Timingene for å sende ut forespørsel ble dårlig. Jeg sendte ut forespørsel og et par dager etter kom regjeringen med nye retningslinjer i forhold til smittevern grunnet Covid 19. Dette innbar da at flere skoler/kommuner gikk over på rødt nivå og flere skoler hadde da hjemmeundervisning og det var en travel tid.

Jeg sendte purring ut i første uken av januar. En skole fikk jeg da respons hos med en gang og jeg fikk avtalt et intervju. De resterende skolene hørte jeg ingenting fra. Sendte ut ny purremail, men denne gangen til avdelingsledere, da jeg tenkte at det kanskje kunne være lettere å få svar fra dem enn fra rektor. Da fikk jeg svar fra en skole om at de ikke hadde elever som bruker ASK. En annen skole svarte at de nok dessverre ikke hadde kapasitet, og den tredje skolen hadde ikke en egen avdeling, men alle elevene var integrert i ordinære klasser. Etter en til to uker ringte jeg til rektorer og avdelingsledere ved skoler som ikke hadde svart. Svaret hos flere var at de allerede er i en presset tid, mye sykdom og fravær..

Jeg la til slutt en forespørsel på to Facebook sider. En side om alternativ supplerende kommunikasjon og en side som er for vernepleiere i skolesektoren. Her fikk jeg ikke noe respons. Jeg endte til slutt opp med å få fem informanter fordelt på tre ulike skoler.

4.3 Gjennomførelse

Jeg hadde et prøveintervju med en kollega før jeg startet på prosessen med de andre intervjuene. Dette var en lærerik prosess. Jeg fikk øvet meg i forskerrollen og det å koble fra mine egne synspunkter og erfaringer, spesielt siden intervjuet ble foretatt på min egen arbeidsplass, der jeg har jobbet i flere år. Jeg la merke til hvordan jeg kunne opptre slik at det ble en avslappende atmosfære og uten at min forforståelse preget intervjusituasjonen, med dette mener jeg at jeg fort kunne blitt fokusert på hvordan jeg opplever situasjonen siden jeg jobbet der daglig. Jeg kunne ha farget intervjuet med mine synspunkter ved måten jeg stilte spørsmålene på. Jeg fikk også teste hvordan båndopptageren fungerte, hvor nærme jeg måtte ha den for at det skulle bli best mulig lyd. Jeg oppdaget også hvordan jeg innimellom var nødt til å stille oppfølgingsspørsmål til intervjuguiden for å få svar på det jeg var ute etter. Ved å lytte oppmerksomt og vise interesse, forståelse og respekt for det som fortelles, skapes det god kontakt mellom intervjuer og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015).

Under selve intervju prosessen med informantene merket jeg at jo mer intervju jeg hadde hatt, jo lettere ble det å stille enda mer konkrete oppfølgingsspørsmål. De fleste av informantene ønsket å få tilsendt intervjuguiden (Vedlegg 2) på forhand, dette var noe de fikk. Alle informantene hadde fått tilsendt informasjonsskrivet på forhand. Jeg startet intervjuet med litt introduksjon av meg selv, og om studien før jeg satte på båndopptageren. Jeg hadde en intervjuguide som utgangspunkt med konkrete, nøytrale spørsmål i starten. Thagaard 2018 sier at rekkefølgen og starten på tema kan være avgjørende for hvordan intervjusituasjonen forløper. Det er viktig å ha fokus på utviklingen av det emosjonelle i intervjuet, for å få den som intervjues til å åpne seg (Thagaard, 2018, s. 99). Derfor hadde jeg noen vanlige hverdagslige spørsmål i starten av intervjuguiden for å myke opp. Dette opplevde jeg som nyttig, da jeg så at noen av informantene gradvis fortalte mer og mer. De ble friere og snakket mer, som gjorde at jeg måtte holde fokus på hvor vi var i intervjuguiden, slik at jeg var sikker på at jeg fikk med meg alt jeg spurte om. Thagaard

(2018) sier at vi må ha regi over intervjusituasjonen. Med dette menes at vi utformer kontakten med intervjupersonen på en slik måte at hun eller han føler seg trygge nok til å dele sine erfaringer og synspunkter med oss. Vi signaliserer åpenhet når vi kommer med utdypende kommentarer til det intervjupersonen forteller. Dette erfarte jeg under intervjuene som nyttig. Dersom det var informanter som opplevde noe som vanskelig, erfarte jeg at dersom jeg delte noe av min egen erfaring var det lettere å få de til å utdype mer og snakke friere. Samtidig måtte jeg passe på at ikke samtalen ble en «hverdagssamtale», at det ble som om vi var to stykker som delte og utvekslet erfaringer i fra samme jobb, og at informantene delte ting de kunne ha angret på i etterkant. Dette var noe jeg hadde fokus på i alle intervjuer. Å ta regi over intervjusituasjonen innebærer at vi kommer frem til en god balanse mellom å stille spørsmål, lytte til den andre og gi tilbakemeldinger som bidrar til å utvikle intervjuet videre (Thagaard, 2018, s. 100). Det var flere ting å være bevisst på i et intervju, men alt i alt så opplevde jeg det som svært lærerikt. Jeg fikk mye gode data til å jobbe med i etterkant.

Selve intervjuene varte i ca en time. Og når selve spørsmålsrunden var ferdig fikk de spørsmål om det var noe de ønsket å tilføye. Dette for å favne opp dersom det var ting informanten hadde tenkt på gjennom intervjuet, om det var noe som trengte en mer utfyllende forklaring eller utdyping (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Etter at båndopptageren ble slått av hadde vi en liten debrifing, for å kunne trå ut av intervjusituasjonen, og skape en nøytral og avslappende stemning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161; Thagaard, 2018, s. 101).

4.4 Transkribering:

Transkribering er overføringer fra talespråk til skriftspråk, der også konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Når jeg skulle transkribere skrev jeg ned ord for ord av det informanten hadde fortalt. Jeg delte det inn i de samme overskriftene som i intervjuguiden. Jeg fikk totalt 14299 ord og 37 sider med transkribert tekst.

Alle informantene skrev under på et samtykkeskjema før vi startet intervjuet. Jeg minnet også på taushetsplikt, at det er frivillig å delta på undersøkelsen og at de når som helst

kunne trekke seg fra studien. Jeg brukte båndopptager på intervjuene. Jeg hadde 3 intervju digitalt via Zoom og 2 intervju hadde jeg ved fysisk fremmøte. Jeg startet med transkribering av lydfilene nokså raskt etter at intervjuet var utført. På denne måten kunne jeg fremdeles ha intervjuet «friskt i minne». Jeg kunne også legge merke til om det var ting jeg ikke følte jeg hadde fått godt nok svar på som jeg ønsket å gjøre på en annen måte ved neste intervju. Alle lydfiler ble overført direkte til pc med engang, deretter slettet så fort som transkriberingen var ferdig. All data ble anonymisert i transkriberingen.

Etter transkriberingen var ferdig startet jeg relativt raskt med analyse av alt innholdet. Jeg tok utgangspunkt i en tematisk analyse fra Braun & Clarke (2006).

4.5 Analyse av data:

Dataene ble analysert ved hjelp av tematisk analyse. I en tematisk analyse retter vi oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. Vi analyserer data om hvert tema fra alle deltakerne. Formålet med denne analysen er at en går i dybden på de enkelte temaene. Braun & Clarke (2006) sier også at fordelene med å bruke tema analyse er at gjennom dens teoretiske frihet, representerer tema analyse et fleksibel og nyttig forskningsverktøy som mulig kan gi en rik og detaljert, men også kompleks mengde av data (Braun & Clarke 2006 s 5). Det som er viktig er at det teoretiske rammeverket og metoden sammenfaller med det forskeren ønsker å vite. Jeg brukte et skjema der jeg satte opp i meningsbærende enheter, hva hver enkelt hadde svart ut ifra hvert spørsmål. Så koding. Deretter var det å plukke ut hva som var det kondenserte innholdet/mening før den siste kolonnen er det kommer frem nye tema underveis. Analysen var en lang prosess som gikk mye frem og tilbake. Jeg brukte også meningsfortetting, noe som vil si at en forkorter intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Lange setninger komprimeres til kortere, hvor den umiddelbare mening i det som blir sagt, gjengis med å ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

Braun & Clarke (2006) beskriver en seks trinns modell for hvordan en kan gå frem i analysen. Den første begynner allerede i transkriberingen. Her kan en begynne å ane om det er noe

som går igjen hos alle informantene. Dette innså jeg ganske fort at det stemte også for mine transkripsjoner.

Modell 2: Denne handler om å identifisere koder fra dataene. Koder som virker interessante for analysen, og som igjen referer til de mest basic temaene, og der råmaterialet kan bli vurdert på en meningsfull måte angående fenomenet en skal undersøke (Braun & Clarke, 2006, s. 18). I denne prosessen gikk jeg gjennom alt materialet som var transkribert på nytt. Jeg laget en tabell der jeg la inn meningsbærende enheter fra alle informantene og startet med koding. Jeg kodet hver informant med en kode for å klare å skille det fra hverandre.

Modell 3: Her skal vi bruke alle kodene vi har samlet sammen til å søke etter tema. Vi ser om det finnes tema som er felles og som igjen kan bli til overordnede tema. Jeg laga meg en ny tabell med fargekoder, her sorterte jeg hvert tema med ulik farge, og fant koder som passet inn i det nye temaet.

Modell 4: Lese gjennom alle temaene på nytt for kritisk å vurdere om temaene presenterer dataen korrekt, og om teksten som er kodet passer inn i de tema som er funnet. Her presenteres 2 ulike nivå. Det første handler om å lese gjennom alt på nytt for å se om temaene samsvarer med teksten. Det andre nivået skal man gjøre det samme, men man skal her se på hele datasettet for å se om de harmonerer med temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 21). En koding består av mye frem og tilbake. Jeg måtte lese teksten flere ganger for å se at jeg hadde fått med meg det som ble fortalt.

Eksempel på koding, og hvordan jeg kom frem til tema.

Meningsbærende enhet	Koder	Kondensert tekst	Sub tema
Syntes vi har fått det til. Men det jeg har tenkt på etter at jeg fikk dette er at vi er gode på det som er rundt elevene. Men at det kanskje skulle vært forankret litt lenger opp i systemet at det ikke bare er opp til de som	Gode rundt hver enkelt elev. Men savner noen overordnede retningslinjer fra kommunen angående ASK. Skulle vært forankret lenger opp.	Overordnede retningslinjer fra kommunen og hvordan ASK skal bli brukt. Slik at alle vet hva det innebærer, og at alle gjør likt. (5)	Systemarbeid rundt ASK

jobber der, men at det var forankret slik at det er det som kommunen tenker, og ikke bare vi som er der.			
--	--	--	--

Etter å ha lest gjennom alt det transkriberte materialet flere ganger satte jeg det inn i denne tabellen. Det jeg til slutt satt igjen med fra analysen av tema for videre jobbing var dette:

1. Hva fortelles om rutiner for samarbeid om ASK?
2. Hva fortelles om strukturer?
3. Hva fortelles om personalets opplevelse?
4. Hva fortelles om medvirkning og selvbestemmelse?

I denne oppgaven har jeg hatt fokus på struktur og rutiner for kompetanse og samarbeid om ASK på spesialpedagogiske avdelinger. Jeg vil her utdype litt mer om hva jeg legger i ordet rutiner og struktur.

Rutiner: Med dette mener jeg om det er noen faste nedskrevne regler, rutiner for hvordan en skal sikre at en får kompetanse på ASK. Er det noe som er nedskrevet på avdelingen, skolen eller høyere opp i kommunen. Om det er noen styringsdokument som avdelingen jobber etter på ASK området. Hvordan er avdelingens/skolens rutiner for å ha møter rundt elevene, rutiner for å sikre kompetanse om ASK rundt eleven.

Strukturer: Med struktur mener jeg hvordan personalet jobber med å lage egne rutiner innad i personal gruppen når det ikke finnes rutiner. Hvordan de jobber og samarbeider for å lage god struktur i hverdagen.

Ut fra disse tema har jeg satt opp hva de ulike informantene har svart i hver kategori. Jeg har sett på likheter og ulikheter. Til slutt har jeg skrevet frem resultatene med utgangspunkt i disse 4 overskriftene.

4.6 Validitet/gyldighet:

Kvale og Brinkmann i Thagaard (2013) legger vekt på at det kvalitative intervjuet er preget av en asymmetrisk relasjon. Det er forskeren som planlegger temaer for intervjuet, definerer intervjusituasjonen og driver intervjuet fremover (Thagaard, 2018, s. 91).

Reliabilitet kan knyttes til dersom en gjør en kritisk vurdering av prosjektet, vil en da få inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Validitet handler om resultatet og hvordan vi tolker data. Hvordan er gyldigheten til det vi har tolket. For å styrke validiteten kan vi beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene vi har kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet vil da i denne studien kunne si noe om hvordan jeg har analysert funnene mine for å komme frem til resultatet. Det blir også snakket om intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om vi måler det vi tror vi måler, er det sammenheng mellom det fenomenet som undersøkes og de dataene som er samlet inn. Ekstern validitet handler om overførbarhet. Kan resultatene som er samlet inn overføres til liknende tilfeller (Johannessen et al., 2016, s. 232-233).

Det vil alltid kunne være en viss fare når en tolker/analyserer et data materiale at det en tolker, tolker enn feil. I en kvalitativ studie vil det ikke være en fasit, men en vil måtte stole på den som tolker. Dette er forskjellen på en kvantitativ studie der en får resultater en kan måle, det vil ikke være en tolking slik som i en kvalitativ studie.

I forhold til min studie kan en si at resultatene er valide i den grad at dersom en annen forsker hadde stilt de samme spørsmålene ville han fått de samme svarene. Dette vil være den eksterne validiteten, da en vil se at det kan være en overførbarhet til andre lignende studier. Men siden det er et lite utvalg som er representert i denne studien vil den ikke være representativ for denne regionen siden det var et så lite antall skoler som ønsket å delta. Det vil allikevel gi en pekepinn på hvordan avdelingene legger til rette for opplæring i ASK.

4.7 Forforståelse:

Gjennom min egen kjennskap til feltet jeg har forsket i, kan validiteten styrkes ved at jeg har et godt grunnlag for forståelsen av de fenomene jeg studerer (Thagaard, 2018, s. 190). Forforståelsen og erfaringene vi har i miljøet fra før kan gi et grunnlag for gjenkjennelse og den forforståelsen vi etter hvert kommer frem til. På den andre siden er det viktig at jeg ikke lar mine egne erfaringer skinne gjennom i resultatene til denne studien. Det er forforståelsen min som er utgangspunktet for problemstillingen, men det er data som er samlet inn som er virkeligheten for dette prosjektet. Jeg har gjennom hele prosessen hatt et fokus på å distansere meg fra min egen jobbhverdag, og holde ting adskilt. Jeg har hatt et fokus på å innta forskerrollen i møtet med informanter og under transkribering og analyse. En fare ved å være tett på det som det forskes på er at vi kan overse nyansene som ikke er i samsvar med egen erfaring. Faren er at vi overser noe som kan være en verdifull informasjon for studien. Det at jeg er så tett på forskningsfeltet til daglig kan også ha en styrke. Det kan være en styrke i gjenkjennbar informasjon som blir fortalt. Jeg kan lettere sette meg inn i informantenes hverdag og opplevelse (Thagaard, 2018, s. 190).

4.8 Forskningsetiske overveielser

Nasjonal forskningsetisk komite (NESH 2006) har utarbeidet klare retningslinjer for forskning innenfor samfunnsfag og humaniora. Forskningsetiske prinsipper skal sikre at alle som deltar i forskningsprosjekt ikke skal ha negative opplevelser med å være deltakere i studien (NESH, 2016).

Noen av de etiske problemstillingene som kan dukke opp under et kvalitativt intervju er tema, planlegging – med informert samtykke, intervjusituasjonen, kroppsspråk, holdninger og hvordan jeg stiller spørsmål, transkribering, analysering, hvor dyp skal analysen av intervjuene være (Kvale & Brinkmann, 2015).

Som jeg har beskrevet tidligere har jeg gjennom alle ledd i studien forsøkt å være bevisst på min rolle som forsker. Da jeg intervjuet personal som jobber på en spesialpedagogisk avdeling, er det en fare for at de kunne nevne navn på elever eller andre personale. Det er også sårbart da det ikke er så mange som jobber på slike avdelinger. Dette er sensitive opplysninger. Jeg skulle også bruke båndopptager under intervjuet. Bruk av båndopptager

regnes som sensitive opplysninger, derfor ble prosjektet meldt inn til NSD. Norsk senter for forskningsdata. Søknaden ble utarbeidet sammen med veileder. Denne ble godkjent (vedlegg 3).

Alle informanter ble informert på forhånd om studien. Det ble sendt ut et informasjonsskriv om studien og hva denne innebar. Informantene måtte skrive under på samtykkeskjema før vi startet. (Vedlegg 1). Før intervjuet startet ble det informert om taushetsplikt, og at det var viktig at det ikke ble nevnt navn under intervjuet. Det ble informert om at det er frivillig å delta, og at de når som helst kan trekke seg fra studien. Alle data vil bli anonymisert. Når prosjektet er ferdig og publisert vil alle data bli slettet.

5 Resultater

Jeg skal i dette kapitlet presentere resultatene jeg kom frem til etter intervju. Kapitlet består av fire avsnitt med hver sin overskrift. I hvert av avsnittene presenteres og analyseres resultater fra de tre hovedtemaene undersøkelsen dreier seg om. Det er data basert på kvalitative intervjuer og det er en semistrukturert intervjuguide som har blitt brukt.

Problemstillingen min er: *Hvilke rutiner og strukturer har spesialpedagogiske avdelinger for å bygge og sikre kompetanse om ASK i team rundt elever som bruker ASK i skolehverdagen? Og hvordan tilrettelegges det for eleven sin medvirkning?* Jeg har igjen delt denne inn i tre forskningsspørsmål som jeg brukte som et utgangspunkt for intervjuguiden. Disse tre spørsmåla er:

1. Hvilke rutiner for kompetansedeling, kunnskapsdeling og opplæring i den enkeltes ASK hjelpemiddel er det på avdelingen?
2. Hvilke strukturer for samarbeid med andre instanser finnes det?
3. Hvordan legger avdelingen til rette for medbestemmelse hos eleven som bruker ASK?

5.1 Hva fortelles om rutiner for ASK?:

Her vil det være rutiner som personalet har for hvordan de gir opplæring i ASK til eleven. Hvilke rutiner de har når det kommer til elev møter og hva som blir diskutert på disse møtene, samt hvilke rutiner de har for personalets kompetanseheving innen ASK.

Det viser seg at ofte er det interessen til hver enkelt ansatt som avgjør om de reiser på kurs. Det er leder som avgjør om de kan reise på kurs, men ikke leder som tilbyr eller sier at her skal alle gå på kurs for alle skal kunne dette. Det som går igjen, er at det er miljøterapeutene som er ressurspersoner på avdelingene når det gjelder ASK. Disse har ofte blitt det på bakgrunn av egen interesse, i en kommune har denne ressurspersonen videreutdanning i ASK. Det er gjerne de som holder seg oppdatert på hvilke kurs det er, og som pusher leder til å sende personal på kurs. Men det er ikke en fast mal på det.

5.1.1 Elevmøter og ASK

Alle avdelingene forteller om ukentlige teammøter der en tar opp temaer fra undervisning og hvilke symboler som trengs for den kommende uken. Da er det både lærer og miljøpersonell som deltar. Den største avdelingen sier de har en til to ressurspersoner innen ASK på avdelingen. Men det er veldig sårbart å kun ha en, derfor ble en til miljøterapeut lært opp, slik at nå er de to som deler på denne rollen. Mye av jobben er også å lære opp andre til å forstå hva som er tanken bak dette kommunikasjonsoppsettet. Ressurspersonene her fikk avsatt tid til å lære opp nytt personal i elevens kommunikasjonshjelpemiddel. De avdelingene som har ressursperson i ASK fremsnakker veldig betydningen og viktigheten av dette. To av tre avdelinger forteller om et ASK- nettverk. Dette er et nettverk som ressurspersonene på skolen i samarbeid med PPT har opprettet. Dette er et kommunalt tilbud der det er personalt fra andre skoler og barnehager som også deltar. Her blir det tatt opp ulike caser eller problemstillinger og en får drøfte det med andre som også jobber med ASK i kommunen. Dette snakker de veldig positivt om, at de har en felles møteplass og kan få møte andre som jobber med ASK og få muligheten til å utveksle ideer og erfaringer.

Har disse treffa to ganger i halvåret. En form for å holde kompetansehevingen både på avdelingen og i kommunen generelt varmt.

En kommune forteller at de ikke har noen rutiner for kompetanseheving på avdelingen, og sier at det nok ofte er økonomi og tilfeldigheter som styrer det.

Det er litt tilfeldig, ingen faste rutiner på det. Det er opp til den enkelte pedagog som ber om det. Ofte også et økonomisk spørsmål.

Ja det var når jeg leste dette at jeg så at her kan vi bli flinkere og at vi har en vei å gå.

Det som blir sagt er at de burde hatt bedre rutiner for deling av kunnskap til hverandre. Har avdelingsmøte en gang i uka for å dele kunnskap og løfte frem ny kunnskap. På avdelingsmøter blir det ofte tatt opp ting som er aktuelt og felles for hele avdelingen før det blir oppdelt videre til enkelt elever. På avdelingsmøter blir det diskutert hvilke nye ord og

uttrykk en må legge inn i elevens kommunikasjonsbok eller en går gjennom ukas tegn (Tegn til tale), det er stort sett deling av informasjon om elever, til hverandre som er hovedtema på disse møtene. Den største avdelingen forteller at de bruker disse møtene til å gå gjennom neste ukes tema og hva som eventuelt må lages av nye symbol. Det blir også tatt en gjennomgang av ulike hjelpemidler på disse møtene. Det kan være kommunikasjonshjelpemidler eller det kan være andre hjelpemidler eleven har. To avdelinger har deltatt på kurset God ASK fra Statped. Da er gjerne disse møtene også blitt brukt til å gå gjennom dette. De to største kommunene forteller at det ofte ikke er nok tid, og at det derfor blir brukt uformelle kanaler som pauser, snakk i avdelingen eller også nedskrevne dokumenter som en kaller for «taus» kunnskap.

Jeg vil dele det inn i opplæring mellom personalet og opplæring til elevene.

5.1.2 Hvordan foregår ASK opplæring blant personalet?

Tilbudet om opplæring til de ansatte kommer oftest dersom det begynner en ny elev med en ny type hjelpemiddel på avdelingen.

De ansatte forteller at det ikke er noen nedskrevne rutiner for hvordan opplæring i ASK til nytilsatte er. Det blir ofte skulder til skulder opplæring i det spesifikke hjelpemidlet i det daglige på avdelingen. Avdelingen har en ressursperson som har et overordnet ansvar for å sikre opplæring med nyansatte. De får de samtaler og møter med de/den som har kompetanse fra før. Den største kommunen forteller at de alltid har en versjon av det tekniske hjelpemidlet ferdig laget i papir versjon, slik at alle kan øve seg når de ønsker, og samtidig slippe å være avhengig av å bruke eleven sitt.

Flere av informantene forteller om en tydelig og systematisk overføring mellom skoler, dette er når eleven skal begynne på skolen, men også når eleven skal videre på ny skole. De har også opplæring innad i temaet for å sikre at alle har best mulig kunnskap og opplæring av elevens ASK tilbud. Det blir brukt mye tid på opplæring i teamet, og en har alltid fokus på opplæring av nye. «Det er jo språket deres så det er viktig å ha kompetansen inne», det har vært naturlig å lære av hverandre og formålet med hjelpemidlet.

På den miste av avdelingene er det pedagogen som lærer ASK til resten av personalet. Denne informanten har stort sett måttet finne ut av ting selv.

Det blir fortalt at informanten ikke tror at de har noen gode rutiner på dette. Det blir veldig fort personavhengig, det du selv føler du trenger for å kunne jobbe med ASK i forhold til den eleven må du selv skaffe deg av kunnskap.

At når vi får inn en ny elev som bruker ASK, slik og slik, så utløyer det slik og slik..

Nei.. Det er jo litt skummelt at det ikke er slik. Men jeg tror ikke det er slik.

En informant sier at det den savner mest er det at noen kan fortelle de hvordan en kan lære bort ASK. Hvordan legge pedagogisk til rette for eleven som bruker ASK og hvordan en skal lære bort ASK pedagogisk. Informanten har en teori om at de fleste i dag kan enkel redigering i kommunikasjonsløsningene. Personalet opplever at det er lite fokus på denne problemstillingen i skolen.

Men mer kurs i pedagogisk tilrettelegging, hvordan tilrettelegge pedagogisk for ASK brukeren, Hvordan lære bort ASK pedagogisk. Så det er dette jeg virkelig savner, at noen tar tak i det som ligger ut forbi av alle disse som ikke handler om hjelpemiddelleverandører.

5.1.3 Opplæring til andre elever som ikke bruker ASK.

Når det kommer til hvordan avdelingen har opplæring i ASK til enten eleven selv eller til med- elever er dette veldig variabelt hvordan det blir gjort. De ansatte på en avdeling forteller at de i forkant av at en elev skal begynne på skolen lager små grupper med andre elever der de har opplæring i ASK til resten av elevgruppa. Da er dette på gruppen den nye eleven skal høre til i. Det er ofte en god og systematisk opplæring når det kommer til overgangen mellom skoler. Da spesielt fra barnehage til skole. Dersom det da er en elev som bruker ASK får de ofte kurs i den aktuelle elevens ASK- hjelpemiddel, enten det er Communicator, rolltalk eller lignede, gjennom hjelpemiddelsentralen for å kunne møte denne eleven på en best mulig måte. En skole forteller at de har også hatt foreldre til elev som har kompt og hatt et lite mini kurs i hvordan bruke tegn til tale med denne eleven. Samtidig som det blir beskrevne gode rutiner kommer også en sårbarhet frem. Dette går på overgangen mellom en forsterket avdeling og en «ordinær» ungdomsskole. Hvordan en kan sikre at denne overgangen blir bedre.

Men ofte er det et veldig tett samarbeid til å begynne med. Særlig i overgangen mellom barnehage og skole. Og vi prøver å få til en god overgang mellom barneskole og ungdomsskole også. Jeg føler at tidlig innsats fokuset har hjulpet til å bidra til at det blir en god overgang fra barnehage til skole. Men vi skulle også hatt en god overgang til ungdomsskole. Når det gjelder barn med spesial pedagogisk behov blir denne overgangen ganske kronglete. Hvert fall her i kommunen så er det litt forskjellig. Ressurstilgangen er litt forskjellig fra barneskole til ungdomsskole. Og også kompetanse på ASK.

En forteller at de har en god og gjennomtenkt rutine for hvordan en gjør for å sikre at resten av elevgruppa får kjennskap til kommunikasjonshjelpemidlet, de bruker det blant annet på storskjerm i undervisning. En annen sier at det er mest praktisk støtte og hjelp i naturlige situasjoner til opplæring til eleven som bruker ASK.

Det er et stort fokus, det er jo kommunikasjonen deres, de må jo få lov å kommunisere med andre

5.1.4 Hvem har ansvar for ASK på avdelingen?

Det kommer frem som noe uklar ansvarsstruktur på de fleste avdelingene når det gjelder hvem som egentlig har ansvar for den enkelte elevs ASK- tilbud. Det som går igjen er at mye er opp til hver enkelt ansatt om de har interesse for faget, og da ønsker å reise på kurs.

Alle avdelingene har interne møter. På disse møtene blir det tatt opp alt fra hvordan status til eleven er, hvordan ting fungerer i teamet og til mer overordnede ting som trengs å snakke om på avdelingen. Hyppigheten og innholdet varierer alt fra team møter en gang i uka til annenhver uke. Ellers har de også personalmøter en gang i mnd. Disse møtene er lagt opp forskjellig fra avdeling til avdeling. I den største kommunen har de team møter en gang i uken der de tar opp nye ting som alle i teamet bør vite. Denne kommunen har også samarbeidstid i småteam hver andre uke. Der diskuterer de enkelt elever, og har kanskje to elever om gangen. Den nest største kommunen har team møter annenhver uke, og personal møter en gang i måneden. Da vil halve tida være avsatt til å diskutere elever. Målet er at alle som er involvert skal få delta på disse møtene. Møtetida ble lagt i SFO tiden i den største og

minste kommunen. En ser at dette ikke alltid er tilstrekkelig, så uformelle kanaler som lunsj, eller innimellom anonymiserte dokumenter som blir delt med hverandre blir også brukt for å sikre informasjon.

Jeg vil derfor se nærmere på dette i neste avsnitt som går på strukturer for samarbeid.

5.2 Strukturer for samarbeid:

Her vil jeg dele det inn i samarbeid mellom personalet og pårørende og en ny underkategori som går på samarbeid med andre instanser.

5.2.1 Hvordan er samarbeidet rundt ASK?

To av tre avdelinger har deltatt på e-læringskurset fra Statped, God ASK. Dette er noe de fremsnakker som positivt. Da har hele avdelingen deltatt på kurset. På den måten har alle fått den samme forståelsen og alle har den samme bakgrunn for å forstå hva de snakker om.

Informasjon om elevene blir også formalisert gjennom ansvarsgruppemøter og individuell plan. Det har vært litt ulik praksis på hvem som deltar på møter. Ofte er det både pedagog og miljøterapeut. I den største kommunen er det ikke nødvendigvis slik at miljøterapeuten deltar på møter. De har blitt mer involvert nå enn det de var før, da var det bare pedagogen som deltok. Den største kommunen har også foreldresamtale en gang i måneden. Da er det kontaktlærer som deltar. Men miljøterapeut har også deltatt ved noen anledninger. Her blir det tatt opp alt fra hvordan hjelpemidlene fungerer til hvordan den faglige utviklingen er. Alle kommunene har hatt opplæring av eleven sitt ASK-hjelpemiddel til pårørende og til BPA.

Der det var behov ble det prioritert fra ledelsen å få reise på kurs. Men det har vært like betydningsfullt å få jobbe tett på en som har god kunnskap på området. Det er kurs gjennom hjelpemiddelsentralen som er det som går igjen i alle kommuner. Men felles er at de må selv finne informasjon om kurs og så gå til leder og spør om de kan få delta.

Vi sitter på mer kompetanse enn det ledelsen gjør, de har ikke så mye kompetanse inn forbi der, men det er de som passer på at vi får den kursingen vi trenger.

En utfordring personalet forteller om er at alle kurs er på dagtid. Da kommer dette med fravær på avdelingen opp. Det er ikke alltid det lar seg gjøre at folk kan reise på kurs dersom det er fravær. Dette er noe som gjør kompetansehevingen veldig sårbar.

5.2.2 ASK samarbeid med eksterne instanser

Samarbeid på tvers av etater blir ofte sett på som en utfordring. De ønsker et mer formalisert samarbeid mellom foreldre, skole, avlastning og bolig. At alle som er involvert i eleven/barnets liv skal få tilbud om de samme kursene. Samarbeidet mellom de ulike instansene og for barnet sin del vil bli lettere da siden alle har den samme kompetansen og har fått den samme opplæringen. Da spesielt samarbeid med avlastningen. Det som ofte går igjen, er at ikke avlastningen bruker kommunikasjonshjelpemidlet til eleven. De har en oppfatning av at det kun er noe som skal brukes på skolen. «*Dette er språket deres det er ikke et skoleverktøy*».

Dersom det hadde vært en ASK-koordinator i kommunene, kunne denne koordinatoren vært med på å styrke denne utfordringen som er mellom de ulike instansene. Kommunen må ha retningslinjer for hvordan sikre god ASK kompetanse på tvers av etater og hvordan en kan gjennomføre dette på en best mulig måte. En informant forteller også at de savner et interkommunalt samarbeid. Føler seg litt alene. Dette kunne også en ASK-koordinator vært med og hatt ansvar for. En informant forteller at den føler at de er gode på det som går spesifikt rundt eleven. Men at det skulle vært forankret lenger opp i kommunen, slik at det er noen felles retningslinjer for hvordan en skal jobbe, at det ikke bare er opp til de som jobber rundt eleven. Her har leder sammen med en spes.ped koordinator på skolen jobbet med retningslinjene for personalet på avdelingen. Når leder hadde lest spørsmålene fra intervjuguiden gikk den inn til spes.ped koordinatoren og fortalte at de måtte ha med noe om ASK.

Vi må få med noe om at de eleven som har behov, har rett til ASK. Og få med at da er personalet forpliktet til å sette seg inn i det. Noe slik, det må vi få til.

PPT spiller en sentral rolle når det gjelder kompetanseheving. Ofte de som er med og drar lasset. Dette er noe som alle trekker frem. Men en forteller at når det er en liten kommune

ender ofte miljøpersonalet, eller de som jobber tettest på eleven opp med å ha mer kunnskap om det aktuelle hjelpemidlet en det PPT har. Men alle beskriver samarbeidet med PPT som verdifullt. Det å ha en fast kontaktperson gjør at du får enda tettere samarbeid, siden du får opparbeidet deg en relasjon til vedkommende. PPT har også vært med å starte ASK- nettverk i to av kommunene. Det er mange ganger de som tipser om kurs som går på ASK- hjelpemiddel. Flere trekker imidlertid også frem hjelpemiddelsentralen som en god støttespiller der en kan henvende seg om det er noe en lurer på. Hjelpemiddelsentralen er også den som tilbyr kurs. Ellers blir både Statped og Habu (habiliteringstjenesten), trukket frem som gode samarbeidspartnere. Ofte blir plandager eller personalmøter brukt til å ha eksterne foredragsholdere, for å løfte kompetansen til de ansatte. En forteller at de har hatt besøk av flere ulike forfattere av bøker innen ASK, og at dette har vært veldig lærerikt.

Du får en faglig forankring i det du holder på med. Og at du kan danne en relasjon til de som er hakket flinkere på fagfeltet enn du selv er.

Dersom man er i fasen der man skal finne ut hvordan kommunikasjonsoppsettet skal se ut, da er det fint å kunne sperre seg med andre som har gjort det samme tidligere. Da har vi såte i perioder skulder til skulder med de inne på Habu og jobbet. Det har vært veldig ok.

Det er ofte PPT som sender ut invitasjon til ulike kurs. (En informant fortalte at hun hadde meldt seg inn og abonnerer på statped. Men at dette er et valg hun har tatt selv på grunn av egen interesse for faget.)

5.3 Hva med personalets opplevelse av hvordan tilbudet om opplæring er?

Det som fortelles av personalet når det kommer til deres opplevelser er veldig sprikende. Det er alt etter hva det er. Opplevelsen av å få gå/delta på kurs var positivt. Men det var veien frem til det å delta som kunne oppleves som kronglete. En informant sier at hun ikke har fått noe tilbud om å gå på kurs. Alt har hun måttet lære på egenhånd. Savne at ledelsen kan være mer «på» og tilby.

En ting som nevnes ofte er dette med samarbeidet på tvers av etater. At alle kan få tilbud om å delta på samme kurs, og på den måten få den samme kompetansen. Avlastningsboliger har ofte stor gjennomtrekk av personal, og da er det vanskelig å kunne få til et godt

samarbeid. Mye av personalet i avlastningsbolig har ingen kompetanse på ASK og de har ofte en oppfatning av at dette kun er noe som skal brukes i skoletida.

Har opplevd at de(eleven) har kommet på ferie SFO uten talemaskiner. Og når skolen spør etter det får de til svar, ja men nå er det ferie, og da trenger de ikke det.

En av kommunene forteller også om utfordringen i forhold til når eleven bor i barnebolig. Hvem sikrer at biten med ASK blir ivaretatt der?

En barnebolig/bolig skal også ha en tiltaksplan, men hva skal de bygge denne tiltaksplanen på? Er det skolen sin IOP?

I andre kommuner blir dette ofte sikret gjennom en IP (Individuell plan). Der en i fellesskap, alle instanser går gjennom denne på f.eks ansvarsgruppe møter. Det er her savnet etter en koordinator i ASK i kommunen kommer inn. En som jobber på system nivå og som har et felles ansvar for koordinering i alle instanser.

Alle er fornøyde med informasjonsflyten på avdelingen. Da spesielt etter møter med andre instanser. De føler de får gode og konkrete svar på det de lurer på, når de tar kontakt med hjelpemiddelsentral, Statped eller lignende. Det blir skrevet gode referat fra møter. Så dersom du ikke har vært til stede kan du lese referatet og forstå på den måten hva som har blitt sagt.

Det som to av kommunene har nevnt er dette med mangel på nedskrevne rutiner på hvordan en skal sikre at nyansatte og eller resten av personalgruppen får opplæring i elevens ASK hjelpemiddel. To av kommunene sier at de mangler nedskrevne rutiner for hvordan lære opp andre elever i ASK. Mange har kanskje ikke tenkt så mye gjennom det før de fikk spørsmål om det.

Jeg er jammen ikke så sikker på at vi har det. Hvor gode vi er, at vi har noen rutiner på hvordan vi skal gjøre dette. At det er litt sånn.. jeg tror det er litt personavhengig

Utfordrende med å få alle pedagogene til å forstå viktigheten av å bruke ASK.

Det blir det ofte til at den generelle pedagogen i skolen lener seg litt på oss og vår kompetanse, men tror de har blitt bedre på dette. At dersom en elev bruker tegn så bruker også de andre pedagogene det. Men de har ikke alltid vært like lydhøre for dette.

Det var en bratt læringskurve, har måttet tilegne meg det meste av kunnskap selv. Har måttet kjempe for å få til noe. Har deltatt på noen kurs gjennom hjelpemiddelsentralen. Tenkte når jeg leste spørsmålet at dette mangler vi rutine på.

Det er gjennom dette utsagnet det kommer frem et ønske om et interkommunalt samarbeid, spesielt for de små kommunene.

5.4 Medbestemmelse og ASK

Hvordan legges det til rette for medbestemmelse og bruk av ASK i avdelingene? Personalet forteller at der det er lettest å legge til rette for en aktiv medbestemmelse er under måltid. Et eksempel på dette er å la eleven få velge selv hva den vil ha av pålegg på skiven. Utenom måltid nevnes friminutta som en arena der en kan legge til rette for at eleven skal ha medbestemmelse, ved at eleven får velge aktivitet i friminutta. Det som også går igjen, er at eleven får velge om den vil være i klassen å jobbe eller om den vil sitte på et grupperom. Den største kommunen fortalte at de setter opp symboler for de ulike oppgavene som skal jobbes med den aktuelle økten, så får elevene selv velge hva de ønsker å starte med. På den måten sikrer de medbestemmelse inn i selve økta også. På SFO har de også ei tavle med tre ulike aktiviteter, så i samlingen får eleven ta et bilde av seg selv og sette ved den aktiviteten de ønsker. Her er de veldig bevisst på at medbestemmelsen også gjelder i SFO tiden.

Ellers har de hatt opplæring til eleven, i dennes kommunikasjonsmiddel. Her har de hatt rollespill, øvde på hvordan en kunne bruke symbolene, snakket om de og viste eleven hvor de var slik at eleven skulle bli kjent med symbolene. Plasserte også de mest brukte ordene som f.eks ja, nei, snakke etterpå, pause lett tilgjengelig, ofte på første side slik at eleven skulle slippe å bla seg langt bak for å finne disse ordene. På denne skolen er personalet veldig bevisst på å legge til rette for at eleven skal ha medbestemmelse. Det er

personalet som må lage symbol, legge til rette for at de rette symbolene er lett tilgjengelige for at eleven skal kunne bruke det.

En av skolene forteller at de tidligere hadde tematavler ute ved de ulike leikeapparatene, slik at eleven kunne velge aktivitet, og med vokabular til bruk ute. Dette kom også til nytte i forhold til omvendt integrering, og for barn med annen etnisk opprinnelse enn Norge. «da så vi plutselig at også barn med innvandrerbakgrunn begynte å bruke disse»

En av informantene synes det kan være vanskelig å legge til rette for medbestemmelse. Spesielt dersom det er elever uten språk og som også har vanskeligheter med å ha felles oppmerksomhet. Denne informanten forteller at de ved hjelp av interessekartlegging lettere kan legge til rette for medbestemmelse. Når de vet litt hvilke interesser eleven har kan de bruke noe av dette til å la eleven få velge selv og da blir medbestemmelsen ivaretatt. En annen utfordring med medbestemmelse som blir nevnt er dette med definisjonsmakten som personalet sitter på. Det er en stor makt vi som er rundt har til å definere hva vi tror eleven ønsker. Det er et stort etisk dilemma. Vi som voksne må være til stede 110 % gjennom hele døgnet for å kunne «tale» elevens sak. Vi må definere hva vi tror eleven ønsker når den gjør slik og slik.

Det tenker jeg og at er noe av utfordringen at de ungene som klarer å uttrykke seg minst er de som har minst medbestemmelse, siden det er vi voksne som må definere hva vi tror de vil.

En av informantene opplever at det er lettere å legge til rette for medbestemmelse ved hjelp av en syntetisk stemme. Denne forenkler deltakelse og medbestemmelse i hverdagen til eleven som bruker den. Her vil medvirkningen foregå store deler av dagen siden eleven har med seg «språket» sitt.

I den minste kommunen forteller informanten om en utfordring som er til å få eleven til å velge noe som er utenfor komfortsonen. Dette er ikke lett for ordinære elever, men det er enda vanskeligere for elever med nedsatt funksjonsevne. De har ofte store problemer med å gjøre ting som er ukjente. Elever med nedsatt funksjonsevne har ofte større variasjoner i dagsformen enn andre, dette kan skyldes epilepsi eller andre somatiske utfordringer med

helsetilstanden. Mestring er ofte avhengig av dagsformen. Det er opp til personalet å tolke dagsformen til eleven.

5.4.1 Hvordan er medbestemmelse i avdelingene?

Den største kommunen forteller at de har et stort fokus på dette med medbestemmelse, de tar det opp på møter og snakker jevnlig om hvordan de på best mulig måte kan fremme elevens medbestemmelse. Dette blir også tatt opp på møter med foreldre og særlig dersom det er en elev uten noe særlig talespråk. Den nest største kommunen sier at første tanke så er svaret at ja, vi har blikket rettet på medbestemmelse hos eleven. Men når dette blir analysert ser en at de kanskje ikke nødvendigvis er så flinke allikevel på å legge til rette for medbestemmelse hos eleven. Ofte er det mer på det generelle, og ikke så mye på den enkelte elev, på individ nivå.

Ofte fokus på det praktiske i stedet for. Blir ofte litt selvsagt, klart vi har medbestemmelse. Men når vi begynner å analysere ser vi at vi kunne blitt flinkere.

I den minste kommunen sier de at medbestemmelse og fokus på medbestemmelse alltid kan bli bedre. Det handler mye om at du er nødt til å være oppmerksomt til stede i samhandlingen med eleven for å kunne fange opp de kanskje små ytringene denne viser.

For jeg er veldig opptatt av den definisjonsmakta som vi voksne har: Du må være 100 % til stede for å kunne se hva den eleven ønsker, så der kan vi bli mye bedre mener jeg.»

5.5 Oppsummering av funn

Jeg ønsker å dele oppsummeringen av funna inn i de fire hovedkategoriene jeg startet med.

1. Hva fortelles om rutiner? Det som kommer igjen, er at det er lite og ingen nedskrevne rutiner for hvordan en skal jobbe konkret med ASK. Det er ressurspersoner på avdelingene som har et hovedansvar. Det som er nedskrevet er en fast møtetid, og hva denne møtetiden skal inneholde. Det er ingen nedskrevne rutiner for hvordan opplæring og videre kursing av personalet skal foregå. Her er det opp til det enkelte personalet sine interesser.

2. Strukturer: Strukturer for samarbeid med pårørende og andre instanser blir betegnet som god. Det fortelles om et nært og godt samarbeid med både ppt og hjelpemiddelsentralen. Informasjonsflyten på avdelingen mellom personal gruppen blir også fremsnakket. Det som kommer igjen, er at det er de ansatte selv som må be om å få et kurs i det de kjenner behov for. Leder blir ikke nevnt som en som kommer med tilbud eller som jobber for å heve kompetansen innen ASK. Som en informant sa det: Vi kan jo mer enn det leder kan. Felles for alle er at de ønsker mer interkommunalt tilbud. Da mellom etater.

3. Personalets opplevelse: Det er veldig delt på hva personalet sitter med av opplevelser rundt dette med ASK. Det er en kommune som ikke er fornøyd med tilbudet, og som har måttet finne ut av det meste selv.

4. Medbestemmelse: Det som går igjen er at det er lettest å legge til rette for medbestemmelse ved at eleven får velge. Da spesielt i måltid. Det varierer hvor mye de ulike avdelingene har hatt dette oppe som et fokus og hvor mye det blir jobbet med det. Det er også et etisk dilemma med medbestemmelse, at vi som personal skal tolke eleven og hva eleven ønsker. Her fortelles om viktigheten av å kjenne eleven godt. Noen sier også at de synes det er lettere å jobbe med medbestemmelse dersom eleven har en syntetisk stemme - en talemaskin.

6 Diskusjon

I denne delen av oppgaven har jeg forsøkt å diskutere funn ut ifra gjeldene teori. Jeg ser på erfaringene til informantene i lys av teori og de gjeldende anbefalingene fra NOU på lik linje, NOU rett til læring, Veilederen gode helse og omsorgstjenester til personer med utviklingshemming og fra læring og fellesskap. Fra relevant teori og veilederen for ASK i skolen hos Udir. Gjeldende lovverk, opplæringsloven §2 – 16 og §2-10. CRPD.

Utgangspunktet for drøftingen er problemstilling og forskningsspørsmål. Problemstillingen er som følgende: *Hvilke rutiner og strukturer har spesialpedagogiske avdelinger for å bygge og sikre kompetanse om ASK i tema rundt elever som bruker ASK i skolehverdagen, og hvordan tilrettelegges det for elevene sin medbestemmelse?*

6.1 Kommunikasjon som mål

Udir (2016) anbefaler bruk av en plan for å sikre at alle vet hva ansvar de har, og en plan vil hjelpe å holde fokuset. Statped har utarbeidet en mal for kommunikasjonsplan. Denne er godt forklart og relativt enkel å bruke. Men det krever at en person tar ansvar og samler sammen de ulike personene i elevens nettverk. Dette er ofte en person som jobber på skolen. I min studie var det ingen av informantene som hadde kjennskap til denne planen. Så det var ikke et verktøy som ble brukt. En kan da undre seg og stille spørsmål til hvorfor ingen av informantene hadde kjennskap til denne planen. En av informantene fortalte at de brukte IOP, individuell opplæringsplan, til å lage mål i forhold til kommunikasjonen. Mål som gikk på kommunikasjon ble lagt inn under norsk faget, og da spesielt muntlige ferdigheter.

Men hva dersom en hadde hatt kommunikasjon som et overordnet punkt i IOP. Der en hadde satt inn de ulike fagene under kommunikasjon? Kommunikasjon er grunnleggende for alt. En kan ikke utvikle seg dersom en ikke kan kommunisere. I læreplanen er de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, rekning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene er viktige for at eleven skal få utvikle sin egen identitet og sosiale relasjoner. De er også viktige for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet 2020). Hvordan kan en legge til rette for at elever som har behov for ASK skal kunne ta i bruk de grunnleggende ferdighetene på tvers av alle fag. Dersom en elev har kommunikasjon som et overordnet mål, og en legger de andre fagene inn under

dette, vil en kunne sikre på en bedre måte at det blir jobbet med kommunikasjon. Det vil også kunne lette jobben med å legge inn nye ord og uttrykk i kommunikasjonshjelpemidlet da dette er det overordnede målet som gjelder for alle fag. Dersom det ikke blir lag til rette for en god opplæring i kommunikasjon, hvordan skal en da kunne måle om eleven har fremgang faglig? Hvordan skal eleven få vise at den forstår det undervisningen handler om?

6.2 Skolens samarbeid med andre instanser

Å samarbeide med pårørende, avlastning og andre instanser som er involvert i elevens liv er helt essensielt for å kunne lykkes med ASK. I den nye stortingsmeldingen: det handler om å bli sett og hørt, oppsummerer de det slik: Det er viktig med fysisk tilrettelegging, tidlig innsats, inkluderingstiltak og sosiale relasjoner, språkmiljø og språkutvikling og læringsmiljø. Samarbeidet må skje på tvers av alle instansene som utgjør laget rundt barnet som har behov for ASK. Eksempel på dette er: barnehager/skoler, helsetjenesten og nav for å få laget som er rundt barnet/ eleven til på en god måte (Meld.St 8, (2022-2023)2022).

For at eleven skal mestre å bruke sitt ASK-hjelpemiddel må laget rundt eleven samarbeide og alle må ha den rette kunnskapen. I min studie kommer det frem at alle har et nært og godt samarbeid med pårørende. Personalet forteller at det har hendt at foreldre har komt og hatt opplæring til personalet på skolen i sitt barns måte å kommunisere på. Personalet på skolene hadde gitt opplæring til både pårørende og BPA i barnets hjelpemiddel. Når det kommer til avlastning/bolig var det vanskeligere. Det er ofte mye unge og ofte kanskje ufaglærte/studenter som jobber ved avlastningen. De har ikke samme erfaring, de har heller ikke den samme fagforståelsen som de som jobber i skolen. Siden det er skolens ansvar å oppdatere hjelpemidlet er det nok dessverre mange som tenker at da er dette noe barn bruker mest på skolen. Og det er derfor ikke nødvendig at de bruker det på avlastningen. Ofte er det nok også mange som tror at et kommunikasjonshjelpemiddel er et pedagogisk verktøy, dette kommer frem iblant mine informanter, alle informantene strevde med å få til et godt samarbeid med avlastningsboligen. Mange mener at avlastningen skal være et fristed, nesten som hjemmet. Men det er ikke slik at vi ikke bruker språket vårt fordi om vi er hjemme, eller at nå er det fritid da trenger jeg ikke hjelpemidlet. Dette handler mye om manglende forståelse på hva ASK egentlig er. I veilederen for gode helse og omsorgstjenester står det at kommunen skal legge til rette for at barn, unge og voksne kan bruke ASK-

hjelpemidler på alle arenaer de oppholder seg: Hjem, barnehage, skole, avlastningstilbud, støttekontakt, dagsenter og så videre (Helsedirektoratet, 2021). Det er avgjørende for en god kommunikasjon mellom eleven og de voksne at de voksne har en god relasjon til eleven. Dette kommer også frem i den nye stortingsmeldingen, der har en person med funksjonsnedsettelse sagt:

Dei som skal hjelpe, må kjenne personen, og spesielt viktig er det når dei ikkje er så gode til å uttrykkje seg. Da blir det mindre vald og utagering.

Deltakar på menneskerettsseminaret (sjå kapittel 1.3) (Meld.St 8, (2022-2023)2022)

Ifølge utdanningsdirektoratet skal samarbeidet handle om hvordan skolen kan tilrettelegge for eleven på best mulig måte, slik at læringsutbyttet blir størst mulig. En inkluderende opplæring for elever som bruker ASK vil kreve at man setter av tid til samarbeid og at man har gode samarbeidsrutiner på skolen (Utdanningsdirektoratet 2016c). Dette er da spesielt samarbeid mellom skolens/avdelingens ansatte. Da gjelder det pedagog, miljøterapeut, fagarbeider og SFO personalet. Det er PP tjenesten som i den sakkyndige vurderingen bør synliggjøre behovet for samarbeidstid, dette bør også forankres i enkeltvedtaket som skolen fatter på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen (Utdanningsdirektoratet 2016c). Det er noe som trekkes frem som positivt i denne studien, at alle har et tett samarbeid med andre instanser for å få den opplæringen de trenger. Men det er veien dit som ikke alltid har vært like enkel. Da spesielt for den ene av avdelingene. Her beskrives det at informanten selv har måttet funne ut av det meste selv på egenhånd.

Det som en av mine informanter trekker frem er savnet etter en ASK-kordinator i kommunen, men også det å kunne ha et interkommunalt samarbeid. Dersom kommunen hadde hatt en ASK-kordinator ville denne kunnet vært med å sikre at informasjon om ASK og ulike hjelpemiddel hadde vært lik på alle arenaer der eleven oppholder seg. At alle jobbet mot de samme målene.

6.2.1 Samarbeidstid internt for å sikre en god hverdag for ASK brukeren

Personalet i denne undersøkelsen forteller om avsatt tid som team til å jobbe sammen. Alle hadde fastsatt tid hver uke. Denne tiden skulle brukes til både oppdatering av ASK-hjelpemidlet samt til å diskutere andre ting som var aktuelle for den enkelte elev. Alle var fornøyde med denne tiden, samtidig kommer det frem at det er ikke nok tid. Alle ønsket de hadde mer tid. Så hva er nok tid? Føler enn noen ganger at det er nok tid? Skulle tiden enn har på slike møter vært mer definert? Skulle PP tjenesten i sin sakkyndige vurdering estimert et tidsbruk avsatt til ASK og oppdatering av hjelpemidler? I en kommunikasjonsplan vil en kunne definere hvor mye tid en skal bruke til oppdatering av ASK-hjelpemidlet.

6.3 Hvordan foregår opplæringen i ASK på avdelingen?

I NOU 2009:18 s 15 står det:» tilpasset opplæring er en plikt for skoleeier, opplæringsstedets ledelse og personale til å gi en god og forsvarlig opplæring ut fra den enkeltes evner og forutsetninger.» Så hva er tilpasset opplæring? Tilpasset opplæring vil si at det skal legges til rette for valg av metoder, organisering og lærestoff slik at eleven får utvikle seg og lære på sin måte. ASK er nedfelt i opplæringsloven. Det står at eleven skal få opplæring i bruken av ASK og at eleven skal få nytta egnet kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i opplæringen (Opplæringsloven § 2-16). I min studie kommer det frem at det ikke er nedfelt noen felles retningslinjer for avdelingene på hvordan de skal drive opplæring til elever som bruker ASK.

En av kommunene bruker ASK konsekvent inn i undervisningen ved at eleven får velge ved hjelp av ASK, hvilken oppgave den ønsker å jobbe med først. En annen informant forteller at før barnet skal starte på skolen jobber de med de andre elevene i grupper, der en jobber med den aktuelle kommunikasjonsløsningen til den eleven, på den måten er det ikke ukjent for de andre elevene i gruppen. Den siste kommunen forteller at det nok er litt tilfeldig, og at det dessverre er slik at det ikke alltid er slik at eleven ønsker å « snakke » med andre elever, ofte trives de best alene. Mye er nok avhengig av hvordan funksjonsnivået til elevene er. Dilemmaet som kommer inn med tanke på disse elevene er da hvordan vi kan være sikre på at de liker seg best alene? Burde vi som er rundt prøvd å legge opp til små « møtepunkter » der eleven kunne fått en form for sosial samhandling med andre elever? Dersom en hadde sett litt på interessene til eleven hadde det kanskje vært lettere og funnet andre elever som

har noe lignende interesser, og at de sammen kunne hatt en form for samhandling? Men at da med et personal som er til stede og kan være med og tolke kommunikasjonen til eleven som ikke har språk.

Det er ikke nedskrevne rutiner for hvordan en skal drive med opplæring i ASK, men ofte en uttalt forventning/regel om hvordan dette skal gjøres og hvem som skal gjøre det. En av informantene sier det slik: «jeg tror det er litt personavhengig ... Tror skolen har mye å gå på når det kommer til å lage rutiner for hvordan dette skal være». En av skolene sier de har rutiner ved at dersom det kommer en ny ansatt blir det satt av tid slik at denne kan få snakke og få utveksle informasjon med noen av de som kan ASK. Men hva skjer dersom denne ressurspersonen er syk, eller slutter? Hvem er det da som skal overta ansvaret for opplæringen til ny ansatte? Avdelingene er avhengig av noen ansatte som er «ildsjeler», de brenner for temaet alternativ kommunikasjon, de legger ned en stor innsats i at alle skal se viktigheten av å kunne «snakke» på eleven sin måte. Men det som skjer når noen av disse slutter i jobben sin, og ingen andre overtar med samme engasjementet er at da faller mye av det gode arbeidet i grus.

Det er leder som skal kunne veilede sine ansatte og dersom lederen skal si noe om viktigheten av at alle kan ASK, burde det ikke vært slik at leder også har kunnskap om ASK? En av mine informanter forteller at «vi kan mer enn leder, det er jo ikke slik at leder er tett på eleven slik som vi er..»

ASK er en måte å legge til rette for både medbestemmelse og en metode for å sikre at eleven skal få opplæringen sin tilpasset ved bruk av ASK. Men bør det ikke da være at leder har kunnskap om ASK og kan veilede sine ansatte i hvordan de kan gjøre det. Og hvem sitt ansvar er det? I veileder for ASK i skolen hos utdanningsdirektoratet, står det at det er skoleeier som skal legge til rette for at personalet får den nødvendige opplæringen de trenger (Utdanningsdirektoratet 2016a). Skoleeier kan og delegerer ofte dette videre ned til rektorer på skolene. Personalet forteller at det er de selv som har ansvaret for å finne ut hvilke kurs som finnes, for så å gå til leder og be om å få delta på kurs. Det er ikke leder som kommer og tilbyr kurs til personalet. Men her ser vi at det står at det er skoleeier sitt ansvar å legge til rette for kompetansen. Da bør ikke dette være noe som er opp til hver enkelt ansatt. Opplæringsloven 2012 slår fast at undervisningspersonale skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse, og at det er skoleeieren som har ansvar for at det er rett

kompetanse i virksomheten deres. Videre står det: «Skoleeieren skal ha et system som gir undervisningspersonale, skoleleiere og personale med særoppgaver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling» (Opplæringslova, 1998 § 10-8). Å jobbe med ASK, og å undervise i ASK bør sees på som en særoppgave.

Utdanningsdirektoratet (2016a), sier at de ansatte trenger opplæring i hvordan de kan legge til rette på best mulig måte for at eleven skal bruke og videreutvikle sin kommunikasjon. For å tilpasse opplæringen til elever med behov for ASK vil det være nødvendig med kompetanse og kunnskap som er mer utover en vanlig lærerutdanning. En god tilrettelegging krever at alt personal som skal være med eleven, lærer og tar i bruk elevens kommunikasjonsformer og tilegner seg metodisk kompetanse om hvordan en kan tilrettelegge både for kommunikasjonsutvikling og læring (utdanningsdirektoratet 2016a).

Personal og elever som er i kontakt med en som bruker ASK, bør få nødvendig informasjon og opplæring i de aktuelle kommunikasjonsformene. Dersom skolens personale ikke har kompetanse på ASK, står det hvor en kan henvende seg for å få den nødvendige kunnskapen. Rektor eller leder på avdelingen kan ta kontakt med PPT i sin kommune for å få råd og veiledning i forhold til ASK. Dersom ikke PP tjenesten kan hjelpe kan de henvise videre til andre instanser som statped, habiliteringstjenesten for barn og unge, eller NAV HMS. Det er ofte Nav som har kurs i den tekniske utførelsen av hjelpemidlet (Utdanningsdirektoratet 2016b). Alle disse instansene ble nevnt under intervjuene. Alle informantene fortalte om et godt samarbeid med disse ulike instansene. De opplevde å få god hjelp til sine problemstillinger. Men det var ofte den ansatte selv som tok kontakt med den aktuelle instansen for å få hjelp. Bør det ikke være skoleleder som oppfordrer og spør personalet om det er noe de trenger for å kunne bruke ASK og være en god kommunikasjonspartner. Eller at de tok kontakt med PPT som igjen henviste videre dersom de ikke har nok kunnskap. En av informantene forteller at den savner mer retningslinjer fra kommunen, at det med ASK er forankret i kommunen slik at det hadde vært enda mer forpliktende.

Det som kommer frem i studien her er at alle avdelingene har deltatt på kurset fra Statped, God ASK. Så her har avdelingene tatt grep og jobbet med kompetansehevede tiltak. Men det er ikke noe som har blitt godt nok implementert i avdelingene. Her får de kjennskap til

det å lage et godt språkmiljø, hva er en kommunikasjonspartner samt pekesnakking. Men kanskje flere også burde fått vært på kurs gjennom NAV eller hjelpemiddelsentral som er de som har kurs i det spesifikke hjelpemidlet. Hadde det medvirket til at flere brukte hjelpemidlet? I denne studien kommer det frem at det er bare noen få, stort sett primærkontakten som deltar på kurs. En informant forteller at det største savnet er hvordan en kan tilrettelegge undervisning? Lære bort ASK til eleven som trenger det? På en pedagogisk måte?

Hvordan kan en sikre god kvalitet i undervisningen til elever som har behov for ASK? Dersom ikke skolen har gode strukturer for hvordan opplæringen skal skje, og personalet ikke har god kompetanse om ASK, hva vil dette innebære for eleven? I skolen generelt hender det at dersom det er fravær og lignende, kan det være lærere uten den rette kompetansen som har undervisning. Men dette er ikke det som er fast. I undervisning for elever med behov for ASK er det kanskje nettopp dette som er det faste. Hva da med likeverdsprinsippet? Og hva med medborgerskapet til disse elevene? De risikerer å bli undervist av lærere som ikke har nok kunnskap i ASK. Ikke nok med det, men hva da når heller ikke den som skal være det støttende stillaset på siden ikke har god nok kunnskap om ASK, og i verste fall heller ikke kan bruke ASK hjelpemidlet. Forskjellen på elever i ordinær skolen som har vikarer for en periode og for eleven i spesial pedagogisk avdeling er at eleven på spesial pedagogisk avdeling risikerer å ha undervisning og opplæring av personer som ikke har nok kunnskap om ASK, over lang tid. Da fordi det gjennom et skoleløp hele tiden vil treffe på nytt personal og vikarer som da har varierende kunnskap om ASK.

De store kommunene forteller om et ASK- nettverk, der de kan treffe andre som også jobber med ASK og utveksle erfaringer. Dette er noe det blir satt stor pris på. Men det er ofte en eller maks to stykker som reiser fra avdelingen. Dette er på dagtid. I den minste kommunen er det ingenting slik. Men her kommer et savn når det gjelder å kunne ha et interkommunalt tilbud. Det er ofte interkommunale samarbeid med skolene når det kommer til andre ting, så hvorfor ikke når det gjelder ASK?

6.4 Kommunikasjonspartneren sin rolle

I følge Tetzchner & Martinsen (2002) er det vanlig at alternative kommunikasjonsformer benyttes i mindre grad utenfor opplæringsarenaer som skole og barnehage. For at opplæringen i ASK skal oppleves som meningsfull er det viktig at barnet får utviklet kommunikasjonsferdigheter som benyttes i dagliglivet. Tetzchner og Stadskleiv (2016) viser til en studie av Cockerill (2013). Denne studien fant at 75% av barn med behov for hjelpe-kommunikasjon kun hadde kommunikasjonshjelpemiddelet sitt tilgjengelig når de var på skolen. Dette fører til at barna har begrenset tilgang på kommunikasjonspartnere. Det kan også bidra til at barna får færre muligheter til å trene på kommunikasjonsferdigheter. Ifølge Østvik (2008b) er opplevelse av mening viktig for å motivere til å lære seg nye språklige ferdigheter. ASK-brukeren må oppleve det som meningsfullt å bruke kommunikasjonsløsningen i samhandling med kommunikasjonspartnerne. Ved at kommunikasjonshjelpemidlet ikke er tilgjengelig i alle situasjoner vil ASK-brukeren kunne oppleve mangelfull mening med å lære seg kommunikasjonsstrategier.

Kommunikasjonsløsningen bør ideelt være tilgjengelig i alle situasjoner i løpet av dagen. Det må legges til rette for at ASK-brukeren spontant har muligheter for å kunne « snakke » på sin måte. Det viser seg at det ofte bare er noen utvalgte av personal gruppen som kan bruke ASK på en god måte, mye av det øvrige personalet synes ofte at det er vanskelig eller at det tar for lang tid når de skal bruke det. Hvordan skal da eleven kunne oppleve det meningsfullt bruke ASK når det ikke opplever at de voksne rundt bruker det?

Hvilke forventninger har vi til eleven som bruker ASK? Hva forventer vi av kommunikasjonsferdigheter? Har vi en forventning om at eleven selvstendig skal finne frem kommunikasjonshjelpemidlet, og starte en dialog? (Østvik 2008b). Eller kanskje vi ikke har noen forventninger? Er forventningene våre bygget opp av egne erfaringer? Eller er det på bakgrunn av hvordan vi kjenner eleven? Dette er spørsmål en kan stille seg i møtet med en elev som bruker ASK. Andre spørsmål en kan drøfte er hva er det som gjør at det oppleves vanskelig å kommunisere med elever som bruker ASK? Hva bidrar vi som kommunikasjonspartnere med inn i en dialog med eleven som bruker ASK? (Østvik, 2018).

En god kommunikasjonspartner skal kunne beherske kommunikasjonshjelpemidlet med den samme formen og på et høyere nivå enn eleven selv (Sande 2022 s. 229). For å klare dette kreves det at personalet setter seg inn i hjelpemidlet og bruker det aktivt.

I veilederen for ASK hos UDIR står det at skolens personal også må ha god kompetanse på tekniske hjelpemidler og programvare når det trengs for at eleven skal kommunisere. Dette er noe som er helt nødvendig for å kunne lage gode kommunikasjonsoppsett med et tilpasset vokabular. Kommunikasjonspartneren er den viktigste ressursen for å utvikle kommunikasjonen til de som bruker ASK (Østvik 2008 i (Sande, 2022, s. 229).

Språk og kommunikasjon blir lært i samhandling med andre. Barn lærer språk gjennom å inngå i relasjoner med andre, gjennom meningsfullt samspill og ved å se at omgivelsene er språkmodeller. Eberhart et.al (2017) har funnet ut at kommunikasjonsutviklingen til barnet går raskere og blir lettere generalisert dersom den er barnefokuset og foregår i et naturlig dagligdags miljø. At det er fokusert på lek og at foreldre eller andre nærpersioner har en responsiv kommunikasjonsstil (Sande, 2022, s. 233). Da er nettopp skolen en god plass for å legge til rette for at eleven kan bruke ASK. Der er eleven sammen med jevnaldrende barn, og en kan bruke lek og friminutt til å øve på å bruke ASK. Skolen er et naturlig dagligdags miljø og den er barnefokuset.

Barnet lærer ikke språk alene i enerom, de konstruerer sin kunnskap om språk gjennom kommunikasjon og samhandling med andre (Statped, 2020).

6.5 Et godt språkmiljø

Hos barn med en vanlig språkutvikling begynner vanligvis talespråket for alvor å skyte fart når barnet er rundt 18 mnd. alder. Dersom en da går ut fra at de har vært i barnehage gjennomsnitt 8 timer hver dag, har barnet da blitt eksponert for talespråk i 4380 timer. Barn som bruker ASK, blir vanligvis eksponert for sin kommunikasjonsform i langt mindre grad. Dersom et barn ser andre bruke symbol to ganger i uken i 20-30 minutt, vil de bli 84 år gamle før de er eksponert for tilsvarende mange timer (Korsten 2020 i (Sande, 2022, s. 229). Dette er ganske oppsiktsvekkende informasjon. Og det forteller oss at vi ikke kan «tillate» oss å si at vi ikke har nok kunnskap til å bruke det, eller at det er for tungvint.

Barn har behov for et rikt og stimulerende språkmiljø for å stimulere språkutviklingen. Dette gjelder både barn som lærer verbal tale og barn som har behov for å lære en alternativ eller supplerende kommunikasjon. Tetzchner og Stadskeiv (2016) framhever tre viktige faktorer som må være på plass i et språkmiljø hvor et barn skal lære seg et

kommunikasjonshjelpemiddel. Punkt nummer en er et kompetent miljø. Det er behov for voksne med kompetanse i hvordan bygge støttende stillaser rundt barna som skal lære seg hjulpen kommunikasjon, og de voksne må ha kunnskap om hvilke muligheter som ligger i hjulpen kommunikasjon. Punkt to er at miljøet må være kommunikativt tilgjengelig for barnet. Barnet må ha tilgang til sitt kommunikasjonshjelpemiddel til enhver tid, uansett hvor det er, eller med hvem. For det tredje må barnet ha tilgang på kommunikasjonspartnere som kan støtte og tilrettelegge for at barnet skal få utviklet sine ferdigheter i hjulpen kommunikasjon (Tetzchner & Stadskleiv, 2016). Det er behov for kompetent miljø til å bygge stillaser rundt eleven... Hva er et «kompetent» miljø? Er det et miljø der det er voksne som kun «forstår» en enkel kommunikasjon og som ikke har kunnskap om elevens kommunikasjonshjelpemiddel? Eller er et kompetent miljø der de voksne kan kommunisere med eleven på en god og tilfredsstillende måte gjennom elevens hjelpemiddel? I norsk synonymordbok er ordet kompetent oversatt med blant annet: dyktig, allvitende og god.. Da vil et kompetent miljø være et miljø der de som jobber der har kunnskap om elevens hjelpemiddel.

Østvik 2008 viser også i sin tabell hvordan de ulike barrierene i et språkmiljø både kan hemme og fremme et språkmiljø. Dette er mellom annet hvordan den fysiske utformingen i miljøet er? Er det lagt til rette for at kommunikasjonspartneren og eleven kan sitte ved siden av hverandre når de skal bruke kommunikasjonshjelpemidlet? Er det stor nok pult i klasserommet til at eleven kan ha både et kommunikasjonshjelpemiddel og lærebøker på pulten sin? Er det plass til at personalet kan sitte slik at eleven og den voksne kan se på hverandre? Dette er faktorer som er viktige og en må tenke på i plasseringen av en elev i et klasserom.

Utdanningsdirektoratet sier at personalets kjerneoppgaver til elever som bruker ASK blant annet er å legge til rette for et godt språkmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Dette gjelder alle som jobber med elever som har behov for ASK. Ikke bare noen utvalgte. For å bygge et godt språkmiljø er en avhengig av at de som er rundt barnet har positive holdninger til ASK, at de forstår og anerkjenner at både selvfølelse og livskvalitet blir økt når eleven mestrer å bruke ASK-hjelpemidlet sitt. Ingen barn eller voksne med en utviklingshemming vil lære å bruke ASK- hjelpemidlet sitt dersom ikke miljøet rundt har viljen og kompetansen til å legge til rette for. En kartlegging av språkmiljøet kunne vært interessant og gjort rundt om i

avdelingene. En slik kartlegging innebærer blant annet en kartlegging av miljøet rundt sin evne og vilje til å legge til rette for opplæring og en funksjonell bruk (Sande, 2022, s. 228).

6.5.1 Hvordan er dette i praksis?

Bør det være slik at det er opp til den ene ansatte med en brennende iver og interesse for dette som skal være den som «snakker» mest med barnet på barnet sine premisser og bruker barnet sitt kommunikasjons hjelpemiddel? Resultater fra mine intervjuer viser at det dessverre er slik. Mye er avhengig av interesse til personalet. Men burde ikke dette vært noe hele personal gruppen skulle hatt kunnskap om? Det er skoleleder sitt ansvar til å påse at personalet på skolen har den rette og nødvendige kunnskapen for å kunne utføre en god jobb (Utdanningsdirektoratet 2016b). Da burde leder hatt mer kunnskap om ASK enn sine medarbeidere. Det skulle vært nedtegnet i retningslinjer for avdelingen at alle skal ha kunnskap om ASK slik at de kan hjelpe barnet i sitt språk. Dette er noe en informant forteller om, når den leste intervjuguiden hadde den diskutert med en annen at de måtte få med noe i retningslinjene for avdelingen om at dersom en elev har behov for ASK, har personalet en plikt til å sette seg inn i det kommunikasjons hjelpemidlet. Er det riktig at en ASK-elev skal måtte bli voksen før det har blitt eksponert for like mye ord som en elev som ikke bruker ASK? En informant forteller at de har mer kunnskap en leder har. En annen sier at «det er jo språket deres» så vi må gjøre alt for å legge til rette på en best mulig måte. Men vi må være tålmodige når det gjelder å forvente at personen skal begynne å kommunisere selvstendig.

Kommunikasjonen til gode språkmodeller er preget av å kommentere fremfor å stille spørsmål, de er ikke redd for å gjøre feil, de danner seg gode rutiner for bruk av ASK, og samtidig modellerer de gode setninger som de tror at personen som bruker ASK ville ha sagt selv (Sande 2022 s.229).

ASK krever kontinuerlig individuell tilpasning, vedlikehold og oppfølging. Det tverrfaglige samarbeidet bør koordineres og forankres i individuell plan. Det er mye jobb å hele tiden holde et kommunikasjons hjelpemiddel oppdatert. Det bør derfor settes av egen tid til dette for å sikre at det blir gjort (Helsedirektoratet.no). Elever som bruker hjulpet kommunikasjon, er avhengig av at kommunikasjonsmidlene er tilgjengelige og fungerer til enhver tid, og på alle arenaer. Da kan det være hensiktsmessig å lage en plan på dette, hvordan

kommunikasjonsmidlene skal tas med dit eleven er til enhver tid (Utdanningsdirektoratet 2016b). En sårbarhet som kommer frem, er fravær hos personalet. Dersom personal er meldt på ulike kurs/webinar/nettverkssamlinger i ASK, er dette ting som fort blir nedprioritert dersom det er fravær hos personalet. Dette igjen fører til at kompetansehevingen stopper opp.

Dersom ikke dette er noe som er timeplanfestet og forankret hos ledelsen at dette er viktig og at det er tidkrevende vil dette fort kunne bli noe som ikke får den prioriteringen det trenger. I min undersøkelse viser det seg at det ofte er fagarbeideren som tar seg av oppdateringer og ting som har med ASK hjelpemiddelet å gjøre. Men det er også fagarbeideren som har minst plantid dersom en sammenlikner med en pedagog. I undersøkelsen så sier de fleste av mine informanter at det er pedagogen som «bestemmer» hvilke pedagogiske ord og uttrykk som må legges inn, men at det da er fagarbeideren som tar seg av det praktiske. Lærer bestemmer det pedagogiske som skal legges inn, mens det er fagarbeideren som legger inn ord og uttrykk som handler om dagliglivet. En annen oppgave som UDIR sier er personalet sine oppgaver i organiseringen rundt disse elevene er: Personalet skal gi opplæring i bruk av alternative kommunikasjonsformer og planlegge og forberede hvordan eleven kan få uttrykke seg (Utdanningdirektoratet, 2016b).

6.6 Hvordan fremmes medborgerskapet

Skarstad (2019), Bottegaard Næss og Veia Karlsen (2015) sier det er viktig at den som skal ta valg for en person med nedsatt funksjonsevne, kjenner til personens personlighet og generelle interesser. Dersom vi har kjennskap til elevens interesser vil det føre til at det blir lettere å kommunisere. Dette er også noe en informant forteller om. Vi må være lydhøre, vi må tolke. Det er lettere dersom du kjenner til interessene til eleven. Dersom du kjenner eleven, har du større mulighet til å tolke «riktig». Har du opparbeidet deg en relasjon til eleven, og brukt tid på å bli kjent med eleven og dens kommunikasjonshjelpemiddel, er det lettere å forstå hva eleven vil. Men dette krever at det blir satt av tid fra ledelsen slik at nye ansatte kan få tid til å sette seg inn i kommunikasjonshjelpemidlet.

Strategier som fremmer kommunikasjonskompetansen hos eleven, kan være nyttig å ha med seg i hverdagen. Gi muligheter til kommunikasjon gjennom hele dagen ved å ta

utgangspunkt i elevens interesser, da har du noe du kan snakke med eleven om, du kan på forhand finne aktuelle symboler for interesseområdet til eleven. Vis med kroppsholdningen din at du forventer at eleven har noe å si, vente til eleven er klar til å forsøke å si noe.

Responder på det eleven forsøker å si, prøv å finn ut hva eleven prøver å si. Bekreft og utvid det eleven forsøker å kommunisere. Et eksempel kan være: dersom eleven sier ut, disse, forsøk da å sett dette sammen til en setning: Jeg ser at du ønsker å gå ut og disse (Sande 2022 s 233).

Lorentzen skriver at jo svakere kommunikasjonskompetansen er, desto mer avhengig er barnet av nærpersionens følsomme og intuitive innlevelse. Det er viktig å bli godt kjent med eleven du skal jobbe med for å kunne forstå og tolke elevens lyder og kroppsspråk. Men det tar tid! Og du må være villig til å bruke tid. Du må vise en interesse for hva eleven prøver å fortelle. Det er det samme dersom eleven har et kommunikasjonshjelpemiddel, du må bruke tid både sammen med eleven, men også kanskje alene for å sette deg inn i hvordan dette fungerer.

6.6.1 Hvordan få til en god inkludering?

For å klare å lykkes med en inkluderende opplæring er det en forutsetning at eleven er en del av klassen. I min studie er organiseringen på avdelingene lagt opp ulikt. Noen har mer fokus på dette med at alle elevene skal får høre til en «storklasse». Men har også mindre grupper for de elevene som det vurderes ikke har noe spesielt utbytte av å være i en storklasse. Noen er mye inne i storklasse og noen deltar bare på morgensamling. En annen skole fortalte at elevene de har er såpass svake at de stort sett ikke deltar noe i ordinær klasser. Den siste har egne grupper/klasser på avdelingen. De elevene som er veldig godt fungerende kan etter endt barneskole flytte over til ordinær ungdomsskole, mens de mest svakt fungerende fortsetter hele grunnskolen på den avdelingen. Alle har da en eller annen tilknytning til ordinær. Men hvor stort utbyttet er kan diskuteres. En ser at gapet mellom ordinær og de med funksjonsnedsettelse blir større jo eldre de blir. Faren ved at de ikke har større deltakelse sammen med ordinære elever er at de ikke får den samme tilhørigheten, de får ikke språkmodeller som er på samme alder.

Eleven får gjennom deltakelse opplevelsen av å høre til, og ha mulighet til å være aktiv i sosiale og faglige sammenhenger i klassen. For å delta må ASK- eleven kommunisere, hva må

til for at kommunikasjonshjelpemidlet tas i bruk i klasserommet? (Karlsen, 2020). Som Allan (2008) har skrevet så handler inkludering om å det å være sammen med andre, få lov til å dele erfaringer, å bygge varige vennskap og bli anerkjent som er del av samfunnet. Hva skjer med elever som bruker ASK? Elever som har tilhørighet på en spesialpedagogisk avdeling? Elever som går på en spesial pedagogisk avdeling, får bygge vennskap med barn som ofte er på samme utviklingsnivå som dem selv. I mange tilfeller opplever nok disse elevene en større tilhørighet på en slik avdeling enn det de gjør i ordinær klasser. I mine funn kommer det frem at det er varierende hvor mye eleven er tilhørende i ordinær klasser. Det en bør strebe etter er å se hvert enkelt barn som et eget individ, og hva som kan passe til det enkelte barnet. Kanskje det i noen tilfeller er best for den eleven å ikke ha tilhørighet flere plasser? Dette kan være med å gjøre eleven forvirret eller utrygg. Men en bør ha søkelys på det, slik at en ikke glemmer det. Det er også mulig å få til en omvendt integrering når en skal ha fokus på at eleven skal bli inkludert i klassen. Elever som går i ordinær skolen og som hører til det samme trinnet/klassen kommer til avdelingen der eleven med funksjonsnedsettelse er.

For at dette skal skje automatisk må det en holdningsendring til, samt en implementering hos ledelsen på at dette er noe som er like viktig som alt annet. Det står i veilederen for ASK i skolen at det er skoleeier som har ansvar for å sørge for at personalet har den kompetansen de trenger for å undervise elever med behov for ASK. Når det da kommer frem at ledere og rektorer ikke har så stort fokus på dette, bør en gå lenger opp i systemet. Dersom skolesjefer/ skolekontorene hadde hatt søkelys på ASK, snakket om det på rektor og styrer møter, om hvor viktig det er at elevene med behov for ASK blir møtt av personal med riktig kompetanse. Da hadde det kanskje ikke vært så vanskelig for rektorene/ lederne på avdelingen og jobbet med kompetanseheving og implementering av ASK på avdelingene. For barn og voksne som har behov for ASK, har rett på en god og strukturert opplæring i dette. En kan også stille spørsmål med hvem er skoleeier? Er det rektor, skolesjef, kommunalsjef eller rådmann? Hvor skal en legge ansvaret for at det jobbes med ASK? Ifølge kunnskapsbanken er det kommunene og fylkeskommunene som har ansvar for dette. De skal sørge for å fylle barnets kommunikasjonshjelpemiddel med et pedagogisk innhold som er tilrettelagt for den enkelte elevs evner og forutsetninger (kunnskapsbanken.net).

6.6.2 Makt til å fremme og hemme medborgerskap

Hva skjer med medborgerskapet til elevene dersom eleven ikke får bruke kommunikasjons hjelpemidlet sitt? Agency handler om evnen til å kunne uttrykke seg, enten gjennom verbale uttrykk eller kroppsspråk (Ursin, 2017). Medborgerskapet konstitueres gjennom handlinger, men en kan ikke bare tenke de som er fullverdige medborgere. Vi er også nødt til å forholde oss til de som ikke har oppnådd status over å være fullverdige medborgere. Det er dessverre slik at personer med utviklingshemming ikke blir sett på som fullverdige medborgere. Vi må prøve å forstå relasjonen mellom de som er fullverdige medborgere av samfunnet, (her personal på avdelingen), og eleven som ikke er det, vil det være mulig å kunne forklare de handlingsmønstrene og strategiene som blir anvendt av bestemte sosiale grupper i deres relasjon til andre. En kan stille spørsmål hva det er som får borgeren (eleven) til å avvise, motstå eller underordne seg ulike handlingsmønstre i forhold til den posisjonen vedkommende inntar i samfunnet (Boje, 2017). En elev uten talespråk og med en utviklingshemming vil automatisk underordne seg en voksen. Dersom eleven da møter voksne uten tilstrekkelig kunnskap om ASK, hvordan kan vi da sikre medborgerskapet til eleven? Hvordan kan eleven få si sin mening? Være en aktiv aktør i sitt liv? Resultater av intervjuene viser at det er personal som ikke har god nok kunnskap om ASK. Hvordan skal en da kunne sikre at eleven får uttrykke seg? Min studie viser at det ofte er ildsjeler blant de ansatte med stort engasjement for ASK. Det er de som sitter på mye av kunnskapen i forhold til ASK, hvordan en kan legge inn nye ord og uttrykk i elevens hjelpemiddel samt hvordan en kan bruke det på best mulig måte. Et personal har stor makt til både fremme og hemme en elevs medborgerskap.

Medborgerskapet til elevene blir fremmet gjennom felles handlinger og gjennom at alle mennesker har en iboende verdi som må respekteres (Ursin, 2017 s 439). Når personale jobber med elever som har behov for ASK og bruker hjelpemidlet aktivt, vil det være med på å respektere eleven som en hvilken som helst annen elev. Eleven vil ikke føle seg mindreverdige eller føle at den ikke strekker til fordi ingen «tar seg bryet» med å sette seg inn i bruken av det. I skolen vil eleven oppleve mye felles handlinger. Dette kan vise seg gjennom at skolen legger opp undervisning med bruk av symboler og tegn til tale. Da vil også de elevene som er nødt til å bruke en alternativ kommunikasjon føle seg inkludert og verdsatt. Det er ikke noe «unormalt» å bruke for eksempel en talemaskin. I studien fortelles det om

en avdeling som konsekvent bruker medbestemmelse i undervisningen ved at eleven får velge rekkefølgen på oppgavene i timen. I den nye læreplanen er det beskrevet hvor viktig det er å la elevens stemme komme frem, la eleven bli hørt og ta bevisste valg, at eleven får oppleve at de har en reel innflytelse på sin hverdag ved at de kan få påvirke ting som angår dem (Kunnskapsdepartementet 2020). Hvordan kan en få til dette når eleven ikke har en egen stemme? Her er det viktig at det legges til rette for at eleven skal få bruke sitt kommunikasjonsmiddel. Eleven må få opplæring i hvordan den kan bruke hjelpemidlet til å ta egne valg. En av informantene fortalte at de jobbet mye med dette. Da spesielt i forhold til en elev. De hadde rollespill, plasserte ord som ja, nei og lignende lett tilgjengelig på første side i kommunikasjonsmidlet. Det er et eksempel på hvordan en jobber bevisst med opplæring i ASK til eleven, og at en lar eleven få trening i hvordan den selv kan uttrykke sine ønsker og behov. Å bli anerkjent som en medborger med sine individuelle behov og ønsker, vil være en sentral verdi for å kunne realisere medborgerskapet (Ursin, 2017 s.447).

Når det er elever med behov for ASK og deres medborgerskap kan en snakke om et inkluderende medborgerskap. Alle grupper skal bli inkludert som en vanlig borger med de gjeldende sosiale, politiske og kulturelle rettigheter og plikter. Lister nevner fire ulike prinsipper som er viktige når det gjelder å inkludere borgeren i samfunnets sosiale relasjoner. *Rettferdighet*: Eleven blir behandlet som et eget individ. Det kan bli behandlet som «alle» andre i noen ting, som eksempel skolens generelle ordens reglement. Men på andre områder må du kanskje behandle eleven utfra funksjonsnivået. På denne måten vil alle elever oppleve at deres medborgerskap blir respektert og de oppnår rettferdighet. *Annerkjennelse*: Alle skal bli behandlet med respekt og verdighet, samtidig som en anerkjenner at alle er forskjellige, med forskjellige behov. *Selvbestemmelse*: Eleven skal ha mulighet for å kontrollere sitt eget liv og med gjensidig respekt for hverandre kunne realisere sine drømmer og ønsker. Dette er også at dersom en elev har en form for funksjonsnedsettelse, barrierer som er rundt skal fjernes. For en elev med behov for ASK vil dette da si at skolen må bygge ned barrierene som går på språkmiljø og en god kommunikasjonspartner. Eleven møter barrierer på skolen når ikke personene som er rundt eleven kan kommunisere med eleven på elevens premisser. Det siste punktet som er *solidaritet*: eleven kan identifisere seg med andre og handle i fellesskap for å realisere

universelle krav om rettferdighet og anerkjennelse. Her vil det da for eleven være at ASK blir brukt i klasserommet sammen med sine med-elever (Boje, 2017).

Hva er det som kan hemme et medborgerskap i spesialpedagogiske avdelinger? Dersom ikke eleven får en god nok opplæring i sitt kommunikasjonsmiddel vil den heller ikke kunne påvirke sin hverdag i veldig stor grad. Verbal og non verbal kommunikasjon er viktig for å kunne gi uttrykk for sine meninger, følelser og opplevelser (Ursin, 2017 s.447). Hvordan skal eleven kunne uttrykke sine meninger dersom den ikke har fått god nok opplæring i kommunikasjonsmidlet sitt? Hvordan den kan bruke det for kunne snakke om sine opplevelser? Et overordnet mål i læreplanen er at alle skal føle seg trygge. Vil eleven føle seg trygg dersom skole hverdagen er lagt opp på en slik måte at eleven ikke kan få nytte seg av alternativ kommunikasjon for å gjøre seg forstått? Veilederen for ASK sier at den som skal være kommunikasjonspartner for en elev som bruker ASK, må kunne kommunikasjonsfremmende strategier som støtter eleven til å kunne uttrykke seg mest mulig selvstendig (Utdanningsdirektoratet 2016b). Wyller har også skrevet at de voksne må kunne være åpne og fortolkende i møtet med de sårbare elevene. I en skolehverdag og hverdag generelt som ofte er travel, vil det være viktig at personalet allikevel tar seg tid til å være observante på å se og prøve å tolke hva eleven ønsker å formidle. Medborgerskapet er et uttrykk som dekker viktige forpliktelser samfunnet har til alle sine innbyggere, enten det er voksne eller barn. Samfunnet må legge til rette for at alle innbyggerne oppfatter seg som en medborger. Det vil si at alle skal ha de samme rettighetene og pliktene, og kunne ha innflytelse over eget liv (Wyller, 2011, s. 61). I skolen er det lærere og andre ansatte som har ansvar for å sikre at eleven får utvikle sitt medborgerskap. Skolen skal sikre at ikke elevene som har behov for ASK føler seg marginaliserte, de skal ha de samme muligheter til lik læring, lik tilgang til fasiliteter som er rundt på skolen som alle andre elever. De skal ha tilgang til sitt språk. Informantene i denne studien fortalte at det ikke er mye tilgang til et alternativt språk rundt om i skolen. Det meste var på avdelingene. En informant fortalte at de tidligere hadde hatt planser med symboler for utelek hengende ute i skolegården. Det de da opplevde var at dette var til en stor hjelp for fremmedspråklige elever. Kanskje mer de, enn de som bruker ASK. En annen informant fortalte at ofte så går bare eleven bort til det den ønsker å leke med, og at den ikke har et behov for et alternativt språk.

Ingen av disse eksemplene er mer rett enn de andre. Men det er viktig å tenke at om det ikke nødvendigvis ser ut som eleven har ett stort behov for å ha symboler hengende ute, i forhold til utelek, så vil det uansett ikke skade. Plutselig kommer en dag der det viser seg at det hadde vært bra med symboler overalt. Dette vil også kunne være med på å skape inkludering for ASK- eleven i skolen. Det at symboler er tilgjengelig og synlig for alle i hele skolen vil føre til at det ikke er så uvanlig når en da ser en elev som bruker enten en kommunikasjonsbok eller en talemaskin.

Det er en fare at medborgerskapet til elever med ASK står i fare for ikke å bli realisert når eleven ikke får god nok opplæring i bruken av sitt kommunikasjonsmiddel. I denne undersøkelsen er det store forskjeller på hvor mye det blir jobbet med medborgerskapet/ og det med medbestemmelse i skolen. Det som ofte blir nevnt er at det er lettest å legge til rette for medbestemmelse i friminutt og ute i skolehverdagen.

7 Oppsummering

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg undersøkt hvordan rutiner og strukturer for opplæring i ASK er rundt på spesial pedagogiske avdelinger. Problemstillingen er: **Hvilke rutiner og strukturer har spesialpedagogiske avdelinger for å bygge og sikre kompetanse om ASK i team rundt elever som bruker ASK i skolehverdagen, og hvordan tilrettelegges det for elevene sin medbestemmelse?**

Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av kvalitative intervju. Jeg har hatt fem semistrukturerte intervju med personal fra tre ulike spesialpedagogiske avdelinger fra 3 ulike kommuner.

Det er personalets egne opplevelser av dette som har vært utgangspunktet for studien. Jeg har forsøkt å finne ut på bakgrunn av veiledere om det finnes noen nedskrevne rutiner for hvordan en skal jobbe med ASK? For å kunne belyse personalets kunnskap og deres tanker rundt dette. Men også hvordan praksisen er rundt om på avdelingene, både i form av undervisning, men også i hvordan det jobbes med ASK blant personalet.

Resultatene er beskrevet og drøftet ut ifra relevant teori, de ulike veilederen samt tidligere forskning.

7.1 Hovedresultater

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene vil jeg gjøre en oppsummering av resultater.

Rutiner for kompetansedeling, kunnskapsdeling og opplæring i den enkeltes ASK

hjelpemiddel? Kompetansedeling blant personalet er noe som alle informantene trekker

frem som en ting de er fornøyde med. De har ulike rutiner for hvordan de skal dele

kunnskapen. Men det er allikevel varierende hvor mye en faktisk får delt, flere trekker frem

at de kunne hatt enda mer tid til dette. En kan aldri få nok. Opplæringen av ASK-

hjelpemidlet foregår ofte skulder til skulder ute i avdelingen. De fleste finner selv kurs de

ønsker å delta på. Det er dessverre slik at ikke alle får delta på kurs. Men alle informantene

forteller at avdelingen har gått gjennom e-læringen fra Statped: God ASK. Gjennomgående

viser det seg blant alle informanter at det ikke finnes noen nedskrevne rutiner på hvordan en

skal sikre at alle får den nødvendige opplæringen de har krav på. Dette gjelder både elever

og personal. Opplæringsloven § 2-16 slår fast at alle elever med behov for ASK har rett på opplæring i ASK og på ASK (Opplæringslova, 1998). Utdanningsdirektoratet slår fast at det er skoleeier sitt ansvar å sørge for at personalet har opplæring og kunnskap som er nødvendig for å kunne jobbe med personer som har behov for ASK (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Hvilke strukturer for samarbeid med andre instanser finnes det? Det er varierende på hvem som deltar på møter med andre instanser. Det blir fortalt av noe personal at de har måttet «krangle» seg frem til å få lov å bli med på disse møtene. Andre avdelinger hadde gode rutiner for at det alltid var pedagog og miljøterapeut som deltok på møter med andre instanser. Dette var for å utfylle hverandre. Samtidig som det også ble nevnt at de har hvert sitt ansvarsområde for eleven. Opplevelsen av samarbeidet med andre instanser var positiv. Alle følte de hadde fått god hjelp av eksterne instanser når de spurte. Jeg finner ingen plass at det står hvem som skal delta på møter med andre instanser. Så her vil det være opp til hver enkelt avdeling hva de mener er best for deres personal og avdeling.

Hvordan legger avdelingen til rette for medbestemmelse hos eleven som bruker ASK? Det er lettest å legge til rette for medbestemmelse ved at eleven får ta valg. Dette kan være valg som hva eleven ønsker å ha på skiven, en får velge mellom to ulike pålegg. Det kan være valg som hvilken genser ønsker du å ha på deg? På denne måten får eleven selv være med å påvirke noe av dagen selv. Spesifikt inn mot skole ble det også nevnt at de lar eleven velge hvilken oppgave de ønsker å gjøre først i timen. Da brukte de ASK for å vise eleven hvilke valg den har. SFO ble også nevnt som en god arena til å ta valg. SFO er ikke preget av det samme tidsjaget som skolen er. Da er det lettere å la eleven få velge aktivitet eller lignende. Utfordring med medbestemmelse og det å ta valg som en informant nevnte er at mange av disse elevene har problemer med å ta valg, det kan ende i en utageringssituasjon dersom de må ta for mange valg. Derfor er det viktig å tilpasse til hver enkelt elev. Alle nevner at de kunne hatt et større fokus på dette med medbestemmelse hos eleven.

Inkludering, medborgerskap og medbestemmelse. Alle disse begrepene går i inn i hverandre. Du ivaretar medborgerskapet til eleven ved å la eleven få en medbestemmelse i hverdagen, Inkludering i fellesskapet og samfunnet. Eleven føler seg inkludert i fellesskapet når den opplever at det legges til rette for språk. Når eleven møter en kommunikasjonspartner som er til stede, som engasjerer seg og som lytter og prøver å forstå hva det er eleven ønsker å formidle.

På bakgrunn av min erfaring som miljøterapeut ved en ATO-avdeling ser jeg at det er mye de samme problemstillingene som går igjen. Det er ingen av informantene som forteller om gode rutiner og strukturer for dette emnet. Det meste av arbeidet som blir gjort på avdelingene er avhengig av noe få ildsjeler. Det er en sårbarhet knyttet til manglende strukturer og rutiner for hvordan en skal sikre at eleven faktisk får det de har krav på.

Et barn trenger tilgang til ASK løsninger og språkmodeller som bruker ASK. Dette vil være en nødvendighet for at barnet skal kunne utvikle sin kommunikasjon. Dette vil også ha betydning for deltakelse. For at eleven skal kunne oppleve tilhørighet og inkludering i skolen må barnet ha noe å kommunisere med. De må ha tilgang til språk. De må erfare at de voksne som er rundt viser engasjement og anerkjenner elevens kommunikasjonsløsning. De voksne må ha en forventning til at eleven ønsker å formidle noe, de må legge til rette for læring og utvikling hos eleven. I denne undersøkelsen kommer det frem at ledelsen rundt om på avdelingene er relativt fraværende når det kommer til elevens kommunikasjonsbehov. Det er de ansatte selv som legger til rette ved å gå på kurs og liknende. Dette kan ha negative konsekvenser for både personal og elever. Eleven fratras muligheter for å lære, utvikle seg, tenke og forstå verden rundt seg, ved at personalet ikke har nok kunnskap i tilrettelegging. Å kommunisere er av svært stor betydning for å kunne samhandle med andre. Dersom kommunikasjonen svekkes får det ringvirkninger ut over skole, jobb og fritid. Det kan også gå utover familie og venner. Medborgerskapet svekkes. Personalet på skolen må gis muligheter til å få hevet sin kompetanse. Det må gis tid og rom til samarbeid og tilpasning av hvordan en skal jobbe med ASK.

7.2 Oppsummering

Personalet i denne studien forteller om en skolehverdag der de stort sett føler seg fornøyd med hvordan rutine og strukturen for opplæring i ASK er. Samtidig kommer det frem et ønske om at kunne vært en ASK- koordinator i kommunene. Det er store forskjeller på liten og stor kommune. De små kommunene er mer overlatt til seg selv, mens de store har nettverkssamlinger som en kan delta på og utveksle informasjon. En kan undre seg hvorfor det er så store forskjeller. Ingen av kommunene jobbet med kommunikasjonsplaner. Dette er noe både Statped og utdanningsdirektoratet nevner som gode verktøy å bruke.

Utdanningsdirektoratet har i sin veileder skrevet at det er skoleleder som skal legge til rette for at personalet har den kunnskapen de trenger for å undervise elever med behov for ASK. Personalet i denne studien forteller at leder/rektor er lite involvert i hverdagen rundt eleven som har behov for ASK. En leder bør være den som engasjerer og oppmuntrer sine medarbeidere i hvordan de kan undervise i ASK.

Jeg vil til slutt oppsummere med et sitat jeg synes oppsummerer det som har vært gjennomgående av resultater i denne studien.

The silence of speechlessness is never golden. We all need to communicate and connect with each other –not just in one way, but in as many ways as possible. It is a basic human need, a basic human right. And more than this, it is a basic human power ... (B. Williams, 2000, p. 248).

7.2 Implikasjoner for praksis

Siden dette er en kvalitativ studie, vil den ikke være grunnlag for å trekke noen endelige slutninger fra denne studien. Det er et altfor lite utvalg til at en kan si noe om gyldigheten. Men det kan gi oss en pekepinn på om det kan være nødvendig med videre forskning. Det kunne vært spennende for videre forskning og gjort en større studie, der en kunne hatt mer skoler og mer personal med for å se om det er store forskjeller. En kunne da også tatt med kommuner fra andre fylker for å se om det er forskjeller fra fylke til fylke. Og om det er funn som ble gjort her som er representativt for flere avdelinger, eller om det er avdelinger der en jobber mer målrettet etter det veilederen sier, og at det er gode rutiner, nedskrevne rutiner for hvordan en skal jobbe med ASK på avdelingen.

Denne studien viser at mye av det som blir arbeidet med, i forhold til ASK, rundt om på avdelingene er tilfeldigheter og opp til hver enkelt avdeling hvordan de velger å gjøre det. Det er beskrevet mye bra i forhold til hvordan avdelingene arbeider med tanke på felles møte tid og så videre. Men det viser også en sårbarhet når ting ikke er forankret i avdelingene sine retningslinjer. Det burde vært felles retningslinjer for hvordan en skal jobbe med ASK. Et interkommunalt samarbeid hadde vært til stor nytte i denne jobben. At en kan samarbeide med andre kommuner som har spesialpedagogiske avdelinger og få til noen felles retningslinjer for hvordan en skal utføre denne jobben.

8 Litteraturliste:

- Eberhart, B., Forsberg, J., Fäldt, A., Nilsson, L., Nolemo, M. & Thunberg, G. (2017). *Tidiga kommunikations- och språkinsatser till förskolebarn*. Föreningen Sveriges Habiliteringschefer. <https://habiliteringsverige.se/site/uploads/2017/05/Tidiga-kommunikations-och-spr%C3%A5kinsatser-till-f%C3%B6rskolebarn.pdf>
- Boje, T. P. (2017). *Civilsamfund, medborgerskab og deltagelse* (Bd. 15). Hans Reitzels Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Helsedirektoratet. (2021). *Gode Helse og omsorgstjenester for personer med utviklingshemming*. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/gode-helse-og-omsorgstjenester-til-personer-med-utviklingshemming>
- Isaac. (u.å). www.isaac.no
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Karlsen, A. V. (2020). *Flere med i klassefellesskapet*. Universitetsforlaget.no.
- Kunnskapsdepartement, D. k. (2017). Verdier og prinsipper for grunnopplæringen, overordnet del av læreplanverket. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1-18. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn : en dialogisk tilnærming* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Mcnaughton, J. K.-W. D. (2009). Communication Partner instruction in AAC: Present Practices and Future Directions. <https://doi.org/10.1080/07434610400006646>

- Mcnaughton, J. L. D. (2015). Designing AAC Research and Intervention to improve outcomes for individuals with complex communication Needs.
<https://doi.org/10.3109/07434618.2015>
- Meld.St 8. (2022-2023). *Menneskeretter for personer med utviklingshemming*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-8-20222023/id2945431/>
- Meld.St. 6. (2019 -2020). *Tett på -tidig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. D. k. kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld.St. 18, -. (2011). *Læring og fellesskap*. D. k. Kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- NAKU.no. (2022). *Grunnskole: Lovverk og statlige føringer*.
<https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-f%C3%B8ringer>
- NOU 2009:18. (2009). *Retten til læring*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/?ch=1>
- Næss, K.-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukeren. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK -brukere* (s. 15-45). Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
<https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Sambandet, F. (2006). *CRPD, Konevensjon om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Kulturdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/26633b70910a44049dc065af217cb201/konvensjon-om-rettighetene-til-mennesker-med-nedsatt-funksjonsevne.pdf>
- Sande, A. (2022). Alternativ og Supplerende kommunikasjon (ASK). I S. Haugland, U. Berge, A. Gjermestad, K. Høium & J. A. Løkke (Red.), *Kunnskapsbasert miljøterapeutisk arbeid* (s. 221-242). Universitetsforlaget.
- Skarstad, K. (2019). *Funksjonshemmedes menneskerettigheter : fra prinsipper til praksis*. Universitetsforlaget.
- Skogdal, S. (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK- brukere* (s. 218-237). Fagbokforlaget.
- Statped. (2021). *ASK i skolen*.
- Statped. (2022). *hvem gjør hva på ASK området*.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Ursin, G. (2017). Praktisering av medborgerskap: En studie av hverdagslivet til familier som lever med demens. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(6), 436-452.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-06-02>
- Utdanningdirektoratet. (2016d). Hva er ASK. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/ask/ASK-skole/hva-er-ask-og-hvem-har-behov-for-det/>
- Utdanningdirektoratet. (2016a). Organisering av elever med behov for ASK.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ASK-skole/Oplaring-ASK>
- Utdanningdirektoratet. (2021). Veilederen spesialundervisning. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Kompetanse på Undervisning av elever med behov for ASK.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ASK-skole/kompetanse-ask/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Samarbeid, planlegging og overganger for elever med behov for ASK. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/samarbeid-planlegging-overganger>
- Veia Karlsen A, M. H. S., Taxt T og Næss Bottegard K-A. (2015). Kommunikasjonspartnere og Kommunikasjonsstrategier. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 187-215). Fagbokforlaget
- Vorhaus, J. (2016). *Giving voice to profound disability : dignity, dependence and human capabilities*. Routledge.
- Wyller, T. (2011). Dydsetikk, medborgerskap og sosial praksis. I S. Å. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Østvik, J. (2018). Språkmiljø – tanker om prinsipielle og praktiske sider.
<https://www.kunnskapsbanken.net/sprakmiljo-tanker-om-prinsipielle-og-praktiske-sider/>
- Østvik, J. (2008a). Hva er Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK): og hvem har behov for det? *Dialog: medlemsblad for Isaac Norge*, 2008 (Ekstra nummer). S, 4-7

9 vedlegg

Vedlegg 1- informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

ASK og medbestemmelse hos elever i en spesialpedagogisk avdeling

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om spesialpedagogiske avdelinger sine rutiner og strukturer for å bygge og sikre og kompetanse rundt elever som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) og deres medbestemmelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave i medborgerskap og samhandling og i den anledning ønsker jeg å foreta intervju med miljøterapeuter på spesialpedagogiske avdelinger.

Formålet med oppgaven er å få mer kunnskap om hvordan spesial pedagogiske avdelinger tilrettelegger og organiserer sine rutiner for at personalet skal få opplæring og kunnskap i ASK og medbestemmelse hos denne elevgruppen. Det er ansattes erfaring med hvordan dette tilrettelegges som er i fokus.

Problemstillingen som skal utforskes er: Hvilke rutiner og strukturer har spesialpedagogiske avdelinger for å bygge og sikre kompetanse om ASK i team rundt elever som bruker ASK i skolehverdagen, og hvordan tilrettelegges det for elevene sin medbestemmelse?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er VID Sandnes som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du arbeider som miljøterapeut på en skole og på en spesialpedagogisk avdeling, med elever som bruker ASK. Jeg ønsker å intervju miljøterapeuter på ulike spesialpedagogiske avdelinger da det er de som ofte har ansvaret for eleven og dens AS hjelpemiddel i skolehverdagen, oppdatering av hjelpemiddel osv. Jeg ønsker å intervju 2 miljøterapeuter på 3 skoler/ avdelinger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og jeg vil ta notater underveis. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner eller avdelinger vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Intervjuet vil vare ca en time. Jeg kommer til å stille spørsmål om kompetanseutvikling på ASK, kunnskapsdeling på ASK, hvordan samarbeidet med andre instanser er, og til slutt litt om hvordan det jobbes for å sikre medbestemmelse til eleven når eleven ikke har funksjonelt talespråk. Opplysningene skal brukes til å prøve å se hvordan

skolen legger til rette for opplæring og sikrer en god kvalitet i bruken av ASK hos de ansatte. Da spesielt ut ifra opplæringsloven § 2-16 og veilederen om ASK i skolen.

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. All informasjon vil bli lagret på passordbeskyttet pc. Liste med navn, mailadresser osv vil jeg oppbevare innelåst separat fra andre opplysninger. Jeg vil ha en kryptert minnepenn der selve intervjuene og oppgaven vil være lagret. Dette vil også bli innelåst. Alle opplysninger vil bli kodet under analysen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent vil alle personopplysninger makuleres og bli slettet, noe som etter planen er juni 2022. Men senest november 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: evarenatehaugland@gmail.com, eller på tlf: 98117791. Eller veileder ved VID Anita Gjermestad.

Anita Gjermestad anita.gjermstad@vid.no . Tlf: 91113838

Personvernombud: : Nancy Yue Liu nancy.yue.liu@diakonhjemmet.no Tlf: +47 938 56 277

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anita Gjermestad
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eva Renate Haugland
student

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ASK og medbestemmelse hos elever i en spesialpedagogisk avdeling, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta på intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

[Vedlegg 2- Intervjuguide](#)

Intervjuguide

Formålet med denne undersøkelsen er å finne ut hvordan skolen legger til rette for at de ansatte får nok kunnskap og opplæring i ASK. Samt hvordan dette blir brukt på avdelingen..

Jeg er også interessert i å høre hvordan dere legger til rette for barnets medbestemmelse når barnet ikke har et funksjonelt talespråk. Bakgrunnen for prosjektet er min egen hverdag der jeg har jobbet på en slik avdeling i over 10 år.

Jeg vil takke for at du ønsket å stille opp i denne undersøkelsen. Samtidig vil jeg informere om at du når som helst kan trekke deg fra dette prosjektet, og at alt som blir sagt er underlagt taushetsplikt, og ting vil bli anonymisert.

Introduksjon:

1. Hvor lenge har du jobbet på avdelingen?
2. Hva er din yrkesbakgrunn? (Bachelor, master eller annet)
3. Hvor mange elever har dere på avdelingen?
4. Hvor mange av elevene bruker ASK?
5. Kan du fortelle litt om hvordan ASK blir brukt hos dere?

Hoveddel:

Hvilke rutiner for kompetansedeling, kunnskapsdeling og opplæring i den enkeltes ASK hjelpemiddel er det på avdelingen?

- i) Kan du fortelle om hvilke muligheter for kompetanseheving innen ASK det er på avdelingen?
- ii) Hvordan er din opplevelse av dette? Er du fornøyd med tilbudet? Er det noe du kunne ønsket det mer av?
- iii) Kan du fortelle om hvordan ansatte læres opp i å bruke den enkelte elevs ASK hjelpemiddel? F.eks ny ansatte. Kom gjerne med eksempel.
- iv) Kan du fortelle om avdelingen/skolens interne rutiner for opplæring av bruk av ASK til enkeltelever og eller hele elev gruppen?
- v) Kan du fortelle om det pedagogiske ansvaret for den enkelte elevs ASK hjelpemiddel? Hvem har dette? Og hva innebærer det ansvaret?
- vi) Hvordan har du fått opplæring i din elevs ASK tilbud? Har du måtte tilegne deg kunnskap og opplæring på egen hånd, eller har du fått tilbud gjennom leder, foreldre eller andre instanser?

vii) Hvordan er informasjonsoverføring om ASK tilbudet eleven har, mellom personalet?

2) Hvilke strukturer for samarbeid med andre instanser finnes det?

- i) Kan du fortelle litt om hvordan samarbeid og opplæring med pårørende er når det gjelder barnets ASK hjelpemiddel?
- ii) Kan du fortelle litt om hvilket samarbeid dere har med andre instanser? Eks HABU, PPT
- iii) Kan du fortelle litt mer om hvordan du opplever disse møtene? Er det nyttig informasjon som kan videreføres ut i avdelingen?
- iv) Hvem deltar på møter med andre instanser?
- v) Hvordan blir informasjon fra dette samarbeidet videreført til resten av personalgruppen?

3) Hvordan legger avdelingen til rette for medbestemmelse hos eleven som bruker ASK?

- i) Kan du fortelle hvordan det blir lagt til rette for elevens medbestemmelse, når eleven bruker ASK i hverdagen? Eks: Blir ASK hjelpemidlet brukt aktivt når eleven skal velge? Er det ganger i løpet av skoledagen der det er lettere å legge til rette for medbestemmelse?
- ii) Er dette noe dere har mye fokus på? Blir det diskutert på møter i personalgruppen eller på møter med foreldre?

Avslutning:

Tusen takk for at du tok deg tid til å bli intervjuet. Dersom det er noe du skulle komme på i etterkant er det bare å ta kontakt på telefon.

Er det noe mer du ønsker å tilføye?

[Vedlegg 3- Godkjenning fra NSD](#)

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
957160	Standard	09.12.2021

Prosjekttittel

ASK og medbestemmelse hos elever på en spesialpedagogisk avdeling.

Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høyskole / Fakultet for helsefag / Fakultet for helsefag Sandnes

Prosjektansvarlig

Anita Gjermestad

Student

Eva Renate Haugland

Prosjektperiode

30.11.2021 - 30.11.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 30.11.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 09.12.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.11.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles 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

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

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).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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 eventuelt 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 NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!

