



Hvordan skal ASK implementeres?

Mats Ole Almo Ellingsen

Totalt antall sider inkludert forside: 45

Molde, 28.05.2020



## Obligatorisk egenerklæring/gruppeerklæring

Den enkelte student er selv ansvarlig for å sette seg inn i hva som er lovlige hjelpemidler, retningslinjer for bruk av disse og regler om kildebruk. Erklæringen skal bevisstgjøre studentene på deres ansvar og hvilke konsekvenser fusk kan medføre. Manglende erklæring fritar ikke studentene fra sitt ansvar.

Du/dere fyller ut erklæringen ved å klikke i ruten til høyre for den enkelte del 1-6:

1	Jeg/vi erklærer herved at min/vår besvarelse er mitt/vårt eget arbeid, og at jeg/vi ikke har brukt andre kilder eller har mottatt annen hjelp enn det som er nevnt i besvarelsen.	<input type="checkbox"/>
2	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none"><li>• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.</li><li>• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.</li><li>• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.</li><li>• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.</li></ul>	<input type="checkbox"/>
3	Jeg/vi er kjent med at brudd på ovennevnte er å <u>betrakte som fusk</u> og kan medføre annullering av eksamen og utestengelse fra universiteter og høyskoler i Norge, jf. <a href="#">Universitets- og høyskoleloven</a> §§4-7 og 4-8 og <a href="#">Forskrift om eksamen</a> §§14 og 15.	<input type="checkbox"/>
4	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiattrollert i URKUND, se <a href="#">Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver</a>	<input type="checkbox"/>
5	Jeg/vi er kjent med at høyskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høyskolens <a href="#">retningslinjer for behandling av saker om fusk</a>	<input type="checkbox"/>
6	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av <a href="#">kilder og referanser på biblioteket sine nettsider</a>	<input type="checkbox"/>

# Personvern

## Personopplysningsloven

Forskningsprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger iht.

Personopplysningsloven skal meldes til Norsk senter for forskningsdata, NSD, for vurdering.

Har oppgaven vært vurdert av NSD?

ja  nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

- Hvis nei:

Jeg/vi erklærer at oppgaven ikke omfattes av Personopplysningsloven:

## Helseforskningsloven

Dersom prosjektet faller inn under Helseforskningsloven, skal det også søkes om forhåndsgodkjenning fra Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, REK, i din region.

Har oppgaven vært til behandling hos REK?

ja  nei

- Hvis ja:

Referansenummer:

# **Publiseringsavtale**

**Studiepoeng: 15**

**Veileder: Jon Arne Løkke**

## Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Opgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja  nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja  nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja:

Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?

ja  nei

Dato:

Antall ord: 10000



## **Sammendrag**

Målet med oppgaven er å se på hvordan ASK implementeres, om det hovedsakelig er intervensjoner som er rettet mot individet eller om de rettes mer mot det relasjonelle. Jeg har utført en litteraturstudie og prøvd å se hva som gjøres i feltet, og gjort en kartlegging i forhold til om intervensjonene som gjøres har ett individfokus, eller ett relasjonelt fokus. Teorien sier at å både ha fokuset på individets ferdigheter og muligheten til å bruke de ferdighetene i samhandling med andre er viktig. Jeg har prøvd å se om dette stemmer med hvordan tingene gjøres i praksisfeltet.

## Innhold

<b>1.0</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>9</b>
1.1	Tale og kommunikasjon; to gjensidig utelukkende kategorier ved implementering av ASK.....	10
<b>2.0</b>	<b>Teori</b> .....	<b>11</b>
2.1	ASK og lovgivningen .....	12
2.2	Den teknologiske utviklingen .....	14
2.3	Hvem har behov for ASK? .....	15
2.4	Begrepsdannelse. ....	18
2.5	Språkutvikling.....	19
2.6	Kommunikasjon.....	19
2.6.1	GAP-modellen og vår forståelse .....	20
2.7	ASK slik det benyttes i opplæringen til utviklingshemmede i dag.....	21
<b>3.0</b>	<b>Metode</b> .....	<b>22</b>
3.1	Litteratursøk som metode .....	22
3.2	Søkene og søkematriksen.....	22
<b>4.0</b>	<b>Data og analyse</b> .....	<b>26</b>
4.1	Kort oppsummering av artikkelen. ....	26
4.1.1	Artikkel 1 «Gateway to friendship» .....	26
4.1.2	Artikkel 2 «ASK i Bolig».....	27
4.1.3	Artikkel 3 «Arbeid for logopeder?» .....	28
4.1.4	Artikkel 4 «Beliefs and habits» .....	28
4.1.5	Artikkel 5 «Core Vocabulary» .....	30
4.1.6	Artikkel 6 «Maintenance of key word signing» .....	31
4.1.7	Artikkel 7 «High-technology augmentative and alternative communication» 32	
4.1.8	Artikkel 8 «Immersive Communication» .....	33
4.1.9	Artikkel 9 «Facilitated Communication» .....	34
4.1.10	Artikkel 10 «The Iconicity of Picture Communication Symbols» .....	35
4.2	Kategorisering .....	36
<b>5.0</b>	<b>Refleksjon</b> .....	<b>38</b>
<b>6.0</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>41</b>
<b>7.0</b>	<b>Referanseliste</b> .....	<b>43</b>



## 1.0 Innledning

Som miljøterapeut ved en videregående skole, møter jeg flere elever som benytter Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Norge er kanskje det eneste land i verden som har nedfelt retten til å bruke ASK i opplæringsloven. I tillegg følger denne retten også av at Norge har ratifisert FN-konvensjonen om rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD). ASK er en norsk oversettelse av begrepet Augmentative Alternativ Communication (AAC). AAC ble et eget fagområde fra rundt 1970-tallet. I løpet av de femti årene som har gått siden den gang, er mye endret i samfunnet generelt, og når det gjelder ASK.

ASK er et mindre område innen det arbeidet skolen utfører, samtidig som at det kan ha stor betydning for de elevene som benytter ASK og ikke minst for deres utvikling, læring, samspill og deltakelse i skolehverdagen med lærere og medelever. ASK er et stort fagområde som i likhet med en rekke andre områder er i en stadig utvikling, og som derfor krever en betydelig innsats i forhold til å sikre at skolen har oppdatert kunnskap og kompetanse i å tilrettelegge for elever som har behov for og rett på ASK. Som del av skolens arbeid med og utviklingen av ASK, er det å holde oversikt over ny og oppdatert kunnskap innen fagområdet viktig. I tillegg er det også viktig at skolen er åpen for ny kunnskap, og villig til å gjøre endringer og omstillinger i den grad slik kunnskap skulle tilsi det. ASK er som antydning ikke et stort fagområde i skolen. Oppfatningene av hva det er, hvordan det brukes og på hvilken måte det skal implementeres i skolehverdagen og samarbeidet mellom skole/ hjem, variere ut fra hvilken grad man har direkte erfaring med det, og mellom de som er direkte involvert i arbeide med og bruken av ASK.

Det finnes flere kilder til definisjon, forståelse og avgrensning av hva ASK er. En kilde til dette er hvordan loven, særlig opplæringsloven, definerer ASK. Det legger også føringer for hvilke rettigheter som gis. Loven er ikke begrensende i den forstand at en ikke gang gi rettigheter utover dette om en finner det hensiktsmessig og mulig, eller den kan også ha innebygd fagskjønn. Lovbestemmelsene om retten til å benytte ASK i opplæring kom i 2012 (Opplæringslova, 2012). Ser en på bestemmelsene i Lærerplanens del 1, kan den leses som en framstilling av forholdet mellom individ og samfunn, som igjen kan gi føringer hvordan andre forhold i opplæringen, herunder implementeringen av ASK, skal forholde seg i relasjonen mellom individet og samfunnet.

## 1.1 Tale og kommunikasjon; to gjensidig utelukkende kategorier ved implementering av ASK.

Opplæringsloven sier at den som helt eller delvis mangle funksjonell tale har rett til å ha tilgang til eller benytte alternativ og supplerende kommunikasjon, og til å benytte ASK i opplæringen. I avhandlingen *Participation in school for students who use augmentative and alternative communication* skriver Skogdal (2017) at:

The dichotomy between speech and communication represents a distinction between an individual versus an interactional/ relational perspective, or a monologue versus a dialogue perspective. Previously the aim of speech treatment was likely to be conducted as individual therapy sessions with exercise drills, whereas an interactional perspective demands a functional, contextually appropriate communication with others, including classmates and teachers (Skogdal, 2017, s.5).

Dikotomien handler om enten å rette oppmerksomheten på individet og det å kunne utale eller en orientert mot kommunikasjon og å samhandle. Spørsmålet er om det eksisterer et slikt motsetningsforhold eller om heller er et samspill mellom disse to tilnærmingene. Fra starten av var ASK i stor grad individfokusert og ifølge Skogdal (2017) ikke irrelevant den dag i dag, men hun hevder at en samhandlingsfokusert tilnærming er nødvendig (Skogdal, 2017). Hun finner også støtte i dette gjennom forskning på det som omtales som «co-construction of meaning» og som forbedrer kvaliteten og relevansen av samtalen mellom personer, dialogperspektiv, som benytter ASK og typiske verbalspråklige personer (Alant, 2017).

For å finne ut av hvordan ASK blir implementert, og om den dikotomien som kan ligge mellom en individrettet implementering og bruk av ASK i opplæringen, til forskjell fra et relasjonelt og samhandlende perspektiv, er hovedproblemstillingen:

«Hvordan implementeres ASK i undervisnings- og skolesituasjonen for elever med utviklingshemming, og er det et klart skille mellom et individorientert fokus versus et relasjonelt fokus».

## 2.0 Teori

Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) er en oversettelse og liten omstokking av det engelske begrepet Augmentativ Alternative Communication (AAC). Deler av det vi i dag omtaler som et alternativ til tale, er i et historisk perspektiv utviklingen av et talespråk, vi finner det i dag som språkform innen subgrupper med selvpålagt taushet slik hos Benediktermunkene, og hos tegnspråkbrukeren som vi finner fra starten av rundt 1800-tallet om en ser bort fra at gester og tegn også har vært benyttet i kommunikasjon tidligere. Tegnspråk regnes som en språklig minoritet.

Teknologiske utviklinger som telefonen førte til et omfattende utviklingsarbeid knyttet til taleforståelse, betydning, funksjon og rolle. Dette arbeidet foregikk særlig på 1940-tallet, og har betydning for utviklingen av AAC.

AAC som eget område eller felt regnes fra rundt 1970, og var i starten rettet mot å utvikle metoder og materiell som kunne møte behovene hos personer med talevansker, og som ikke hadde utbytte av tradisjonell taleterapi (logopedi). En terapi som på dette tidspunktet (1970-tallet) fokuserte på å forbedre verbalspråket, og med utgangspunkt i normert uttalemåten. Fram til 1980-tallet ble AAC som regel bare anbefalt når tradisjonell taleterapi ikke lyktes (Skogdal, 2017). Innen enkelte språklige fagmiljø var oppfatningen at AAC ødela for utviklingen av tale (Glennen, 1997), men ved årtusenskiftet er denne oppfatningen snudd til at AAC heller støtter opp under og utviklingen av kommunikasjon, språk og utviklingen av leseferdigheter (Light & McNaughton, 2012). Skiftet av perspektiv fra tale til kommunikasjon skjer rundt mot slutten av 1970-tallet med forskning innen lingvistikk og språkutvikling, hvor en fokuserte mer på språkets funksjon mer enn språkets form (Sanders, 1976). Det fører til et skifte vekk fra en ensidig tilnærming ved ASK som alternativ til tale som mål for behandling, til et fokus på kommunikasjon og interaksjon/samhandling (Light, 1989).

Tetzchner og Martines skiller mellom det som kalles avhengige og uavhengige kommunikasjon hvor avhengig er kommunikasjon som bruker et hjelpemiddel som fysisk er tilstede utenfor personen og uavhengig er kommunikasjon som personen selv lager med for eksempel tegn. Innenfor avhengig kommunikasjon har det vært en stor forandring over de ca. 50 årene ASK har eksistert. ISSAC har valgt å gjøre ett skille mellom det de beskriver som papp-tech som er

løsninger i papirform, det kan for eksempel være tematavler, symboler på kort eller PODD-bok. Low-tech løsninger som er talemaskiner uten dynamiske display, ofte slik at en spiller inn lyd og kan avspille disse senere igjen med å trykke på knapper. High-tech som er talemaskiner med dynamiske displays, dette blir nesten som en bærbar datamaskin i forhold til kompleksitet (ISAAC, u.å.).

Det mer overordnede spørsmålet som stilles i problemstillingen, er implementering av ASK for elever med utviklingshemming. I avhandlingen "Participation in school for students who use augmentative and alternative communication" reiser Skogdal (2017) spørsmålet om hva som er den mest effektive måten å implementer ASK på, og setter opp to fokus eller perspektiv. Den ene er det individrettete som preges av fokus på tale og hvor implementeringen ofte har preg av spesiell tilrettelegging med terping og trening og som monolog. Det andre er et relasjonelt fokus, ofte kontekstuellet og som dialog. Som et bakteppe og grunnlag for denne litteraturstudien, er noen teoretiske element valgt ut basert på den relevans de har for problemstillingen.

Lovene sies å være det mest autorative uttrykket for normene og verdiene i samfunnet (Østenstad, 2000). Gjennom lovene vil en kunne se hvordan grupper og enkeltpersoners behov og interesser ivaretas. Avsnittet starter her. ASK var i starten enkle og funksjonelle løsninger og virkemidler som vi i dag ser som low-tech ASK, mens elektroniske enheter med talefunksjon og mulighet for å sende og mota meldinger representerer som omtales som high-tech ASK. Teoriavsnittet fortsetter med teknologiske utviklingen og ASK. Deretter handler det om hvem som benytter ASK eller som kan ha behov for det. ASK er tett knyttet til de fire temaene begrepsdannelse, språkutvikling, kommunikasjon og læring, som er de neste temaene. Til slutt handler det om de to posisjonene fra GAP-modellen mellom individet og samfunnet og hvordan dette kan hemme noen, og hvordan en kan fremme deltakelse og inkludering.

## **2.1 ASK og lovgivningen**

NAV er gitt oppgaver gjennom Arbeids- og velferdsloven (2006) og forskrifter under denne, som legger grunnlaget for retten til hjelpemidler i forhold til språkvansker. Disse bestemmelsene er særlig viktig i forhold til å sikre tilgangen på enten vanskelig tilgjengelige hjelpemiddel, eller kostbare hjelpemidler. Hjelpemiddelsentralen har også ansvar for å gi innføring i hvordan hjelpemidlet fungerer samt vedlikehold av dem. Spesialisthelsetjenesteloven (1999) gir

habiliteringstjenesten i oppgave å sikre opplæring og vedlikehold av ferdigheter, herunder bruk av ASK. Norge var tidlig ute med å gi rett til ASK-hjelpemidler, til opplæring i bruken av dem og retten til å benytte disse iblant annet opplæring og undervisning. Døve har hatt denne retten knyttet til tegnspråk i en egen seksjon om rett til læring og kommunikasjon, og retten til bruk av ASK ble innført med lovendringen i 2016. Opplæringsloven gjelder for grunnskolen, videregående skole og opplæring for voksne. I paragraf 2-16. Opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) står det at:

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

Når ein elev ikkje har eller kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har eleven rett til spesialundervisning etter reglane i kapittel 5. Dette inkluderer nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerande kommunikasjon. (Opplæringslova, 2019).

Tilsvarende finner vi at retten til opplæring i og bruk av tegnspråk er nedfelt i paragraf 2-6, retten til opplæring i og bruke av punktskrift er nedfelt i paragraf 2-10. Tilsvarende bestemmelser gjelder for videregående skole nedfelt i paragrafene 3-9, 3-10 og 3-13, og for opplæring av voksne i paragraf 4A-13.

I 2006 kom FN-konvensjonen om rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD). Norge ratifiserte konvensjonen i juni 2013, og Norge er dermed bundet av konvensjonen. I konvensjonens artikkel 24 Utdanning. Under punkt 3.a er retten til innlæring fastslått, og gjelder for innlæring av punktskrift, alternativ skrift, alternativ og supplerende kommunikasjonsform mfl. Under punkt 3.b nevnes særlig å fremme døvesamfunnets språklige identitet, og under punkt 3.c er det å sikre at undervisningen skjer ved å benytte de språk, kommunikasjonsformene og midlene som er best tilpasset den enkelte, og i et miljø som gir størst mulig faglig og sosial utvikling.

## 2.2 Den teknologiske utviklingen

I starten på 1970-tallet var dagens teknologi sciens fiction. Det nærmeste mange kom en datamaskin, var å lage hullkortene som ble benyttet til å mate inn og programmere maskinene. Diktafoner var forbeholdt noe få yrker og profesjoner, og mobiltelefoner var store som steinblokker. Etter hvert som teknologien ble mer avansert, mer brukervennlig, mer funksjonell og nyttig, og tilgjengelig både prismessig og kvantitetsmessig. Noe teknologi er også utviklet og tilpasset for å implanterings eksempelvis Cochlea-implantatet. I Norge har utviklingen gått så fort og langt, at det er utviklet egne strategier for å gjøre bruk av teknologien i nær sagt alle deler av samfunnet. Innen helse- og velferdssektoren kalles teknologien for velferdsteknologi. Innen fagmiljøene som jobber med ASK, finner vi at det innen den engelskspråklige delen opereres med begrepet assistive technology (Shane, Howard, Blackstone, Vanderheiden, Williams & DeRuyter, 2012).

Til tider kan begrepsbruken være overlappende, og noen ganger litt forvirrende. Å navngi noe med begrep er i en viss grad også med på å definere og bestemme hva det er. I det som er kjent som Thomas teorem (Thomas & Thomas, 1928) kommer dette til uttrykk som at «If men define situations as real, they are real in their consequences». Sånn sett kan begrepene alternativ og supplerende gi mening rent semantisk, og samtidig bryte med grunnbetydningen om at det er et språk. Tegnspråk er et godt eksempel på at begrep konstituerer. Utviklingen innen teknologi er også direkte med og påvirker språk, formidlingsformene og kommunikasjon. Ny teknologi endrer og bryter våre oppfatninger, og kan også rokke ved vår identitet. Da Cochlea-implantatet ble introdusert, var det enkelte som mente at det ville ta over og fortrenge tegnspråket. Språk er identitet. Det er sånn sett verdt å merke seg formuleringen i FN-konvensjonens artikkel 24 under punkt 3.b som nevner å fremme døvesamfunnets språklige identitet. ASK er ikke på samme måte anerkjent som et språk og det er heller ikke så mye snakk om språklig identitet knyttet til ASK, selv om det for den enkelte som benytter det har helt klare og tydelige paralleller. Det er også forsterket gjennom de lovbestemmelsene som nå gjelder for retten til å benytte ASK.

Når det gjelder den tekniske utviklingen generelt og mer spesielt innen ASK, så er trenden at et apparat eller enhet, skal dekke så mange funksjoner og oppgaver som mulig. Vi ser en rask utvikling i økt funksjonalitet, med en rekke grenseflater og kapabilitet, som også endrer de

hjelpemidlene og kommunikasjonsformene som benyttes innen ASK. Utfordringen er i stor grad å greie å henge på utviklingen. Det får som konsekvens at forståelsen av hva ASK er og kan være, også påvirkes og preges av dette.

## 2.3 Hvem har behov for ASK?

Utdanningsdirektoratet (Udir) skriver om hvem som kan ha behov for ASK at: «Personer med behov for ASK er en sammensatt gruppe som har det til felles at de har lite eller ingen tale.». Fra det Norske leksikonet har vi: «*Tale er i språkvitenskapen det enkelte individs bruk av språket. Etter Ferdinand de Saussure skjelner man i lingvistikken mellom tale og språk (fransk langue), som er det sosialt betingede meddelelsesmiddelet mellom mennesker*» (Store Norske Leksikon, 2019). Altså at det er noe ved funksjonalitet av språket til den enkelte som avgjør om personen kan ha behov for ASK. På international society for augmentative and alternative communication (ISAAC) sine nettsider skriver de at «Barn, unge og voksne som helt eller delvis mangler tale, vil ha behov for alternative og/eller supplerende kommunikasjonsformer for å gjøre seg forstått» (ISAAC, u.å.). Som i stor grad er de samme ordene, men som formulerer seg noe ulikt. Udir sin definisjon lukker gruppen til bare å inneholde de som har lite eller ingen tale, mens ISAAC åpner opp for at gruppen kan være større enn bare disse. Det stiller også ett spørsmål om hva ASK er, er det ett hjelpemiddel for tale, altså bruken av språk, eller er det ett hjelpemiddel for å kommunisere ved hjelp av ett alternativ til tale? Hvor havner de som sliter med kommunikasjon, men som har tydelig tale? Eller de som har tale, men som velger å ikke bruke den?

Tetzchner og Martinsen (2002) deler inn brukerne av ASK i tre hovedområder; i) uttrykksmiddel, ii) støttespråk og iii) alternativt språk. Felles er at personen helt eller delvis mangler tale på grunn av sykdom eller skade. Grad av språkforståelse og ulike forutsetninger når det gjelder å lære seg alternative kommunikasjonsformer utgjør skillet i de tre områdene. Den første gruppen, uttrykksmiddelgruppen, har et gap mellom å forstå det som sies, og det å kunne si det. De har forståelig tale, og har et permanent behov for ASK gjennom livet. Den andre gruppen, støttespråk, handler det om å framskynde utviklingen av talespråk. Dette deles inn i utviklingsgruppen som har behov for støtte til å forstå tale, mens den andre er situasjonsgruppen som har lært tale men har vansker med å artikulere. Den tredje gruppen, språkalternativgruppen, har lite eller ingen forståelig tale. ASK blir morsmålet til personer i denne gruppen, og det språket som må benyttes i

kommunikasjonen med vedkommende. Et svært sentralt punkt hos Tetzchner og Martinsen (2002) er viktigheten av å kartlegge kognisjon og språk for å kunne velge riktig tiltak. Statped fremhever også viktigheten av kartlegging, og har et eget område på sine hjemmesider om dette (Statped, 2020). Manglende språkferdigheter kan komme av spesifikke språkvansker, men også av kognitive vansker. En avklaring av dette har betydning for valget av hvilke ASK-løsninger som velges (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Statped skriver på sine nettsider (Statped, 2020) at det er flere grupper som vil ha nytte av å lære seg ASK og lister opp:

1. Personer med store motoriske vansker, for eksempel Cerebral Parese (CP) eller – muskelsykdommer.
2. Personer med ulike typer syndrom som for eksempel Angelmann syndrom, Rett syndrom, Down syndrom og andre.
3. Personer med utviklingshemming uten kjent årsak.
4. Personer med store og sammensatte vansker inkludert omfattende kognitive vansker, multifunksjonshemming.
5. Personer i autismspekteret.
6. Personer med sammensatte sansetap.
7. Personer med ulike utviklingsmessige språkvansker.

Statped skriver også at: *«De som trenger å kommunisere med ASK er personer som enten har medfødte tilstander som gjør at de ikke vil utvikle funksjonelt talespråk, at de får utydelig talespråk eller at de vil komme sent i gang med å snakke.»* Det å komme sent i gang med å snakke, betyr nødvendigvis ikke at en ikke vil ha ett talespråk, så her åpnes det opp for en videre definisjon. Det legges også mer vekt på behov i forhold til det å kunne kommunisere, og at ASK kan være med å redusere atferdsvansker på grunn av kommunikasjonsvansker (Statped, 2020).

Flere gir råd om viktigheten av å kartlegge hvem som kan ha behov og nytte av ASK og hva slags løsninger som vil være aktuelle. Det er utarbeidet veiledere for hvordan dette kartleggingsarbeidet bør legges opp. De instansene som har et særlig ansvar, eksempelvis NAV ved hjelpemiddelsentralen, spesialisthelsetjenesten ved habiliteringstjenesten og skolen, kan ha ulike metoder og modeller for slikt kartleggingsarbeid ut fra at de har ulike oppgaver og ansvar. Det er derfor viktig med godt samarbeid mellom dem også i kartleggingsfasen. Statped antyder at rundt



7500 barn og unge i alderen null til nitten år har behov for ASK. Statistisk sentralbyrå (SSB) oppgir at det totalt er 1250000 barn og unge i Norge i den aldergruppen (Statistisk Sentralbyrå, u.å.). Listen over hvem som kan ha bruk for ASK, framstilt over, er neppe uttømmende samtidig som at den viser at det kan være flere ulike årsaker til at noen har behov for ASK. I utredningen På lik linje (NOU 2016:17) oppgis det at rundt 24 000 personer har utviklingshemming, som utgjør mellom 0,4-0,5 prosent av Norges befolkning. Basert på andelen barn og unge fra null til nitten år, utgjør 0,4 prosent 4800 barn og unge. Ikke alle har behov for ASK, men mange vil ha nytte av det. Utviklingshemmede utgjør sånn sett trolig den største andelen av de totalt 7500 personene som er oppgitt å ha behov for ASK. Det tilsier at en vil ha stor nytte av å finne de beste måtene å implementere ASK på, og sånn sett få størst effekt av den store innsatsen dette utgjør i alle landets barnehager og skoler. I grunnskolen går det 640000 elever fordelt på i alt 2800 skoler rundt hele landet. 800 skoler har under 100 elever, 1100 har mellom 100 og 300 elever, og 900 skoler har over 300 elever. I tillegg kommer 420 videregående skoler og 5730 barnehager. Totalt er dette 8950 skoler og barnehager.

Forskning viser at barn med utviklingshemming er i større grad integrert i barnehager og skoler fra starten av, hvor rundt 95 prosent går i barnehage sammen sine jevnaldrende, og kun 25 prosent gjør det i videregående skole (Wendelborg & Tøssebro, 2014). Det innebærer at i de første årene og den første delen av utdanningsløpet, så er svært mange klasselærere og barnehagelærere er involvert og kan være de som skal avdekke og kartlegge barnet og elevens behov for ASK, samt å implementere det. I den videregående skolen er dette tallet betydelig mindre om en legger funnene fra undersøkelsen til grunn (Wendelborg & Tøssebro, 2014). Implementeringen av ASK foregår også for en rekke elever først når de kommer til videregående skole. Det foreligger ikke noen oversikt over tallene, med de finnes trolig hos Pedagogisk-psykologisk tjeneste for videregående opplæring.

Utdanningsdirektoratet (Udir) skriver på sin hjemmeside at det å undervise elever med behov for ASK, bør sees på som en særoppgave, og legger ansvaret på skoleeier for å sikre kompetanseheving på ASK (Utdanningsdirektoratet, 2016). Udir anser kompetanse og kunnskap ut over vanlig lærerutdanning. God tilrettelegging krever at lærerne tar i bruk elevens kommunikasjonsform og tilegner seg metodisk kompetanse om tilrettelegging for både kommunikasjonsutvikling og læring. De deler kompetansebehovet inn i; kompetanse i å videreutvikle elevens bruk av sine kommunikasjonsformer, og tilrettelegge for at eleven skal

kunne bruke sine kommunikasjonsformer i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Når det gjelder det første, kompetanse i å videreutvikle, understrekes det at de som skal drive dette arbeidet må ha inngående kjennskap til språkutvikling generelt og tilrettelegging for kommunikasjonsutvikling for elever med behov for ASK spesielt (Utdanningsdirektoratet, 2016). Andre krav blir også listet opp, eksempelvis god kompetanse i didaktisk og metodisk tilrettelegging av opplæring av elever som bruker ASK. Direktoratet peker også på at ASK er et tverrfaglig kompetanseområde, og med en rekke offentlige instanser som aktører. Skolen kan blant annet støtte seg til sin nærmeste samarbeidspartner PPT og Statped, men også habiliteringstjenesten. Utstyret som ofte trengs, lånes ut av Hjelpemiddelsentralen, NAV HMS. De har ansvar for opplæring i den tekniske bruken av utstyret, men skolen må selv melde fra om slikt behov.

## 2.4 Begrepsdannelse.

Forholdet mellom begrepsdannelse og språk har vært ett hovedtema i utviklingspsykologien. Et spørsmål som stilles er om tenking kan skje uavhengig av språk og hvordan språket påvirker den kognitive utviklingen generelt. Det er to hovedsynspunkter rundt dette, det ene at språket former begrepene som brukes, det andre at ord kun er benevnelser av begreper en alt har lært seg. At enkelte språk har flere navn på enkelte ting enn andre er fordi de forskjellige ordene beskriver forskjellige kvaliteter av den en benevner. På denne måten slipper en å bruke setninger til å beskrive kvalitetene, en bruker heller bare ordet Tetzchner (2001). Tetzchner (ibid, 257) skriver at *«Det vanligste standpunktet er at den førspråkelige kognisjonen legger grunnlaget for språktilegnelsen, men at språket også påvirker den senere kognisjonen gjennom sin grunnleggende funksjon som oppmerksomhetsretter, en oppmerksomhet som igjen vil bidra til å bestemme hvilke begreper som blir skapt.»* Altså at vi i den førspråklige fasen danner som begreper selv om vi ikke nødvendigvis har ord for de, men i det vi har lært oss ett språk er dette med å påvirke hvordan vi oppfatter verden og hvilke begreper vi velger å beskrive den med. Studier viser at førspråklige barn og voksne som ikke har tilegnet seg språk har demonstrert begrepsutvikling som er uavhengig av språket Tetzchner (ibid). Språket er med til å skaffe seg oppmerksomhet også uten å se den andre, og er sånn sett med på å gi muligheter som antageligvis ikke ville vært til stede om en ikke hadde språk. Språket gir en altså noen muligheter til å tilegne

seg kunnskap gjennom kanaler en ellers ikke ville hatt. Altså er ikke språk nødvendig for kognitive prosesser, men at det være viktig for den kognitive utviklingen.

## 2.5 Språkutvikling

Språket har flere forskjellige kvaliteter som krever forskjellige ferdigheter for å mestre, disse kan deles opp i for eksempel semantikk, fonologi, morfologi, syntaks og pragmatikk. Det kan være vanskelig å skille mellom evnen til å forstå og evnen til å uttrykke seg når en skal undersøke språkforståelse. Det er derfor laget en rekke forskjellige tester som undersøker språkforståelsen, og disse tester som oftest utviklingen i forhold til aldersadekvat utvikling (Stadskleiv, 2015, s85). Noen eksempler på slike tester er *bayles utviklingskalaer*, *eynells språktest*, *wechsler preschool and primary scale of intelligence* og *passivt ordforråd*. Når en skal sjekke språkferdighetene så er det vanlig å starte med forståelsen av enkelte ord for så å undersøke forståelsen av sammensatte, og mer kompliserte uttrykk. Ofte vil tester hvor en matcher ord med bilder av samme gjenstand være nyttig for barn som har behov for ASK, spesielt for de som vil benytte grafiske tegn. Stadskleiv (2015) skriver også at det er viktig å kartlegge språkferdigheter i tillegg til synsfunksjon og kognisjon for å kunne si om barnet vil mestre lesing og skriving. Om dette ikke er mulig vil det være viktig med nye måter å skaffe seg muligheter for informasjonsinnhentning, og kartlegge hva som vil være best egnet å bruke for personen.

## 2.6 Kommunikasjon

Kommunikasjon kan forstås forskjellig, og igjennom en pragmatisk forståelse så beskrives kommunikasjon som å bevisst ville formidle noe til en annen person. Denne måten å forstå kommunikasjon har av mange blitt kritisert, og sier at handlinger kan være kommunikasjon, selv om det ikke ligger en bevisst intensjon bak handlingen. Her tenker en nok også mest på nonverbale signaler og atferd som kommunikasjon (Kleppenes og Sande, 2015). Ut ifra intensjonelle forståelsen av kommunikasjon så kreves det oppmerksomhetsregulering og sosial rettethet. En trenger felles oppmerksomhet for å kunne forstå den andres tanker, handlinger og intensjoner. Samtidig skaper denne typen felles oppmerksomhet en intersubjektivitet som gjør at de to partene sammen skaper en felles mening og forståelse (Næss, 2015).

Lorentzen (2013) skriver at: «En instrumentell språklig kommunikasjon er innholdsmessig og relasjonelt sett fattigere enn velfungerende nonverbal kommunikasjon» (2013, s.21). Mange fagpersoner ser på fravær av språk som noe isolert, som gjør at en ikke ser personens tilstand i den settingen de befinner seg i. Altså at kommunikasjon er videre begrep enn språk.

### **2.6.1 GAP-modellen og vår forståelse**

Innen habilitering- og rehabiliteringsfeltet har norske fagmiljøer lenge vært opptatt av forholdet mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav. Det gapet som kan oppstå når kravene fra omgivelsene er større enn individets forutsetninger er, oppstår det et misforhold eller et problem. Tradisjonelt har dette blitt sett på som individets problem, og tiltak har vært rettet inn mot individet for å styrke personens forutsetninger, og dermed tette gapet. Ofte har en gått inn med behandling, alt fra operative inngrep og langvarige treningsopplegg. Noe er forsøkt korrigert gjennom hjelpemidler alt fra proteser til elektroniske implantat. Dette er kjent som den medisinske modellen introdusert av Oliver i 1983 (Oliver, 2013). Som en motvekt til den medisinske forståelsen, og en protest mot å legge ansvaret for gapet, ofte omtalt som funksjonshemming på individet, har aktivister blant personer med nedsatt funksjonsevne tatt til orde for det de kaller den sosiale modellen for å forstå funksjonshemming, som legger vekten på at den er skapt i og av samfunnet. Ikke som en ubevisst handling, men som en prioritert og villet situasjon hvor økonomiske og maksimerende hensyn er veiet tyngst.

Funksjonshemming er noe man blir, altså hemmet. Funksjonshemming i større grad en egenskap ved personen, man har en hemning. Norge har, slik beskrevet i meldinger (Sosialdepartementet, 2003), valgt en tilnærming som kalles den relasjonelle, altså å se på samspillet mellom de to faktorene. Tiltakene settes inn i forhold til begge, og er både rettet mot individet og mot samfunnet. Prinsippet om universell utforming gjelder, og skal særlig sikre at samfunnsskapt barrierer bygges ned eller unngås, mens en rekke tiltak rettighetsfestes og rettes mot individet, deriblant også retten til hensiktsmessig tilrettelegging. ASK kan i prinsippet fungere både som et individrettet tiltak og kategoriseres tilhørende den medisinske modellen, men det kan også rettes inn som et tiltak og del av den universelle utformingen, og med det oppfattes som å høre til den sosiale modellen. Innen habiliteringsfeltet er Ivar Lie kjent for den i Norge så samspillet mellom

individ og samfunn, og at funksjonsrettede tiltak som ikke har et deltakelsesperspektiv, ikke har noen plass innen habiliteringsarbeidet (Lie, 1996). GAP-modellen er også et viktig eksempel på en tydeliggjøring av forholdet mellom omgivelsene og den enkelte, og presenter i meldingen Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne (Sosialdepartementet, 2003, s.9).

## **2.7 ASK slik det benyttes i opplæringen til utviklingshemmede i dag**

Skogdal (2017) har i sitt doktorgradsarbeid fulgt 6 elever med utviklingshemming og sett på hvordan ASK implementeres og brukes i skolen og skolehverdagen. Felles for alle elevene er at ASK benyttes når eleven arbeider sammen med lærerassistenten og i noen grad sammen med læreren. Ofte foregår opplæringen adskilt fra de andre elevene i klassen. Når elevene deltar i klassesituasjonen sammen med de andre, skjer det uten at eleven har med seg eller benytter seg av ASK. Tre av de seks elevene i studien hennes deltar sjeldent eller aldri i aktiviteter sammen med sine medelever i friminuttene. De tre andre gjør det, men benytter ikke ASK-hjelpemidlene sine, og har de sjeldent med seg. Skogdal (2017) finner videre at elevene ikke benytter ASK når aktiviteten ikke er styrt av voksenpersoner. Når elevene deltar i felles klasseaktivitet, benytter de ASK kun når de løser spesifikke oppgaver som de jobber med individuelt. Skogdal (2017) antyder, som referert tidligere, at det kan være av interesse å se om det er en dikotomi mellom et individorientert fokus og et relasjonelt fokus. Det fremkommer ikke av undersøkelsen hennes at ASK ikke kan eller skal benyttes i samhandling og relasjon med andre elever og lærere, men det legges heller ikke opp til det. Om vi tenker oss en akse, hvor det individorienterte fokuset med vekt på tale og språk, og med terping preget av monolog i en didaktisk setting på den ene siden, og et relasjonelt fokus med vekt på kommunikasjon og dialog i en normal og kontekstuell setting på den andre siden, så ville vi plassert funnene Skogdal gjør over mot den første.

## 3.0 Metode

Metode er den fremgangsmåten en velger for å løse problemstillingen sin (Dalland, 2012). Metodene deles inn i kvantitative eller kvalitative metoder. I min oppgave har jeg valgt å bruke litteraturstudie som metode, dette på bakgrunn av at COVID-19 gjorde det vanskeligere å gjennomføre intervju som var den metoden jeg hadde tenkt til å benytte meg av. Ved å bruke litteraturstudie får jeg åpnet opp for å få flere synpunkter enn mine egne inn i oppgaven og kan drøfte det som står i litteraturen og de data jeg finner i lys av hverandre.

### 3.1 Litteratursøk som metode

I litteratursøk er det litteraturen fra søkene, innsamlingslitteraturen som blir dataen en bruker. Dette betyr at litteraturen som brukes i teorien, litteraturbakgrunnen ikke kan være den samme som litteraturen som danner innsamlingslitteraturen, ettersom de funnene som gjøres i innsamlingen skal drøftes opp mot litteraturbakgrunnen. Målet er at innsamlingslitteraturen skal skape dialog med litteraturbakgrunnen (Olsson og Sörensen, 2003).

### 3.2 Søkene og søkematrisen

Jeg startet med å søke på Oria med søkeordet «alternativ og supplerende kommunikasjon», det ga når jeg kun så på artikler kun ni treff. Jeg prøvde også å søke med ASK sammen med utviklingshe\* ettersom det å bare søke på ASK selv på norsk var vanskelig å avgrense på en måte som ikke ga uønskede treff. Her fant jeg bare artikler som allerede var i det tidligere søket. Jeg prøvde også å nøste meg videre igjennom de treffene jeg fant med å søke på emne-ordene de brukte uten å finne flere artikler. Av de ni treffene var to artikler om lovendringer hvor alternativ og supplerende kommunikasjon var nevnt i lovendringen uten at dette var fokus for artikkelen, og

to av artiklene var bokanmeldelser. Alle disse artiklene vurderte jeg som ikke relevante. Jeg valgte så og se på fire av de resterende, da to var skrevet av samme forfatter med likt innhold.

I arbeidet med å lese en av artiklene så søkte jeg også opp om forfatterne hadde skrevet mer om temaet og prøvde å se på referanselistene om det var andre artikler som kunne være interessante. Jeg kom da over ISSACs sin journal om Augmentative and Alternative Communication. Jeg valgte da å gjøre ett søk direkte i databasen deres, på "intellectual disability" og at artiklene skulle være publisert i løpet av de 10 siste årene. Jeg fikk 20 treff og valgte ut fra tittelen ti av disse som relevant for temaet mitt. Etter å ha lest de ti artiklene kom jeg frem til at syv var relevante og at de resterende tre, ikke traff mitt tema. Se i søkematriksen i tabell 1 for å se søkene. Jeg valgte også å søke i Oria på det engelske begrepet «augmentative and alternative communication», men fikk da så mange treff at det var nødvendig å begrense søket med å bruke "intellectual disability" som søkekriterier. Det er verdt å legge merke til det store antallet internasjonale artikler, og hvor få norske artikler som omhandler temaet «alternative og supplerende kommunikasjon».

Database	Søke nr.	Søkeord	Antall treff	Aktuelle artikler	Kommentar
Oria	1	«Alternativ og supplerende kommunikasjon»	35		Valgte å begrense søket ytterligere.
	2	«Alternativ og supplerende kommunikasjon» AND artikler	9	5	Valte ut tre av disse som er artikkel 1, 2 og 3 i tabell 2.
	3	«ASK» AND norsk	672		For mange treffene var utenfor tema.
	4	«ASK» AND «utviklingshe*» AND norsk	6	2	Begge disse artiklene var med i søkenummer 2.
Journal of Augmentative and Alternative	1	"intellectual disability" AND published 2010-	20	10	Valgte ut syv av disse som er artikkel 4,5,6,7,8,9 og 10 i tabell 2.

Communication					
Oria	5	«augmentative and alternative communication»	1197		Valgte å begrense søket ytterligere.
	6	«augmentative and alternative communication» AND "intellectual disability" AND artikler	50		

Tabell 1.

For å skape en oversikt over artiklene har jeg valgt å plassere de inn i en oversiktstabell (tabell 2.) med tittel, førsteforfatters etternavn, utgivelsesår og artikkelnummer. Ved presentasjon av artiklene benyttes korttittel for å gjøre det enklere for leserne å holde oversikt over hvilke artikler det refereres til.

Artikkel tittel	Forfattere	Utgitt	Artikkelnr.
«Gateways to friendships among students who use AAC in mainstream primary school»	J.Østvik, B.Ytterhus, S.Baladin	2017	1
«Alternativ og supplerende kommunikasjon i bolig for utviklingshemmede; faktorer som påvirker i hvilken grad boligpersonalet tilrettelegger for bruk av ASK-hjelpemidler»	S.Dahl	2015	2
«Alternativ og supplerende kommunikasjon, arbeid for logopeder?»	S.Skogdal	2009	3
«Beliefs and habits: staff experiences with key word signing in special schools and group residential homes»	E.Rombouts , B.Maes, I.Zink	2017	4
«Teaching Conceptually Referenced Core Vocabulary for Initial Augmentative and Alternative Communication»	M.R.Snodgrass, J.B.Stoner, M.E.Angell	2013	5
«Maintenance of key word signing in adults with intellectual disabilities: novel signed turns facilitated by partners' consistent input and sign imitation»	E.Rombouts , B.Maes, I.Zink	2017	6



«High-technology augmentative and alternative communication for individuals with intellectual and developmental disabilities and complex communication needs: a meta-analysis»	Ganz m.fl.	2017	7
«Immersive Communication Intervention for Speaking and Non-speaking Children with Intellectual Disabilities»	S.Dada, A.Huguet, J.Bornman	2013	8
«Authorship in Facilitated Communication: An Analysis of 11 Cases»	T.Salovitta, M.Leppänen , U.Ojalammi	2014	9
«The Iconicity of Picture Communication Symbols for Children with English Additional Language and Mild Intellectual Disability»	M.V.D. Schuit m.fl.	2010	10

Tabell 2.

## **4.0 Data og analyse**

Jeg vil i dette kapittelet gå igjennom innsamlingslitteraturen og oppsummere hva de forskjellige vitenskapelige bidragene jeg har søkt frem sier. Deretter vil jeg beskrive hvilket fokus de forskjellige artiklene har.

### **4.1 Kort oppsummering av artikkelen.**

Jeg vil først belyse perspektiv artikkelen skrives i før jeg går igjen studien og deretter igjennom hva de diskutere i etterkant og konkluderer med som en oppsummering.

#### **4.1.1 Artikkel 1 «Gateway to friendship»**

##### **Perspektiv**

Vennskap er viktig å se på fordi det har betydning for utvikling, deltagelse og identitet. Kommunikasjon er en viktig ferdighet i det å få seg venner.

##### **Studien**

I studien så ble syv elever og deres nettverk tilsammen 43 personer intervjuet rundt teamet vennskap. De fant ut at elevene som ikke brukte ASK sa at de foretrakk å være med elver som delte interesser, så sa elevene som brukte ASK i større grad at de foretrakk å være sammen med elever med lignende utfordringer. Foreldrene beskrev at elevene som bruke ASK kunne foretrekke elever som muliggjorde det å delta i aktiviteter. De som ikke brukte ASK hadde større variasjon og flere kriterier for hva som kvalifiserte som en venn. Det var også kun ASK brukerne som beskrev en venn som noen en kunne gjøre aktiviteter sammen med.

## **Oppsummering**

Påvirkningskraft er en viktig faktor i det å få seg vennskap, og at i noen aktiviteter så var mangel på tale ikke en faktor for å kunne ha påvirkning på aktiviteten, men at mangel på tale kunne svekke påvirkningskraften i noen aktiviteter. For å bedre påvirkningskraften er en nødt til å ha større fokus på ASK i nettverket rundt disse barna.

### **4.1.2      Artikkel 2 «ASK i Bolig»**

#### **Perspektiv**

Mange personer med utviklingshemming har kommunikasjonsvansker og kan ha nytte av ASK. Selv om en er klar over nytten blir hjelpemidlene ofte liggende ubrukt. Det er en manglende kompetanse på ASK blant tjenesteyterne.

#### **Studien**

Studien i artikkelen har brukt ett spørreskjema til å spørre 25 personer som jobber i en bolig rundt en person som bruker ASK. I undersøkelsen kommer det frem at flere av personalet kvier seg for å bruke ASK i samhandling med ASK-brukeren, da de føler det er ett opplæringsverktøy, de ikke har nok kunnskap eller er redd for å gjøre feil. Personalet selv etterspør mer kunnskap, opplæring og veiledning. De føler de ikke alltid har tid til å kommunisere, men må fokusere på praktiske gjøremål. De ansatte sier også at holdningene til ASK innad i personalet er for dårlige, og at dette kan påvirke bruken av ASK negativt. De fleste tenker at om ASK hadde blitt brukt så ville det medført bedre livskvalitet og økt selvbestemmelse.

#### **Oppsummering**

Artikkelen konkluderer med at utfordringene knyttet til å gi gode tilbud til de som trenger ASK er fordelt på ulike plan. Da det er utfordringer som både ligger på ledelse, organisering og den enkelte ansatte.

### **4.1.3           Artikkel 3 «Arbeid for logoped?»**

#### **Perspektiv**

Ser på hvordan logoped kan bruke fagkunnskapen sin til å hjelpe ASK-brukere. Disse deles opp i områdene, operasjonell kompetanse, språklig kompetanse og strategisk kompetanse. Hvor språklig kompetanse er det området hvor logopeden får brukt mest av sin faglige kompetanse. Her kan en jobbe med å legge til rette for å øke lengden på ytringer, altså å gå fra en- til to-tre- og flere-ords uttrykk. Eller en kan prøve å redusere, feil-gjetninger og missforståelser. Derfor blir foreksempel sematikk, syntaks og morfologi områder som logopeden kan jobbe med.

#### **Studien**

Det ble ikke gjennomført noen studie.

#### **Oppsummering**

Ettersom den kunnskapen som kreves for å tilrettelegge for ett godt ASK arbeid er så bred, så kan logopedens kompetanse være fornuftig å ha med i ett nettverkssamarbeid.

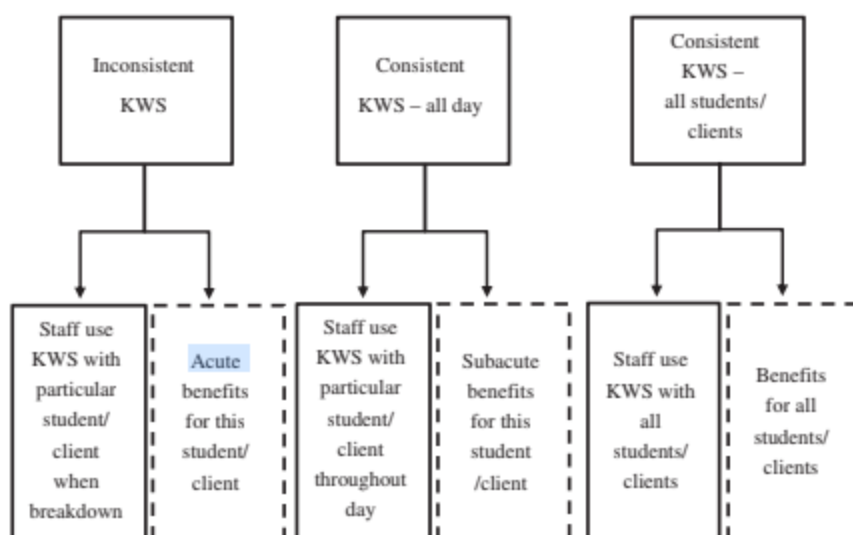
### **4.1.4           Artikkel 4 «Beliefs and habits»**

#### **Perspektiv**

Omhandler key word signing (KWS), som ligger et sted mellom verbal kommunikasjon og tegnspråk, i likhet med det tegn-til-tale gjør. Her ses det på viktigheten av å ha kommunikasjonspartnere som benytter KWS slik at de kan tilegne seg ferdigheter i forhold til KWS. Når det gis kontinuerlig responser på KWS, så vil sannsynligheten for generalisering av KWS øke. Enkelte av de som jobber med ASK kan færre tegn enn de, de skal hjelpe. Dette fører til at mange tegn blir oversett, misforstått eller avvist. Troen på at tiltaket fungerer har effekt på om tiltaket faktisk vil fungere.

## Studien

Studien intervjuet ti forskjellige lærere som var likt fordelt i skole eller i bolig og jobbet med KWS til personer i alderen 16-23 med utviklingshemming. De ble intervjuet om KWS sin effekt, egen praksis i forhold til KWS, barrierer i forhold til KWS og trening og støtte i forhold til KWS. Det ble igjennom disse intervjuene laget modeller basert på erfaringen som ble delt, blant annet figur 1 som beskriver hvordan kontinuitet i bruken av KWS fra nærpersonens side påvirket utbytte av KWS. I det siste feltet, alle studenter/klienter så inkluderer dette bruk av KWS til de som ikke hadde opplæringstilbud i forhold til det.



Figur 1.

## Oppsummering

Det å bruke KWS er en vane, en kan derfor ikke tenke at en skal lære det til eleven, en må også selv lære det, slik at det blir en vane for alle å bruke det. Om ikke forsvinner ferdigheter over tid.

#### **4.1.5      Artikkel 5 «Core Vocabulary»**

Teaching Conceptually Referenced Core Vocabulary for Initial Augmentative and Alternative Communication

##### **Perspektiv**

Kommunikasjon er en viktig del av menneskers liv og en viktig ferdighet og inneha. Personer med alvorlig utviklingshemming strever ofte med å lære både ekspressiv- og reseptiv-kommunikasjon. Det blir da ofte nærpersionene som bestemmer ordforrådet ved ville ord de velger å inkludere i ASK-systemet til personen. Derfor blir prosessen for å finne ut hvilke ord som skal inkluderes viktig. Personer med alvorlig utviklingshemming har ofte ett begrenset vokabular, og det blir derfor viktig å finne ord som kan brukes i forskjellige situasjoner.

##### **Studien**

I studien prøver de å lære en ni år gammel gutt med multifunksjonshemming ASK. De velger ut en del ord, og aktiviteter de prøver å lære inn via bilder som er modifisere slikt at de blir lettere å oppfatte taktilt. De går deretter igjennom resultatet av intervensjonen og en ser at etter baselinen så læres han alle mer eller mindre inn etter intervensjonen.

##### **Oppsummering**

Individer med alvorlig utviklingshemming som har komplekse kommunikasjonsbehov, kommuniserer ofte med ikke symbolsk kommunikasjon som kan misforstås som utfordrende atferd. Det er krevende å finne kommunikasjonssystemer som fungerer og å gjøre ett godt utvalg av ord til vokabularet.



ekspressive og reseptive språkkunnskaper. For alle barna i undersøkelsen økte språkforståelsen i løpet av de ni kursene. Det ble gjort kalkulasjoner som sa at denne forbedringen var en tydelig økning fra den forbedringen barna hadde hatt før de ni ukene. Det viste seg også at gruppen med verbalspråk hadde en større økning i ekspressive og reseptive språkkunnskaper, men en kunne ikke se noen forskjell i nonverbal intelligens som også ble målt.

## **Oppsummering**

Den nonverbale gruppen hadde ikke utviklet seg til det stadiet at de kunne sette sammen symboler eller ord i kommunikasjonen sin, og at videre forskning burde prøve å skape større variasjon og intensitet i bruk av ASK i dagligdagse aktiviteter for å oppnå dette. For de barna som brukte ASK burde også andre bruke kommunikasjonshjelpemiddel for å gi input til barnet i samme kommunikasjonsform.

### **4.1.7        Artikkelen 7 «High-technology augmentative and alternative communication»**

#### **Perspektiv**

Mange personer med utviklingshemming har kommunikasjonsvansker. Det er derfor viktig å vite hvilke aspekter som er avgjørende for å bygge opp ett godt ASK-tilbud. Ettersom det er mangelfull forskning på flere områder, så er det viktig å sammenfatte noe av den forskningen som er gjort.

#### **Studien**

Studien er en metaanalyse av singel-case fagfelleverderte studier i vitenskapelige tidsskriv. Det ble gjennomført søk i søkemotorene ERIC, Academic Search Complete, and PsycINFO. Studien inkluderer personer med autisme og utviklingshemming som har fått tilgang til og opplæring av bruk av ASK, og da spesifisert som det som omtales som high-tech teknologi. De fikk først 1580 treff, og inkluderer deretter artikler som førsteforfatterne av artiklene har skrevet og som ikke var fanget opp av søket. De fikk da i alt 1838 artikler. Basert på en gjennomgang av tittel og abstract, foretar de utvelgelser basert på en mer nøye gjennomgang av fulltekst artikkel og ender da opp



med i alt 407 artikler. De snevrer dette ned til 24 artikler blant annet igjennom artikkelens inkluderingskriterier og studiens design.

## **Oppsummering**

Studien konkluderer med at high-tech har effekt og at flertallet av deltakerne forbedre kommunikasjonsferdighetene sine. I forhold til valg av kontekst eller miljø, viste undersøkelsen at det ikke er noen forskjell på om implementeringen av teknologien skjer i det de kaller didaktiske kontekster versus naturlige miljø. Dette er lovende funn, og det er viktig å øke prioriteringen av å benytte naturlige kontekster til implementering av ASK. Dette fordi dette fremmer generalisering av innlærte ferdigheter og involvering av familier uten å miste effekten, og siden intervensjoner virker like god i alle settinger, fremmer dette hjem, skolesamarbeidet. Studien viser også at implementeringen av ASK har effekt på all kommunikasjon, mest effekt ser en på kommunikasjon som inneholder ønsker og behov, og noe mindre i forhold til kommunikasjon av typen sosial nærhet.

### **4.1.8      Artikkel 8 «Immersive Communication»**

#### **Perspektiv**

Personer som har kommunikasjonsvansker og bruker ASK kan bli formet av kommunikasjonspartners bruk av ASK. Sannsynligheten for at personer med utviklingshemming bruker key word signing (KWS) øker når kommunikasjonspartnerne også bruker KWS. Når tjenesteyterne bruker KWS så øker tydeligheten i budskapet og det blir lagt mer vekt på ord som kontekstbærende.

#### **Studien**

I studien inngår 24 personer som har ett sted mellom moderat og alvorlig utviklingshemming, som er over 16 år og som bruker motoriske tegn til å kommunisere. Det ble hentet inn bakgrunnsinformasjon om deltagerne og av de 24 personene, hadde 16 tatt i bruk KWS spontant, de resterende hadde startet å bruke KWS etter oppmuntring. To kjente tjenesteytere for hver av de 24 personene opptræning i KWS. Etter endt opptræning for å sikre variasjon i KWS uttrykk ble det

filmet 10 minutters samtaleøkter mellom tjenestemottaker og tjenesteyterne. I disse samtalen skulle de snakke som om det var en naturlig setting og de foregikk ofte i tjenestemottakers hjem. Disse samtaleøktene ble så dekodet for å se om tjenesteyternes ytringer og tegn, kommunisere det samme. Om tegn manglet, så ble dette scoret som feil. Det ble vurdert at i underkant av 90% av ytringene stemte med tegnene.

## **Oppsummering**

Studien konkluderer med at når kommunikasjonspartneren bruker KWS så øker tilskuddene av noe nytt til samtalen fra tjenestemottaker. Den største effekten så en til de som hadde startet å bruke KWS spontant, men også de som hadde blitt oppfordret til å bruke KWS ble kategorisert til å ofte komme med nye informasjon inn i samtalen. Studien peker på at det er fornuftig å oppfordre samtalepartnere til å bruke tegn som støtte til talen.

### **4.1.9          Artikkelen 9 «Facilitated Communication»**

#### **Perspektiv**

Fasilitert Kommunikasjon (FC) har siden slutten av 90-tallet fått kritikk for hvor mye den som fasiliterer påvirker kommunikasjonen og beskriver FC som en metode som ikke fungerer.

#### **Studien**

I studien inngår to lokale skoler i en Finsk by med rundt 200000 innbyggere, som begge praktiserer FC. Den ene skolen er en spesialskole og den andre en offentlig skole. Totalt 11 elever bruke FC hvor også 5 av elevene brukte dette hjemme med sine foreldre. De 11 elevene varierte i alder, og var imellom 7 og 15 år gamle. Alle brukte papir-alfabet i forhold til FC i skolen. Det ble gjennomført to 30 minutters testerøkter, som baserte seg på forskingsfeltet rundt FC. Der de som fasiliserte kommunikasjonen var de som til daglig gjennomførte fasiliteringen. Blant oppgavene som ble gitt i testen var å beskrive hva de så på fire forskjellige bilder som ble vist en-og-en til elevene, beskrive aktiviteten som ble vist på et bilde og gjengi 1 til 3 ord som ble presentert igjennom lesing eller skriving.

## **Oppsummering**

Resultatene viste at kommunikasjonen igjennom FC kun fungerte når den som fasiliterte kommunikasjonen hadde informasjon om hva som skulle beskrives og så bokstavene. Studien konkluderte med at FC ikke fungerte, og når de to skolene fikk resultatene fra studien, sluttet spesialskolen med bruken av FC, mens den offentlige skolen valgte å fortsette å bruke FC.

### **4.1.10 Artikkel 10 «The Iconicity of Picture Communication Symbols»**

#### **Perspektiv**

For personer som bruker bilder i kommunikasjonen har det vært diskusjoner i fagfeltet om hvor likt bildene som brukes i kommunikasjonen skal avbilde virkeligheten.

#### **Studien**

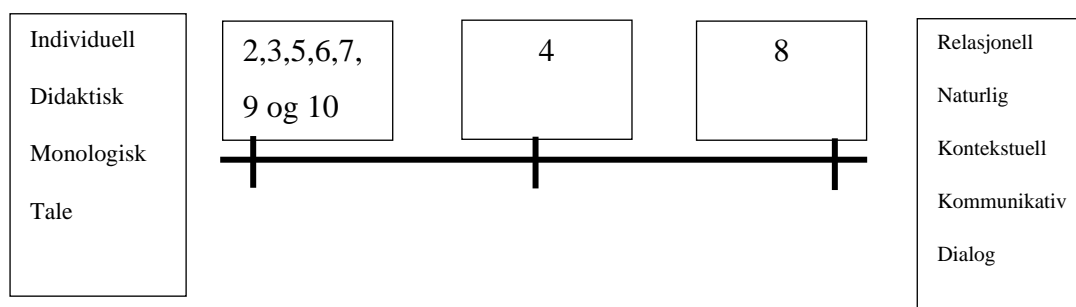
Studien ble foretatt i Sør-Afrika og deltagerne i studien var 30 barn i alderen 12 til 15 år, som hadde en IQ-skår mellom 50-70. Det var også forutsatt at de ikke hadde hatt en intervensjon i forhold til bruk av picture exchange communication (PEC) tidligere, og at de hadde gått på en skole som undervise engelsk i minst tre år. Ingen av elevene i studien hadde engelsk som morsmål, men bruke det kun i undervisningssituasjonen. Studien så på muligheten til å lære inn 16 forskjellige bilder til å bruke i PEC. Hver student fikk en-til-en undervisning i innlæringen av bildene.

#### **Oppsummering**

Studien sier at det er vanskelig å forutsi hvor spesifikke bildene som skal brukes i PEC bør være for en gitt populasjon.

## 4.2 Kategorisering

I figur nummer 2 nedenfor, har jeg plassert artiklene ut fra hvilket fokus jeg mener de beskriver. Her vil jeg legge de på en akse hvor på den ene siden er individrettet og på den andre siden er relasjonsrettet, se figur 2. Jeg vil så dele de 10 artiklene inn i en tredeling og tenke at artiklene enten er individrettet, relasjonsrettet eller har elementer av begge og er i midten av disse to i det jeg kaller en dynamisk retning, se tabell 3. Artikkelen nummer en «Gateway to friendship» er ikke inkludert fordi den ikke gir nok informasjon om hvordan ASK blir brukt og det ikke forekommer noen form for opplæring eller intervensjon rundt ASK.



Figur 2.

Artikkel navn	Fokus
«Gateways to friendships among students who use AAC in mainstream primary school»	Ikke nok informasjon
«Alternativ og supplerende kommunikasjon i bolig for utviklingshemmede ; faktorer som påvirker i hvilken grad boligpersonalet tilrettelegger for bruk av ASK-hjelpemidler»	Individuelt
«Alternativ og supplerende kommunikasjon, arbeid for logoped?»	Individuelt
«Beliefs and habits: staff experiences with key word signing in special schools and group residential homes»	Dynamisk
«Teaching Conceptually Referenced Core Vocabulary for Initial Augmentative and Alternative Communication»	Individuelt

«Immersive Communication Intervention for Speaking and Non-speaking Children with Intellectual Disabilities»	Individuelt
«High-technology augmentative and alternative communication for individuals with intellectual and developmental disabilities and complex communication needs: a meta-analysis»	Individuelt
«Maintenance of key word signing in adults with intellectual disabilities: novel signed turns facilitated by partners' consistent input and sign imitation»	Relasjonelt
«Authorship in Facilitated Communication: An Analysis of 11 Cases»	Individuelt
«The Iconicity of Picture Communication Symbols for Children with English Additional Language and Mild Intellectual Disability»	Individuelt

Tabell 3.

Som figur 2 viser, plasseres syv av artiklene i et individrettet perspektiv, en i det dynamiske og en i det relasjonelle perspektivet.

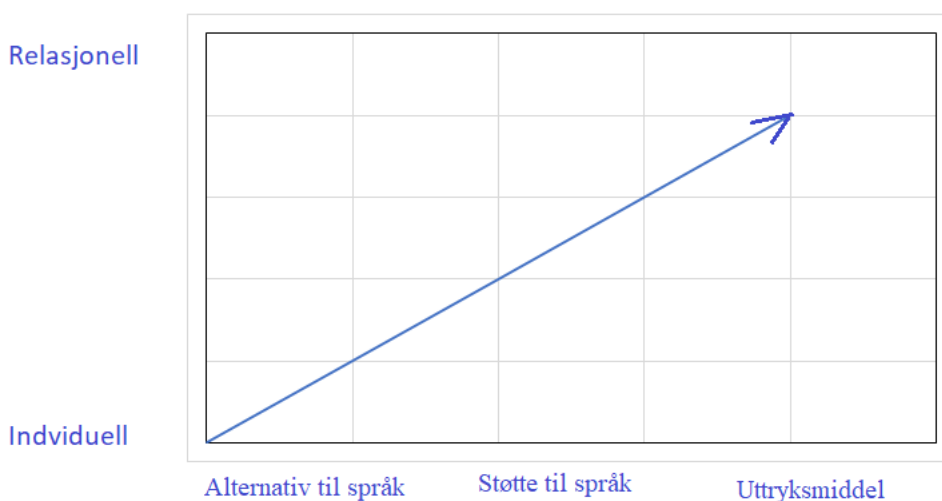
## 5.0 Refleksjon

Vi ser at i løpet av tiden har ASK som begrep omfanget mer og mer. Det kommer stadig nye løsninger, som vist igjennom gangen fra papp-, low- og high-tech. Dette har vært med på å gjøre ASK mer tilgjengelig, men også vanskeligere å få en god oversikt over. Kanskje er dette noe av det som gjenspeiler seg i det repeterende utsagnet om at kunnskapen om ASK er for dårlig. Et utsagn som vi ser spor av i forskningen, i politiske føringer og i lovgivningen. Om en så stopper opp og prøver å få ett overblikk over hva omfanget av ASK er og hvem som skal sitte på kunnskapen så er det noen brikker som faller på plass. Tilbudet som gis av en skole skal ikke være affektert av hvor i landet den er, og du skal i teorien få samme muligheter uansett hvor en bor. Spørsmålet er om det er mulig for en lærer i utkanten av distriktet som ikke møter nok elever til å møte denne gruppen elever mer enn noen få ganger i tiåret, å holde seg oppdatert på alt ASK omfatter.

Teorien og veilederne snakker mye om hvor viktig kartlegging er, men har disse lærerne og barnehagelærerne nok kunnskap til å gjøre en kontinuerlig kartlegging i det barnet vokser og lærer? I artiklene snakkes det om å finne gode behandlingsformer, og for å vite hva som er god praksis så må en være oppdatert på fagfeltet. Forskning viser også at for barn med utviklingshemming, så blir de mer og mer segregert ut av det vanlige klasse miljøet jo lengre ut i skolegangen en kommer. Er det også ett spørsmål om skolen kunnskap eller mangel av og mulighet til å legge til rette for disse elevene som er med å påvirke denne trenden? Østvik (2017) skriver i sin artikkel at barn som bruker ASK har færre kriterier for hvem de omtaler og oppfatter som sine venner enn det jevnaldrende som ikke bruker ASK gjør. Er voksnes interaksjon med på å forstyrre barnas mulighet for vennskap gjennom det de legger som kriterier for vennskap og ved å trekke barnet ut av sosial interaksjon for å trene på bruken a ASK og gode språklige ferdigheter.

Hva er egentlig å kommunisere godt nok? Nesten alle artiklene sier en må tenke mer inkludering, jobbe mer relasjonelt, mens intervensjonen de beskriver rettes mot individet. Dette minner om diskursen som er sentral i forhold til et medisinsk syn versus ett sosialt syn i forhold til funksjonshemming. Fagfeltet virker å stå i det medisinske synet med fokus på å øke individets ferdigheter. Når er det godt nok, hvem bestemmer det og hvordan skal det tas i bruk? Det er

veldig få av artiklene som retter synet mot fellesskapet og samfunnets muligheter i ASK arbeidet. Det er allikevel noen som nærmer seg. Vi ser i den ene artikkelen intervensjon som går på å forsikre at personalet kan KWS, og i en annen at en prøver å bruke KWS i hele miljøet. Om en tar utgangspunkt i de tre grupperingen som Tetzschner og Martinsen (2002) skisserer, ville jeg plassert deltakerne i de to studiene i kategoriene person som benytter ASK som støtte til språk (støttespråkgruppen). De øvrige deltakerne i de syv resterende prosjektene kan i hovedsak sies å høre til kategorien alternativ til språk (språkalternativgruppen). De som har ASK som alternativ til språk får individrettede tiltak, mens de som har ASK som støtte til språk kan virke som får begge deler, altså både individ og relasjonelt rettet intervensjon og med det en dynamisk orientert intervensjon. Den tredje gruppen, de som benytter ASK som uttryksmiddel (uttryksmiddelgruppen), finner vi ikke blant prosjektene. En kan tenke seg at denne kategorien hovedsakelig får intervensjoner som har et relasjonelt fokus. I den grad dette stemmer, kan det vises med figur 3. nedenfor.



Figur 3.

Om dette stemmer så bør en legge ekstra fokus på å finne flere relasjonsfokuserede intervensjoner for de som benytter ASK som språkalternativ. Et ensidig fokus på tiltak rettet mot individet har parallell til det som er beskrevet som den medisinske modellen, mens et relasjonelt syn slik beskrevet i gap-modellen ville hatt et større innslag av intervensjoner som har et relasjonelt fokus, men også innslag av et individorientert fokus. Det som omtales her som dynamisk fokus. Et eksempel på en slikorientering finner vi delvis beskrevet i artikkelen «Beliefs and habits» hvor

helt miljøet får opplæring i KWS. En retter spesifikke tiltak mot enkeltpersonen, men samtidig læres alle i miljøet å bruke det.



## 6.0 Konklusjon

Problemstillingen stilte spørsmålet «Hvordan implementeres ASK i undervisnings- og skolesituasjonen for elever med utviklingshemming, og er det et klart skille mellom et individorientert fokus versus et relasjonelt fokus?». Her skisseres flere måter ASK implementeres på, som oftest gjennom en kartlegging før en prøver forskjellige strategier for innlæring. For noen virker det slik vi ser i «Maintenance of key word signing» at de selv lærer seg strategier som det bygges videre på. Ut fra analysen av artiklene som inngår her i oppgaven, så er intervensjonene nesten utelukkende individorientert. Lovgivningen legger ingen føringer for at det må være slik, men i praksis ser spesialundervisning ut til å innebære at fokuset ofte blir individorientert.

Det fremkommer også ganske tydelig at kompetansen som kreves for å jobbe med ASK er for omfangene til at ansvaret kan legges på et fagfelt alene. Dette på grunn av omfanget av kategorier som skal kartlegges, og selv om utfordringene ved noen av disse forandrer seg lite med tiden, som motorikk og kognitive utfordringer, så forandrer mulighetene i hjelpemidlene seg og da er det viktig å ha kompetansen tilgjengelig. En kan argumentere for at denne er tilgjengelig igjennom PPT, Stadsped, hjelpemiddeltjenesten med flere, men det fordrer at en har kunnskap nok til å se at en trenger å kontakte dem. Mange av barna som dette gjelder for vil hovedsakelig bli fulgt opp av barnehagelærere, spesialpedagoger, assistenter og lærere, som også skal dekke andre elevers behov med sin kompetanse. Hvordan ivaretar en alle barna og sikrer at de får de beste læringsmulighetene i miljøer hvor det er rom for å kommunisere på ulike måter. Feltet kan oppfattes så krevende at en lett tenker i retning av spesialpedagogiske tiltak. Kanskje er løsningen like gjerne at flere faggrupper må inn i skolen, og at dannes steam som kun har ansvar for å bistå og følge opp skolene med ASK. Det bør i alle fall være noen som kvalitetssikrer implementering og tilretteleggingen av bruken av ASK for de elevene som benytter det.

Opgaven viser også hvor fokuset rettes i dag, og selv om det ikke er motsetninger i å tenke individrettede tiltak og tiltak rettet mot relasjon, eller tale versus kommunikasjon så får jeg ett inntrykk av at det er vanskelig å holde begge ballene i luften samtidig. Kanskje burde en snu på måten en teker dette slik som vi har sett arbeidsrettene tiltak gjøre. Tanken der var å gå fra å trene

opp ferdighetene for så å få seg jobb, så er det innen «supportet employment» nettverket innført det omvendte prinsippet, «first place, then train» eller jobb først, så opplæring (Rusch & Hughes, 1989). Hva om en lar elevene, barna og ungdommene, få opplæringen og implementeringen av ASK ut i miljøene der en tenke de skal benytte seg av dem og jobbet med utfordringene en så der.

En utfordring som går igjen i både teorien og i artiklene er at når en har problemer med å kommunisere, så kan det komme uttrykk som omverdenen opplever som utfordrende. Forskingen sier at ASK kan være ett alternativ til utfordrende atferd. Da er det rart at en kan fatte vedtak om bruk av tvang og makt uten at en stiller krav om at ASK skal være et av de alternative tiltakene som skal prøves ut.

Til slutt spør jeg meg selv, hvorfor er vi villige til å drive på med en metode som ikke fungerer og har tiltro nok til å fortsette selv når det er bevist slik tilfellet er i artiklene «Facilitated Communication». Og motsatt hvorfor kan vi la være å iverksette tiltak som de som intervjues i artikkelen «ASK i bolig» som sier de tror innføring av ASK vil føre til at «... personen få sitt eget språk, ikke bare «ja og nei»», «Bruker får delta, uttrykke seg. Forutsigbarhet», «Mulighet å formidle hva man vil gjøre, snakke, formidle følelser, ønsker etc.» og «Mulighet til å uttale seg selv om man ikke har verbalt språk mulighet til å gjøre egne valg, ytre seg, sosialt, bedre livskvalitet». I det første eksempelet har forskningen vist at metoden ikke fungerer, men de fortsetter likevel. I det andre eksempelet bygger uttalelsene på hva ansatte tror, og som forskning støtter opp om, men her brukes det allikevel ikke. En er altså prisgitt sine tjenesteytere når det kommer til ASK, og oddsene er ikke særlig gode.

## 7.0 Referanseliste

- Alant, E. (2017). *Augmentative and alternative communication: Engagement and participation*. San Diego: Plural Publishing. <https://www.pluralpublishing.com>
- Arbeids- og velferdsloven (2006) Lov om arbeids- og velferdsforvaltningen (LOV-2006-06-16-20). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-06-16-20>
- Dada, S., Huguet, A. & Bornman, J. (2013) The Iconicity of Picture Communication Symbols for Children with English Additional Language and Mild Intellectual Disability *Augmentative and Alternative communication* 29(4), 360-373.  
<https://doi.org/10.3109/07434618.2013.849753>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. 5.utg Gyldendal Akademisk: Oslo
- Ganz, J. B. ; Morin, K. L. ; Foster, M. J ; Vannest, K. J ; Genç T.,D ; Gregori, E. V ; Gerow, S. L. (2017). High-technology augmentative and alternative communication for individuals with intellectual and developmental disabilities and complex communication needs: a meta-analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, Vol.33(4), 224-238.  
<https://www.tandfonline.com/toc/iaac20/current#>
- Glennen, S.L. (1997). Introduction to augmentative and alternative communication. In S.L. Glennen, & D.C. DeCoste, (Eds.), *Handbook of Augmentative and Alternative Communication*. San Diego: Singular Thomson Learning.
- Helse- og omsorgstjenesteloven (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m.* (LOV-2011-06-24-30). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30>
- ISAAC (u.å.) Om ASK. Hentet fra <https://www.isaac.no/fagstoff/om-ask/>
- ISAAC (u.å.) Ulike kommunikasjonsløsninger. Hentet fra <https://www.isaac.no/fagstoff/om-ask/ulike-kommunikasjonslosninger/>
- Kleppenes, A.-M., & Sande, A. (2015). Lovverk og ASK. I K.-A. B. Næss & A.V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lie, I. (1996). *Rehabilitering og habilitering. Prinsipper og praktisk orientering*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and alternative communication*, 5, (p. 137-144). <https://www.tandfonline.com/toc/iaac20/current#>

Light, J. & McNaughton, D. (2012). Supporting the communication, language and literacy development of children with complex communication needs: state of the science and future research priorities. *Assistive Technology*, 24(34), 34-44.  
<https://www.tandfonline.com/toc/uaty20/current>

Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Næss, K.-A. B., Karlsen, A.V. (Red.) (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 1985:34 (1985). *Levekår for psykisk utviklingshemmede*. Oslo: Sosialdepartementet.

NOU 2016:17 (2016). *På lik linje*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiver*. Gyldendal Akademisk: Oslo

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Østenstad, B. H. (2000): *Bruk av tvang mot psykisk utviklingshemma under yting av kommunale sosial- og helsetenester*. Bergen: Fagbokforlaget

Rombouts, E., Maesb, B. and Zinka, I. (2017). Beliefs and habits: staff experiences with key word signing in special schools and group residential homes. *Augmentative and Alternative communication* 33(2), 87-96. <https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1301550>

Rombouts, E., Maesb, B. and Zinka, I. (2017). Maintenance of key word signing in adults with intellectual disabilities: novelsigned turns facilitated by partners' consistent input and

sign imitation *Augmentative and Alternative communication* 33(3), 121-130.

<https://doi.org/10.1080/07434618.2017.1326066>

Rusch, F.R. & Hughes, C. (1989). Overview of supported employment. *Journal of Applied Behavior Analysis* 22(4), 351-363. <https://doi.org/10.1901/jaba.1989.22-351>

Salovita, T., Leppänen, M. & Ojalampi, U. (2014) Authorship in Facilitated Communication: An Analysis of 11 Cases *Augmentative and Alternative communication* 30(3), 213-225.

<https://doi.org/10.3109/07434618.2014.927529>

Shane, H., Blackstone, S., Vanderheiden, G., Williams, M., & DeReyter, F. (2012). Using AAC Technology to Access the the World. *Assistive Technology*, 24(1), 3-13.

<https://www.tandfonline.com/toc/uaty20/current>

Skogdal, S. (2017). Participation in School for students who use augmentative and alternative communication. A qualitative study of enablers and barriers to participation in regular lower secondary school. Ph.D. theses. Stavanger: University of Stavanger.

Snodgrass, M.R., Stoner, J.B. & Angell, M. E. (2013) Teaching Conceptually Referenced Core Vocabulary for Initial Augmentative and Alternative Communication *Augmentative and Alternative communication* 29(4), 322-333. <https://doi.org/10.3109/07434618.2013.848932>

Sosialdepartementet (2003) *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne* (St.meld. nr. 40 (2002–2003)).

Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>

Spesialhelsetjenesteloven (1999). Lov om spesialisthelsetjenesten m.m. (LOV-1999-07-02-61).

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-61>

Stadskleiv, G. (2015). Kartlegging. I K.-A. B. Næss & A.V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget.

Statisk sentralbyrå (U.Å) 05277: Folkemengde, etter alder, statistikkvariabel og år. Hentet Fra <https://www.ssb.no/statbank/table/05277/tableViewLayout1/>

Statped (2020, 23. April) Hvem har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)? Hentet Fra <https://www.statped.no/ask/hvem-har-behov-for-ask/>

Statped (2020, 29. April) Kartlegging alternativ og supplerende kommunikasjon. Hentet Fra <https://www.statped.no/ask/kartlegging-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon/kartlegging-av-ask/>.

Store Norske Leksikon (2019, 22. Oktober) Tale. Hentet Fra <https://snl.no/tale>

Tetzchner, S. v. (2001): *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Tetzchner, S.v., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon : en innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Tøssebro, J., & Wendelborg, C. (Red.) (2014). *Oppvekst med funksjonshemming : familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal akademisk

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, NY: United Nations.

Utdanningsdirektoratet (2016, 8. Mai) Kompetanse på undervisning av elever med behov for ASK. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/kompetanse-ask/>

van Der Schuit, M., Segers, E., van Balkom, H., Stoep, J. & Verhoeven, L. (2010) Immersive Communication Intervention for Speaking and Non-speaking Children with Intellectual Disabilities *Augmentative and Alternative communication* 26(3), 203-220.  
<https://doi.org/10.3109/07434618.2010.505609>