



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

Barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon i ordinær opplæring.

Children in need of augmentative and alternative communication in regular education.

Lisa Marcella Rocco

Totalt antall sider inkludert forsiden: 45

Molde, 24.05.2017



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 checked="" type="checkbox"/>
2.	Jeg/vi erklærer videre at denne besvarelsen: <ul style="list-style-type: none">• ikke har vært brukt til annen eksamen ved annen avdeling/universitet/høgskole innenlands eller utenlands.• ikke refererer til andres arbeid uten at det er oppgitt.• ikke refererer til eget tidligere arbeid uten at det er oppgitt.• har alle referansene oppgitt i litteraturlisten.• ikke er en kopi, duplikat eller avskrift av andres arbeid eller besvarelse.	<input checked="" 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 høgskoler i Norge, jf. Universitets- og høgskoleloven §§4-7 og 4-8 og Forskrift om eksamen §§14 og 15.	<input checked="" type="checkbox"/>
4.	Jeg/vi er kjent med at alle innleverte oppgaver kan bli plagiatkontrollert i Ephorus, se Retningslinjer for elektronisk innlevering og publisering av studiepoenggivende studentoppgaver	<input checked="" type="checkbox"/>
5.	Jeg/vi er kjent med at høgskolen vil behandle alle saker hvor det forligger mistanke om fusk etter høgskolens retningslinjer for behandling av saker om fusk	<input checked="" type="checkbox"/>
6.	Jeg/vi har satt oss inn i regler og retningslinjer i bruk av kilder og referanser på biblioteket sine nettsider	<input checked="" type="checkbox"/>

Publiseringsavtale

Studiepoeng: 15

Veileder: Magne Jakob Holvik

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

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 15.05.17

Antall ord: 10 439

Forord

*Hvis vi skal høre dem iblant oss
Som snakker med en annen stemme,
Må vi lytte med annerledes ører.*

(Daryl Kohn Retthinking Feminist Ethics via Lorentzen 2013, 15)

Sammendrag

Temaet i denne bacheloroppgaven er barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon i ordinær opplæring.

Bakgrunn for oppgaven er at flere studier viser at mange elever med funksjonsnedsettelse tas ut av fellesundervisning, istedenfor å få tilrettelagt undervisning i klasserommet. Flere forskere mener at dette er starten på et liv i isolasjon og arbeidsledighet. Derfor har jeg blitt nysgjerrig på å undersøke hvorfor skolene bør tilrettelegge for økt inkludering og deltakelse for barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon i den ordinære opplæringen.

Problemstilling: Hvorfor tilrettelegge for inkludering og deltakelse for barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon i ordinær opplæring?

Metoden som er valgt for å belyse problemstillingen er en litteraturstudie.

Undersøkelsen viser at barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon har behov for å være sammen med andre barn, fordi de på lik linje med andre barn har behov for lekekamerater og venner. Alle barn har rett på tilpasset opplæring i nærskolen og de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen har rett på spesialundervisning. Elevene skal i utgangspunktet gjennomføre opplæringen i nærskolen og den ordinære klassen, men flere studier viser at mange barn med funksjonsnedsettelse får undervisning i andre rom enn der resten av klassen oppholder seg. I oppgaven drøftes både fordeler og ulemper med opplæring i ordinær klasse i forhold til opplæring der elevene tas ut av klassen.

Nøkkelord: Alternativ og supplerende kommunikasjon, barn, kommunikasjonsvansker, inkludering og deltakelse, segregering, den inkluderende skolen, tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING	1
1.1	VERNEPLEIERENS RELEVANS	2
1.2	SAMFUNNSDEBATT	3
2.0	PROBLEMSTILLING	5
2.1	AVGRENSNING	5
2.2	BEGREPSDEFINISJON	5
2.2.1	<i>Inkludering</i>	5
2.2.2	<i>Deltakelse</i>	6
2.2.3	<i>Alternativ og supplerende kommunikasjon</i>	6
2.2.4	<i>Ordinær opplæring</i>	6
3.0	OPPGAVENS DISPOSISJON	7
4.0	METODE	8
4.1	FORFORSTÅELSE	8
4.2	LITTERATURSØK	9
4.3	KILDEKRITIKK	10
5.0	TEORI	11
5.1	SPRÅK OG KOMMUNIKASJON	11
5.2	KOMMUNIKASJONSVANSKER	12
5.3	ALTERNATIV OG SUPPLERENDE KOMMUNIKASJON	13
5.3.1	<i>Uttryksmiddelgruppen</i>	13
5.3.2	<i>Støttespråkgruppen</i>	14
5.3.3	<i>Språkalternativgruppen</i>	14
5.4	KOMMUNIKASJONSVANSKER I SKOLEN	15
5.5	ORDINÆR OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING	15
5.6	SKOLEKULTUR	16
5.7	HISTORISK TILBAKEBLIKK	17
5.8	LOVVERK	17
5.8.1	<i>Tilpasset og likeverdig opplæring</i>	17
5.8.2	<i>Den inkluderende skolen</i>	18
5.9	INKLUDERING OG DELTAKELSE	18
5.9.1	<i>Integrering og segregering</i>	19
5.10	KOMMUNIKASJONSPARTNER	19

5.11	BARN SOM KOMMUNIKASJONSPARTNER OG SAMSPILL MED JEVNALDRENDE	20
6.0	FUNN OG DRØFTING	22
6.1	HVORFOR DELTAKELSE I KLASSEN FOR ALLE?	22
6.1.1	<i>"Grupperom er like kjedelig som å se maling tørke!"</i>	<i>24</i>
6.2	FORDELER OG ULEMPER MED ORDINÆR OPPLÆRING ISTEDEFOR OPPLÆRING I EGET ROM	25
6.3	KULTUR, TILRETTELEGGING OG HOLDNINGER	28
7.0	AVSLUTNING	30
7.1	OPPSUMMERING	30
7.2	KONKLUSJON	30
7.3	REFLEKSJON	31
8.0	LITTERATURLISTE	32

1.0 Innledning

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvorfor barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon bør inkluderes i den ordinære opplæringen. Bakgrunnen for at temaet interesserer meg er at tidligere undersøkelser viser at elevene ofte tas ut av undervisningen. Norges Handikapforbund (2014) skriver at kun fire av ti elever med funksjonsnedsettelse deltar i vanlig klasseromsundervisning på lik linje med andre elever. Derfor vil jeg også drøfte hvilke fordeler og ulemper opplæring utenfor klasserommet har i forhold til ordinær klasseromsundervisning.

I Norge anslås det at 0,5% av alle barn og unge i alderen 1-19 år har en eller annen form for kommunikasjonsvanske som gjør at tale ikke kan være deres hovedkommunikasjonsform. Det vil si ca 5400 barn og unge (Ask-loftet 2017). Kommunikasjon er en grunnleggende menneskelig aktivitet. Det å kunne kommunisere funksjonelt er avgjørende for å kunne delta aktivt i samfunnet og vil således påvirke både personlig utvikling og livskvalitet. For barn som helt eller delvis mangler et funksjonelt talespråk er alternativ og supplerende kommunikasjon helt nødvendig (Næss og Karlsen 2015). Alternativ og supplerende kommunikasjon blir ofte forkortet med ASK, som også vil bli brukt videre i oppgaven. Ifølge Østvik og Almås (2010) er det knyttet store utfordringer til tilrettelegging av sosialt og faglig fellesskap, samt deltakelse og læring for barn med behov for ASK i opplæringen. En rekke forskere påpeker også at barn med behov for ASK opplever begrenset deltakelse og kommunikasjon i skolen (Skogdal 2015).

Ifølge Næss (2015) er Norge det eneste landet per i dag med lovfestet rett til opplæring i ASK. I opplæringslova (1998) §2-16 står det at elever som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon skal få bruke egne kommunikasjonsformer og nødvendige hjelpemiddel i opplæringen. Når eleven ikke har eller ikke får tilfredstillende utbytte av ordinær opplæring har eleven rett til spesialundervisning, som også inkluderer nødvendig opplæring i bruk av kommunikasjonshjelpemiddelet. Dette betyr at skolen skal gi opplæring i ASK på en måte som samsvarer med elevens mulighet til å utvikle sin kommunikasjon. Likevel stiller Næss (2015) spørsmålsteget rundt hvorfor ASK i liten grad bli tematisert innenfor ulike utdanninger og antar på bakgrunn av dette at det er begrenset kompetanse i praksisfeltet

innenfor temaet. Dette er en av grunnene til at jeg ønsker å belyse temaet, i tillegg til at god og oppdatert kompetanse om ASK er helt avgjørende for å sikre et godt opplæringstilbud for barn med store kommunikasjonsvansker (Kunnskapsdepartementet 2011).

1.1 Vernepleierens relevans

Inkludering og deltakelse er viktige og sentrale begrep i vernepleierfaglig yrkesutøvelse og det å bistå personer til å optimalisere sin selvstendighet og deltakelse er vernepleierens fokus (FO 2013). Brask m.fl (2016) hevder at miljøarbeid har en sentral posisjon i vernepleierens arbeid og kompetanse. Miljøarbeid dreier seg om en faglig tilnærming for å påvirke rammefaktorer og individuelle forutsetninger for økt livskvalitet og mestringevne. Innenfor miljøarbeid er deltakelse også et viktig område (Østby 2012). Men hvordan kan vi legge til rette for økt deltakelse? Ifølge Owren og Linde (2011) er tilrettelegging historisk sett vært sett på som endring hos den det gjelder. Vedkommende skulle få bistand til å utvikle sine ferdigheter eller til å endre atferd for å oppnå vekst, utvikling og økt grad av mestring. De mener at en slik forståelse av tilrettelegging fortsatt dominerer. I denne oppgaven vil tilrettelegging handle om endring og utvikling av personens muligheter, uten at personen selv må endre eller utvikle seg. Det er omgivelsene som må tilrettelegges for å sikre elevens muligheter til deltakelse.

FO (2015) krever at barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere blir en del av skolens støttesystem. Dette for å oppfylle lovens krav om å gi alle elever i norsk skole et godt tilbud som ivaretar og fremmer helse og trivsel. Videre skriver de at disse tre profesjonene er utdannet til å se helheten i barnets liv, de tar sikte på den enkeltes ressurser og tilrettelegger for utvikling, mestring og inkludering. Kjøllmoen (2010) hevder at antall vernepleiere har økt i skolen de senere årene men at anerkjennelse av vernepleierens kompetanse og arbeidsoppgaver ikke er i nærheten av hva lærerne har. I fremtiden håper hun at skolene har en større tverrfaglig bemanning.

1.2 Samfunnsdebatt

ASK er ikke et tema som er mye belyst i media, likevel fant jeg to artikler fra 2017 som omhandlet det å ha kommunikasjonsvansker. Jeg fant også en utlysning på hvordan legge til rette for en god praksis i skolen for barn med behov for ASK. I tillegg fant jeg en artikkel fra 2016 som viser elevperspektivet på det å ha behov for ASK i ordinær opplæring. I den samme artikkelen får vi innblikk i hvilke utfordringer som kan oppstå når eleven får tilrettelagt opplæring utenfor klasserommet.

I januar 2017 etterspurte Statped elever, foreldre og lærere som bruker ASK i den ordinære opplæringen. Statped er opplæringssektorens spesialpedagogiske tjeneste for kommuner og fylkeskommuner, de skal bidra til å gi barn, unge og voksne tilpasset og inkluderende opplæring. Målet med å innhente kunnskap om andres erfaringer er for å synliggjøre suksessfaktorene som skal til for å få til en god praksis og tilrettelegge læringsforholdene best mulig. Bakgrunnen for arbeidet er at det finnes utfordringer med tilrettelegging, mangel på læremidler og tilpasset kartleggingsmateriell. Dette gjør at det kan være vanskelig for eleven å følge kompetansemålene i skolen (Statped 2017). Statped sin søknad om å komme i kontakt med andre som benytter ASK i ordinær opplæring viser at problemstillingen som skal belyses i denne undersøkelsen er høyst relevant og at utfordringene er reelle.

Romsdals Budstikke publiserte i mars 2017 en sak om kommunikasjonsvansker av journalist Anita Vingen. Arild Hervik er en av de som blir intervjuet. Han sier at det å ikke kunne kommunisere er svært alvorlig ettersom det handler om beskjeder og ønsker som ikke kan bli gitt. Samtidig som det handler om at stemmen og kommunikasjon er en viktig del av den du er som person. Lisbeth Schødt Sørensen er spesialpedagog ved Molde voksenopplæring og har spesialisert seg på kommunikasjonshjelpemiddel. Hun sier at mennesker som ikke mestrer å uttrykke seg, ofte blir møtt med holdninger som ”vi vet jo uansett hva de tenker og hva de vil si”. Dette er helt feil, mener Sørensen. Hun legger samtidig til at det er svært viktig at folk får uttrykke det de har på hjertet. Det å gjøre seg forstått, og å bli forstått, er et grunnleggende behov, samtidig som det er en menneskerett (Vingen 2017).

NRK publiserte i august 2016 en sak skrevet av Wernersen og Fjeld, om 14 år gamle Hanne. Overskriften var ”*Sluses ut av klasserommet og samfunnet*”. Hanne har cerebral parese, mangler talespråk og bruker derfor en datamaskin til å kommunisere med ved hjelp av øynene. Moren til Hanne sier at hun snakker sakte, men tenker raskt og at det ikke er noe i veien med hodet til Hanne. Hanne ble likevel tatt ut av den vanlige klassen og hun sier selv at grupperom er like kjedelig som å se maling tørke. Wernersen og Fjeld (2016) skriver videre i saken at mange elever med funksjonshemninger tas ut av fellesundervisning istedenfor å få tilrettelagt undervisning i klasserommet. Flere forskere hevder at dette er starten på et liv i isolasjon og arbeidsledighet.

Barnet blir stilt utenfor, får ikke den sosiale læringen og deltakelsen de har rett på hevder generalsekretær Lilly Ann Elvestad. Jan Tøssebro har også uttalt seg i saken og hevder at antallet barn som blir tatt ut av vanlig klasseromsundervisning har økt de siste årene. I tillegg mener han at dette vil skape en type isolasjon av funksjonshemmede, en segregering som går utover deres integrering i skolen. En undersøkelse gjort av Norges blindforbund viser at hele 60% av elevene har opplevd å bli tatt ut av klassen istedenfor å få tilrettelagt undervisning i klasserommet.

På bakgrunn av tidligere forskning som synliggjør kritikkverdige forhold om at elever med funksjonsnedsettelse tas ut av undervisning, har jeg blitt nysgjerrig på å undersøke hvorfor skolene bør tilrettelegge for økt inkludering og deltakelse for barn med behov for ASK i den ordinære opplæringen.

2.0 Problemstilling

Hvorfor tilrettelegge for inkludering og deltakelse for barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon i ordinær opplæring?

2.1 Avgrensning

For å begrense oppgaven har jeg valgt og skrive om barn med behov for ASK i grunnskolen, aldersgruppe 6-16 år. Av ulike årsaker er det ikke alle som er i stand til å benytte et forståelig talespråk (Martinsen 2014). Oppgaven tar ikke for seg bakgrunnen for at barnet har behov for ASK, ettersom de ofte kan ha sammensatte behov som følge av vansker på flere områder og kan trenge tilrettelegging på flere arenaer i hverdagen (Kunnskapsdepartementet 2011). Det vil si at andre funksjonsnedsettelse som kan være med å hindre inkludering og deltakelse ikke blir belyst i oppgaven.

Ifølge Stadskleiv (2015) er det ikke alltid det blir satt i gang tiltak for barn med kommunikasjonsvansker, selv for barn med diagnoser der risikoen for talevansker er kjent. Elevene som blir beskrevet i denne oppgaven har fått en bred kartlegging og fått tilpasset kommunikasjons hjelpemiddel etter deres behov. Derfor tar ikke oppgaven for seg individet sine kommunikative begrensninger, men miljøet sitt. Dette vil si at kommunikasjonsvanskene blir sett ut fra et sosialt perspektiv. Kommunikasjon er en prosess som omfatter minimum to personer, derfor virker det ulogisk å si at en person har kommunikasjonsvansker da dette er noe som skapes sammen (Lorentzen 2013).

2.2 Begrepsdefinisjon

2.2.1 Inkludering

Ifølge Thorbjørnsrud (2009) går inkludering ut på å fjerne barrierer for deltakelse samt skape like muligheter på alle samfunnsområder for alle individer og grupper. I denne oppgaven vil inkludering si å ta del i fellesskapet, både faglig, sosialt og kulturelt. Inkluderende praksis er positivt for å få til deltakelse for elever som bruker ASK (Martinsen 2014). Videre skriver hun at inkludering må være tilstede for at deltakelse skal være mulig.

2.2.2 Deltakelse

Østby (2012) hevder at deltakelse er viktig for alle mennesker og at omgivelsene kan virke fremmende eller hemmende. Fremmende gjennom tilrettelegging og holdninger som understreker viktigheten av deltakelse. Eller hemmende ved manglende tilrettelegging, rammebetingelser eller holdninger som ikke viser viktigheten av å være et deltakende individ. Martinsen (2014) hevder at kommunikasjon er en forutsetning for deltakelse og at ASK kan bidra til å gi barn med kommunikasjonsvansker muligheter for økt kommunikasjon og deltakelse. Ekte deltagelse er noe annet enn å være tilskuer (Haug 2003). Ifølge Håstein og Werner (2003) er tilpasset deltakelse den formen for deltakelse som gjør at eleven oppnår størst utbytte av opplæringen med tanke på fag, utvikling og å være i fellesskap med andre.

2.2.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Kunnskapsdepartementet (2011) skriver at mennesker som helt eller delvis mangler tale har behov for andre uttrykksformer. Disse uttrykksformene betegnes som ASK, som omhandler alle former for kommunikasjon som støtter eller erstatter vanlig tale. Håndtegn, fotografi, symboler eller konkrete, samt handlinger eller kroppslige uttrykk som må fortolkes kan være eksempel på ASK. Kommunikasjonsbøker, tematavler eller talemaskiner er kommunikasjonshjelpemidler som også inngår i ASK.

Barn med behov for ASK er en sammensatt gruppe som kan ha motoriske vansker/bevegelsesvansker, ervervet hjerneskade og/eller utviklingshemming. Felles for disse barna er at de har kommunikasjonsvansker (NOU 2009:18).

2.2.4 Ordinær opplæring

Alle barn har rett til ordinær opplæring i nærskolen. Ifølge Udir (2017) har ikke eleven rett til noe særskilt tilrettelegging i den ordinære opplæringen. Likevel er tilpasset opplæring et sentralt prinsipp i skolen og favner all opplæring, både den ordinære opplæringen og spesialundervisning. Det innebærer at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger og at skolen aktivt tar hensyn til den store elev-variasjonen. Om en elev ikke

får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen utløser dette rett til spesialundervisning. Om eleven har rett til spesialundervisning henger sammen med kvaliteten på tilpasningen i den ordinære opplæringen som blir gitt (Kunnskapsdepartementet 2011).

3.0 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven skal svare på problemstillingen gjennom en litteraturstudie, som starter med en innledning der formålet og bakgrunnen for valg av tema blir synliggjort. Deretter presenteres problemstillingen og sentrale begrep blir definert. I metodedel har jeg redegjort for min for forståelse og hvordan jeg har gjort systematiske søk for å finne relevant litteratur. Videre kommer teoridelen for seg selv, etterfulgt av funn og drøfting som er slått sammen i et eget kapittel. Drøftingen tar utgangspunkt i problemstillingen, teori som er belyst i teorikapittelet og funn fra forskning. Elever, foreldre og læreres synspunkt og erfaringer på bruk av ASK i skolen blir også løftet. Til slutt kommer en oppsummering, konklusjon og egne refleksjoner rundt læringsprosessen.

4.0 Metode

Målet innenfor helse- og sosialfagene er å skape god praksis, hvordan god praksis skapes kan ifølge Dalland (2012) knyttes til valg av metode. Aubert (1985) hevder at metode er en framgangsmåte for å løse problemer, samt å komme frem til ny kunnskap (Dalland 2012). Videre skriver han at metoden skal fortelle oss noe om hvordan vi skal gå frem for å skaffe og etterprøve kunnskapen. Metoden som er valgt for å belyse problemstillingen er en kvalitativ litteraturstudie. Det vil si eksisterende kunnskap som tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser, som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland 2012). Denne metoden vil gi gode data og belyse problemstilling på en faglig interessant måte, ettersom det kan gi en bedre forståelse for det samfunnet vi lever i. Metoden kan også gi innblikk i hvordan enkelte kan oppleve det å ha kommunikasjonsvansker, og utfordringer knyttet til det å kunne uttrykke det man har på hjertet og å lure på om man når frem. Kvalitativ litteraturstudie kan kobles til den hermeneutiske tradisjonen, ettersom den har vært knyttet til det å tolke tekster og dokumenter på en kreativ og innsiktsfull måte (Aadland 2011).

4.1 Forforståelse

Ifølge Røkenes og Hanssen (2006) er forforståelsen skapt gjennom livserfaringer, som gjør at vi fortolker ut fra erfaringer vi tidligere har ervervet. Disse erfaringene kan virke bestemmende på opplevelsen og fortolkningen av det vi leter og finner. Min forforståelse til temaet er skapt gjennom erfaringer fra de ulike praksisperiodene gjennom studiet og fra yrkessammenheng. Jeg har selv sett at mennesker som benytter ASK ofte kan bli oversett i samtaler og at kommunikasjonspartneren henvender seg til eventuell ledsager. Jeg har også en oppfatning om at det er kommunikasjonspartneren som setter begrensninger for kommunikasjonen. Ved at partneren ikke har kjennskap til vedkommende sin kommunikasjonsform og derfor er redd for å starte en samtale der de kan misforstå og oppfatte svaret eller spørsmålene feil. Jeg tenker at dette kan oppleves svært frustrerende for vedkommende og at mange slike erfaringer kan føre til lært passivitet. I den første praksisperioden min var jeg i en barnehage der ett av barna benyttet ASK. Erfaringene mine derifra var at de andre barna var interessert og nysgjerrig på barnets kommunikasjonsform. På bakgrunn av dette tenker jeg at det er sentralt at hjelpemiddelet blir brukt aktivt i fellesskapet slik at de andre barna kan få opplæring i barnets

kommunikasjonsform, ettersom kommunikasjon kan skape større mulighet for sosial deltakelse.

Jeg vil synliggjøre at min forforståelse for dette temaet kan ha innvirkning på hvordan jeg velger å besvare problemstillinge ved hjelp av teori og at teorien som blir benyttet er tolket ut fra mitt perspektiv. På en annen side kan forforståelsen min gi innsikt i et problem og kan på denne måten bidra til å bedre tilstanden for en gruppe mennesker, som i dette tilfellet er barn med behov for ASK i skolen.

4.2 Litteratursøk

For å finne relevant litteratur har jeg søkt i ulike databaser som Oria og Norart. Søkeord som har blitt benyttet er alternativ og supplerende kommunikasjon, ASK, barn, inkluderende skole, kommunikasjon*, språk*. I noen av søkeordene benyttet jeg trunktering *, som gjør at alle varianter av ordet vil komme opp. Eksempelvis fikk jeg treff på både kommunikasjonsvansker og kommunikasjonspartner ved trunktering bak kommunikasjon*, som begge er like relevant i denne oppgave. I tillegg oversatte jeg søkeordene til engelsk, communication problems, education, augmentative and alternative communication, AAC.

Jeg har også søkt på alternativ og supplerende kommunikasjon i søkemotoren Google Scholar, dette ga treff på flere relevante sider som Naku - nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming, som jobber for å utvikle det faglige grunnlaget for å skape god levekår for mennesker med utviklingshemning. Statped - opplæringssektorens spesialpedagogiske tjeneste for kommuner og fylkeskommuner, som skal bidra til å gi barn, unge og voksne tilpasset og inkluderende opplæring. Udir - utdanningsdirektoratet, som jobber for at den nasjonale utdanningspolitikken blir satt i verk og at barn, unge og voksne får opplæring av høy kvalitet. Ask-loftet - en side med praktisk og teoretisk fagstoff om ASK. ISAAC - International Society for Augmentative and Alternative Communication, en internasjonal medlemsorganisasjon som jobber for å bedre kommunikasjonsmulighetene for barn, unge og voksne med omfattende kommunikasjonsvansker.

I tillegg har jeg studert litteraturlistene i de bøkene og artiklene jeg har funnet interessante, og på denne måten jobbet meg frem til artikler som er relevant for å svare på oppgavens problemstilling.

4.3 Kildekritikk

Dalland (2012) hevder at litteraturen er den viktigste i alle studentoppgaver, ettersom det er den oppgaven tar utgangspunkt i og som problemstillingen skal drøftes i forhold til. Derfor skriver han at kildekritikk er viktig for å fastslå om kildene som benyttes er gyldig og relevant. Litteraturen som er benyttet i denne oppgaven har jeg vurdert som relevant ut fra tema og problemstilling. Avgrensningen jeg tidligere har gjort bidro til at jeg fikk relevante treff på fagbøker og artikler som omhandlet den målgruppen og det temaet jeg ønsket og undersøke. For å karakterisere litteraturens gyldighet har jeg sett på publiseringsdato, hvor artikkelen er publisert og hvem som har skrevet den. I tillegg er flere av artiklene som er inkludert i oppgaven fagfelleverdert, som vil si at artikkelen er vurdert og godkjent av eksperter innenfor fagområdet (Dalland 2012). Jeg har benyttet litteratur av nyere dato men har også brukt to kilder som er publisert før 2000-tallet. Bakgrunnen for at jeg likevel har valgt og benytte disse er at Jan Tøssebro er en kjent forsker innenfor vernepleierfaget. Hans primære forskningsinteresse er samfunnsvitenskapelige problemstillinger knyttet til funksjonshemming, og stiller deriblant spørsmål om en inkluderende skole (NTNU 2017).

Jeg har prøvd å unngå sekundærkilder, ettersom det vil si at en annen person har tolket materialet og at det opprinnelige perspektivet derfor kan ha endret seg (Dalland 2012). Likevel har jeg benyttet det der jeg har vurdert at informasjonen er relevant for å besvare problemstillingen, ettersom jeg ikke fant tilbake til den opprinnelige kilden.

5.0 Teori

I denne delen presenteres ulike teoretiske rammer som er relevante for oppgaven og som skal danne grunnlag for drøftingen. Først skal jeg ta for meg tilegnelsen av språk og betydningen av å kommunisere, før årsaker til kommunikasjonsvansker blir presentert. Videre presenteres teori om ASK, hvor tre ulike hovedgrupper trekkes frem for å vise den ulike funksjonen den alternative kommunikasjonsformen kan ha. Deretter rettes teorien inn mot det å ha kommunikasjonsvansker i skolen. Rettighetene knyttet til ordinær opplæring og spesialundervisning blir belyst, samt betydningen av hvilken kultur som preger skolen i forhold til å utvikle et inkluderende tilbud til elevene. Videre kommer et historisk tilbakeblikk på skoletilbudet til elever med ulike funksjonsnedsettelse, før lovverket blir presentert. Jeg har valgt og legger vekt på den inkluderende skolen, som skal ta vare på det mangfoldet av elever som finnes. Deretter belyser jeg hvordan inkludering og deltakelse henger sammen og hvordan det kan realiseres ut fra en juridisk rett om integrering. I de to siste teoridelenene presenteres kommunikasjonspartnerens rolle og betydningen av å kunne kommunisere med jevnaldrende elever.

5.1 Språk og kommunikasjon

Tilegnelsen av språk er ifølge Sundby (2002) en av de mest fasinende og komplekse utviklingsområder i tidlig barndom. Tilegnelsen av språk skjer vanligvis fra barnet forstår betydningen av ordene fra 10-14 måneders alderen. Det er likevel store individuelle forskjeller på tilegnelse og utvikling av språk. Om barnet ikke har utviklet talespråk innen fylte 5 år, er det mest sannsynlig snakk om en språkforstyrrelse. Den vedvarende tilstanden vil ofte gi begrensninger for barnet, både i lek, kommunikasjon og senere i skolelæring.

I 2007 underskrev Norge FNs konvensjon om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne, der språk blir sett på som en menneskerettighet (Østvik og Almås 2010). Språk og tale er gjerne hovedformen for kommunikasjon, likevel er det viktig å understreke at nonverbale signaler eller atferd er like betydningsfull for kommunikasjon (Næss og Karlsen 2015). Ifølge Røkenes og Hanssen (2006) kommer ordet kommunikasjon fra det latinske ordet *communicare* som betyr å gjøre felles. Videre skriver de at det å delta i gjensidig kommunikasjon med andre er et grunnleggende behov hos alle mennesker. Heister m.fl (1998) via Østvik m.fl (2015) skriver at alle mennesker har rett til

å kommunisere og at kommunikasjon er med på å skape kontakt, samhandling, forståelse og identitet. Næss og Karlsen (2015) hevder at det er mange individrelaterte faktorer som kan påvirke kommunikasjonen. Det kan være motoriske vansker, sensorisk bevissthet og kognisjon. Ifølge Lorentzen (2003) har det kommunikative miljøet også betydning for kommunikasjonen. Eksempelvis ved at det legges til rette for et tilpasset språkmiljø med rollemodeller, strukturelle faktorer som å ha tilgang til kommunikasjonshjelpemiddel og det å ha tilgang på kompetente kommunikasjonspartnere.

Tetzschner og Martinsen (2002) skriver at det å være i stand til å kommunisere med andre mennesker er et kjerneelement i alle menneskers livskvalitet. I tillegg er det å kunne kommunisere funksjonelt en avgjørende faktor for å kunne delta aktivt i samfunnet og kan påvirke både personlig utvikling og livskvalitet (Næss og Karlsen 2015). Videre skriver de at betydningen av å være i et kommunikativt fellesskap der forming av ønsker og behov, ta initiativ og påvirke er av stor betydning for å forebygge misforståelser og personlig frustrasjon. Gode kommunikasjonsmiljø med trygghet, bekreftelse, kunnskap og tilgjengelighet kan virke forebyggende på mental helse. Dette er ifølge Beitchman m.fl (2001) via Næss (2015) svært viktig da forekomsten av sosiale og psykiske vansker er langt høyere blant mennesker med kommunikasjonsvansker enn i befolkningen for øvrig.

5.2 Kommunikasjonsvansker

Næss (2015) viser til ASHA (1993) sin definisjon av kommunikasjonsvansker der det åpnes for at kommunikasjonsvansker kan være primære, eller de kan være sekundære til andre vansker og nevner utviklingshemming som eksempel. *"Mange barn med nevrologiske skader, genetiske syndromer og funksjonsnedsettelse strever med å tilegne seg talespråket. For mange er språket helt uoverkommelig"* (Lorentzen 2013, 15). Østvik m.fl (2015) hevder at manglende evne til verbalt språk som regel har årsak i en nevrologisk hjerneskade, skade på strupehode eller stemmebåndet. Personen vil derfor kompensere med å bruke kroppslige uttrykk til å kommunisere med. Eksempelvis lyder, mimikk eller med øynene. Mange med kommunikasjonsvansker har også motoriske vansker som gjør at det kan være vanskelig å bruke kroppen til å kommunisere med. Dette kan derfor føre til mangelfull eller misforstått kommunikasjon. Forekomsten av sosiale og psykiske vansker er langt høyere blant mennesker med kommunikasjonsvansker enn i befolkningen generelt (Næss 2015). For å bedre evnen til kommunikasjon er det derfor

behov for tilpasset utstyr eller hjelpemidler. I arbeid med mennesker med store kommunikasjonsvansker står begrepet alternativ og supplerende kommunikasjon sentralt.

5.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Ifølge Østvik m.fl (2015) er alternativ kommunikasjon en nødvendig kommunikasjonsform som er nært knyttet til barnets livskvalitet og hevder at det er en døråpner for innflytelse, initiativ, lek og deltakelse. Burkart og Porter (2010) skriver at målet med ASK er: *”Evnene til å si det de ønsker å si, til dem de ønsker å si det, på den måten de vil og på det tidspunktet de ønsker”*. På denne måten får barnet økt kontroll over eget liv (Tetzschner og Martinsen 2002).

”Personer med kommunikasjonsvansker, som har vansker med å forstå andre eller selv å gjøre seg forstått, kan ha nytte av ASK” (Næss og Karlsen 2015, 25). Visjonen til ISAAC er at ASK skal bli anerkjent og at det skal anvendes over hele verden. De skriver at det er barn, unge og voksne som helt eller delvis mangler et funksjonelt talespråk som har behov for alternativ og/eller supplerende kommunikasjonsformer for å gjøre seg forstått. Noen vil ha behov for kommunikasjonsformer som helt erstatter talen og betegnes som alternativ kommunikasjon. Mens andre har behov for kommunikasjonsformer som kan støtte eksisterende tale som er utydelig eller svak med supplerende kommunikasjon. Tetzschner og Martinsen (2002) hevder at det er et stort antall mennesker som har behov for ASK og anslår at 16 000 mennesker i alle aldre i Norge ikke har funksjonell tale. ISAAC hevder at enkelte mennesker aldri får talespråk, mens andre ved hjelp av ASK kan utvikle talespråk.

Tetzschner og Martinsen (2002) deler menneskene som har behov for ASK inn i tre hovedgrupper ut fra hvilke funksjon den alternative kommunikasjonsformen skal fylle:

5.3.1 Uttrykksmiddelgruppen

Barn og voksne som tilhører denne gruppen har et gap mellom det de selv forstår av det andre sier, og det de selv kan si. Eksempelvis kan mennesker med cerebral parese tilhøre denne gruppen, ettersom de har god talespråkforståelse men mangler tilstrekkelig kontroll over taleorganet til å produsere forståelig tale. I tillegg kan motoriske vansker, lærehemming eller språkvansker være årsaker til å finne uttrykksformer personen er i stand til å bruke.

5.3.2 Støttespråkgruppen

Denne gruppen deles i to, utviklings- og situasjonsgruppen. Utviklingsgruppen får opplæring i alternative kommunikasjonsformer som et skritt på veien til å utvikle tale, ettersom de ikke har behov for et varig alternativ til talen. Hensikten er å fremme forståelse og bruk av tale. Barn med sterkt forsinket språkutvikling, dysfasi eller barn med lærehemming kan høre til i denne gruppen.

Situasjonsgruppen består av barn og voksne som har lært å snakke, men som har problemer med å gjøre seg forstått på grunn av store artikulasjonsvansker. Denne gruppen kan kobles til uttrykksmiddelgruppen men har ikke den alternative kommunikasjonen som hovedkommunikasjonsformer. Ettersom de har behov for alternative kommunikasjonsformer i situasjoner der de ikke mestrer å gjøre seg forstått. Eksempelvis i situasjoner med fremmede mennesker, hvilke tema som blir snakket om eller støyforhold. Målet er å lære vedkommende når det er behov for å supplere talen ved hjelp av tegn eller bokstaver.

5.3.3 Språkalternativgruppen

For mennesker i denne gruppen blir den alternative kommunikasjonen det språket de skal bruke hele livet, samt det språket kommunikasjonspartnerne må bruke for å kommunisere med dem. Ettersom de har liten eller ingen tale når de kommuniserer, som gjør at den alternative kommunikasjonsformen blir deres morsmål. I denne gruppen finnes mennesker med en autismediagnose og lærehemming, samt auditiv agnosi/språkdøvheter.

Felles for de tre gruppene er at de ikke begynner å snakke til vanlig tid eller at de har mistet taleferdighetene. Forskjellen er deres ulike grad av språkforståelse, samt deres ulike forutsetninger for å tilegne seg forståelse og bruk av tale i framtiden (Tetzschner og Martinsen 2002). Næss (2015) hevder at en slik gruppeinndeling kan oppfattes som stigmatiserende og at ingen person nødvendigvis vil passe fullstendig inn i en av gruppen. Samtidig kan mennesker med samme diagnose være presentert i forskjellige grupper, eller passe inn i flere grupper. Likevel mener hun at en slik gruppeinndeling kan være med å synliggjøre individuelle forskjeller og at målene og tiltakene for de ulike gruppene må være ulike.

5.4 Kommunikasjonsvansker i skolen

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 (Kunnskapsdepartementet 2011). Ifølge Østvik og Almås (2010) er det knyttet store utfordringer til tilrettelegging av det sosiale og faglige fellesskapet, deltakelse og læring i opplæringen for elever med behov for ASK. I tillegg utfordres den eksisterende skolekulturen ved snakk om deltakelse og kommunikasjon for elever som bruker ASK (Skogdal 2015).

Bromstad (2010) hevder at skolen er barnas viktigste møteplass. Likevel er ikke mulighetene til elever som benytter ASK i skolehverdagen like stor som for andre elever (Skogdal 2015). En rekke forskere som Balandin, Sweep & Hand (2008), Beukelman & Miranda (2013), Light & McNaughton (2012) og mange flere påpeker at elever som har kommunikasjonsvansker og bruker ASK i skolen opplever begrenset deltakelse og kommunikasjon (Skogdal 2015). Videre skriver hun at elever som bruker ASK ofte har redusert tilgang til et klassemiljø. I tillegg er det mangel på tilpasset læringsmateriell og kompetanse. Ifølge Østvik og Almås (2010) er det noen grunnleggende ferdigheter som går igjen i alle fag og som det legges stor vekt på at elevene skal mestre. Det er å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese, regne og bruke digitale verktøy. Det finnes få læremidler for elever som ikke har tale som hoved-kommunikasjonsform. Derfor må det meste lages og tilpasses av den enkelte skole. Videre skriver de at det er tidskrevende å lage og tilrettelegge materiale som skal brukes, ask-loftet har derfor ett eget område der materiale blir delt og kan lastes ned. De ser på deling av læremidler og utveksling av erfaringer som svært viktig for å styrke elevenes opplæring i grunnleggende ferdigheter.

5.5 Ordinær opplæring og spesialundervisning

Ifølge Overland (2006) skal den norske skolen ivareta tre opplæringsprinsipp som gjelder for all opplæring og for alle elever. Det første prinsippet er at skolen skal være inkluderende, den enkelte skolen skal gi alle elever et opplæringstilbud som skal bidra til læring, utvikling og tilhørighet i et sosialt fellesskap. Opplæringstilbudet skal være

tilpasset, det vil si tilpasset til den enkeltes forutsetninger og behov. Samtidig skal opplæringen være likeverdig, ingen skal få bedre eller dårligere opplæringstilbud enn andre. Realisering av disse prinsippene vil kunne betraktes som en forutsetning for å skape en inkluderende skole. Haug (2007) skriver at skolen er den eneste fellesarenaen for alle barn og unge i landet vårt og er på bakgrunn av dette svært viktig. Skolen skal skape fellesskap for alle elever og alle skal være deltakere – ikke tilskuere. Samtidig skal alle ha utbytte av å være der, både faglig og sosialt.

Elever med behov for ASK får vanligvis tildelt spesialpedagogiske ressurser for særskilt tilpasset spesialundervisning, ettersom tilpasset opplæring er såpass utfordrende for skolene (Skogdal 2015). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2007) er spesialundervisning en individuell rett for elever som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen og at dette er knyttet til en sakkyndig vurdering fra den pedagogisk-psykologiske tjenesten. Opplæringen skiller seg derfor fra ordinær undervisning, ved at undervisningen i større grad er tilpasset eleven sine forutsetninger og behov. Videre understrekes det at opplæringen ikke skal gis atskilt fra den ordinære undervisningskonteksten.

5.6 Skolekultur

Ifølge Roaldset (2013) handler skolekulturen om samhandling og samarbeid, samt sosiale spilleregler for hva som er akseptert og ikke akseptert å gjøre på arbeidsplassen. Det kan være flere ulike kulturer på en arbeidsplass og den rådene kulturen vil ha stor betydning for virksomheten på den enkelte skole. Nye ansatte blir raskt sosialisert inn i den etablerte kulturen. Han hevder derfor at det er helt essensielt å være kulturbevisst og tenke over hvilken kultur som preger skolen og hvilken kultur som vil fremme et godt arbeids- og læringsmiljø for både elever og lærere.

«Barn gjør det de voksne gjør, hvis det er en god kultur i forhold til å bruke kommunikasjonsformen til barnet vil de andre også gjøre det» (Hysing og Kleppenes 2014, 29). Det er ifølge Overland og Nordahl (2013) fullt mulig og utvikle et inkluderende tilbud til elever som har rett til spesialundervisning i den ordinære opplæring. Det kreves at lærere og skolen i større grad ser på muligheter fremfor begrensninger, elevenes ressurser

og ikke svakheter og behov isteden for diagnose. Overland (2006) hevder at endringer i skolekulturen vanligvis er en forutsetning for å nå målsettingen om en inkluderende skole.

5.7 Historisk tilbakeblikk

Ifølge Holmberg og Ekeberg (2009) var den norske skolen preget av omorganisering og nytenkning etter andre verdenskrig. Et resultat av dette var lov om spesialskoler, den gikk ut på at staten skulle sørge for skoletilbud for elever med spesielle behov. Mange bodde derfor på internat og fikk opplæring langt fra hjemmene deres. Det var egne skoler for hver kategori av lærevansker, eksempelvis; skole for blinde, skole for døve ol. Tidlig på 1960-tallet kom en integrerings- og normaliseringstenkning til Norge, der alle barn skulle få rett til å gå på skole i sitt nærmiljø. Kommunene og fylkeskommunene skulle sørge for tilpasset opplæring for enhver elev. Dette er fortsatt en levende politisk debatt om hvorvidt opplæring i nærskolen er den beste løsningen (Holmberg og Ekeberg 2009).

5.8 Lovverk

”Alle barn og unge i Norge har rett og plikt til opplæring” (Overland og Nordahl 2013, 13). Retten til opplæring er regulert av prinsippet om tilpasset og likeverdig opplæring (Overland og Nordahl 2013).

5.8.1 Tilpasset og likeverdig opplæring

§1-3 i opplæringsloven (1998) står det at alle elever har rett på tilpasset opplæring. Det vil si at den enkelte skole har ansvar for å tilpasse opplæringen til den enkelte elevens evner og forutsetninger for læring. Prinsippet om tilpasset opplæring ble nedfelt i grunnskoleloven etter at lov om spesialskolen ble integrert i grunnskoleloven i 1987 (Overland 2006). *”Prinsippet innebærer at alle barn og unge skal ha de samme muligheter og rettigheter i skolen, uansett evner og forutsetninger”* (Overland 2006, 254). Videre skriver han at tilpasset opplæring er et generelt prinsipp som skal ligge til grunn for all opplæring og de fleste elever vil få denne retten oppfylt gjennom den ordinære opplæring. Hver enkelt skole kan tolke dette prinsippet ulikt, enten ved at fellesskapsundervisningen er tilpasset eller ved individualisert opplæring utenfor klassen.

5.8.2 Den inkluderende skolen

I 1997 ble begrepet ”den inkluderende skolen” introdusert i den nasjonale læreplanen (reform L97) (Egelund m.fl 2006). Inkluderende skole omhandler at den skal romme det mangfoldet av elever som finnes uansett bakgrunn og forutsetninger. En elev skal kunne føle tilhørighet samt kunne få utvikle sine faglige og sosiale utviklingsmuligheter (Ogden 2004). Ifølge Overland og Nordahl (2013) skal alle barn og unge i en inkluderende skole få oppleve samhørighet, nærhet, vennskap og deltakelse med andre jevnaldrende. De hevder at dette er viktig for alle mennesker og at det er dette de fleste forbinder med å ha et godt liv. I den inkluderende skolen skal ikke barna bare være på samme sted fysisk, det er også et krav om kvalitet og at lærerne mestrer å ta vare på den store elev-variasjonen (Haug 2003). Videre skriver han at det er elevenes forutsetninger som skal styre opplæringen. Det vil si at skolen skal tilpasses elevene, ikke omvendt, selv om det ofte er det sistnevnte som skjer.

Ifølge Overland (2006) er inkludering et sentralt og overordnet prinsipp i lov om grunnskolen og reform L97. Inkludering innebærer at alle elevene i skolen skal ha tilhørighet i og ta del i fellesskapet på skolen. Inkludering bygger derfor på prinsippet om likeverd mellom mennesker og skolen må derfor legge til rette for å praktisere et fellesskap mellom elever med ulike forutsetninger. Likeverdig inkludering er ikke noe skolen har men noe som må skapes. ”L97 slår fast at elever med særskilte behov skal delta i fellesskapet på en inkluderende måte” (Overland 2006, 253). Videre skriver han at inkludering ikke tar utgangspunkt i normalitet men i ulikhet og forskjellighet.

5.9 Inkludering og deltakelse

”Inkludering beskrives og forstås som et ideal hvor intensjonen er at alle kan lære og har rett til utdanning i en skole for alle (UNESCO 1994 via Skogdal 2015, 219). Videre skriver hun at deltakelse er en konkretisering av inkludering og at det omhandler å være i aktivitet og ha relasjoner til andre. Hun hevder dermed at inkluderings- og deltakerperspektivet sammenfaller og utfyller hverandre, ettersom deltakelse handler om faktorer som kan si noe om hvordan man kan få til inkludering.

Inkludering er ikke et mål som kan nåes en gang, det er en kontinuerlig prosess som betyr at skolen må jobbe for å realisere prinsippet. En forutsetning for en inkluderende praksis er at lærerne anerkjenner alle elever (Overland og Nordahl 2013).

5.9.1 Integrering og segregering

Integrering handler om juridisk rett til skolegang og tilpasset opplæring, mens inkludering handler om den moralske retten alle elevene har for deltakelse i fellesskapet (Overland og Nordahl 2013). Videre skriver de at nedleggelsen av de statlige spesialskolene hadde grunnlag i integreringsprinsippet som tok utgangspunkt i at alle elever skulle få gå i normalskolen. Segregering av elever i egne skoler skulle derfor opphøre og de som hadde stått utenfor fellesskapet skulle nå få bli en del av det. Det betyr at skolene skal bestrebe å integrere de fleste elever i den vanlige skolen og i vanlige klasser (Backmann og Haug 2007). *”Segregering på grunn av nedsatt funksjonsevne betyr at man sorterer og plasserer mennesker i ulike isolerte grupper basert på funksjonsevne”* (NOU 2016:17). Ifølge Kunnskapdepartementet (2007) er Norge et av de landene som har kommet lengst i å integrere mennesker med funksjonsnedsettelse i den ordinære opplæringen. Det legges generelt stor vekt på å integrere elevene i den ordinære skolen og klassen. Likevel er det mange elever som får undervisning på spesialskoler, eksempelvis døve elever, elever med autisme og elever med psykotiske eller sterke kognitive funksjonsnedsettelse.

5.10 Kommunikasjonspartner

Ifølge Næss (2015) har kommunikasjonspartneren en sentral rolle i all kommunikasjon med mennesker som har kommunikasjonsvansker. Kommunikasjonspartneren er ofte dominerende og tar de fleste turene i samtalene, de stiller ofte ja/nei spørsmål og gir liten mulighet til å initiere kommunikasjonen. De kan også avbryte og gjette hva brukeren vil si, fokuserer på hjelpemiddelet isteden for på brukeren og det vedkommende ønsker å formidle. Disse faktorene kan føre til at ASK-brukeren inntar en passiv rolle (Kent-Walsh og McNaughton 2005 via Næss 2015). En god kommunikasjonspartner er tålmodig, motivert og interessert, prøver å forstå personens svekkede tale, anstrender seg for å tolke signaler og gester. Den gode partneren er fortrolig med stillhet, gjentar og bekrefter meninger og gir uttrykk når vedkommende ikke forstår.

Skogdal (2005) hevder at ASK-brukere ofte kan havne i komplementære relasjoner, ettersom de kan overlate kommunikasjonsansvaret til samtalepartneren eller at partneren tar et større ansvar i kommunikasjonssituasjonen. Dette kan både være nødvendig men det kan også skape en avhengighet, som gjør at ASK-brukeren i mindre grad blir snakket til eller deltar i kommunikasjonssituasjoner. Ifølge Østvik og Almås (2010) har alle barn behov for å ha kommunikasjonspartnere der barnet kan uttrykke meninger, diskutere, stille spørsmål, dele historier ol. Barnet har på lik linje med andre barn behov for å være del av det sosiale og faglige fellesskapet på skolen der både medelever og voksne er aktører. Videre skriver de at kommunikasjonspartnere som har god kjennskap til, er fortrolig og anerkjenner barnets kommunikasjonsformer vil være en god støtte for barnet.

5.11 Barn som kommunikasjonspartner og samspill med jevnaldrende

Barn som bruker ASK vil være sammen med andre barn og har behov for lekekamerater og venner slik som andre barn (Næss 2015). Samvær med andre jevnaldrende gir et viktig grunnlag for både sosial- og språklig utvikling (Naku 2016). Ifølge Hysing og Kleppenes (2014) skal barn også være gode samtalepartnere og det legger grunnlag for vennskap og felles opplevelser når barna mestrer å kommunisere med hverandre. Overland og Nordahl (2013) hevder at forholdet til jevnaldrende er et av de mest vesentlige områdene i barn- og unges liv. Det kan betraktes som et grunnleggende behov å ha en venn å knytte vennskap. De hevder derfor at skolen er en viktig sosial arena der de har mulighet til å møte andre barn og unge. Ifølge Tetzchner og Martinsen (2002) skal jevnaldrende ha kunnskap om barnet som bruker ASK sin kommunikasjonsform for at inkluderingen skal bli optimal. Medelevene har behov for trening i å bruke ASK, også i direkte kontakt med ASK-brukeren. De skriver at flere studier viser at opplæring av jevnaldrende fører til en mer balansert dialog og økt kommunikasjon. Jevnaldrende er en viktig del av språkmiljøet og er en verdifull ressurs som kan bidra til et inkluderende og støttende språkmiljø.

Østvik og Almås (2010) hevder at elever lærer best og er mest deltakende i aktiviteter som oppleves meningsfulle og motiverende. Innholdet i aktiviteten er av betydning men like stor betydning er det hvem som deltar. *”Samhandling med medelever skaper som regel bedre motivasjon enn det voksne kan være i stand til å skape”* (Østvik og Almås 2010, 19).

Det å være å lære sammen med jevnaldrende er høyt verdsatt blant barn og er godt begrunnet i læringsteorien (Skogdal 2015). Det har mye å si hvilken forståelse skoleledelsen og lærerne har på viktigheten av deltakelse, kommunikasjon og samhandling mellom elevene for læring og utvikling.

6.0 Funn og drøfting

Bakgrunnen for problemstillingen i denne oppgaven er at mange elever med funksjonsnedsettelse blir tatt ut av fellesundervisning, istedenfor å få tilrettelagt undervisning i klasserommet (Wernersen og Fjelde 2016). Drøftingen tar derfor sikte på å undersøke hvorfor det er sentralt og tilrettelegge for inkludering og deltakelse for barn med behov for ASK i den ordinære opplæringen. Argumenter for og mot inkludering i ordinær undervisning opp mot tilrettelegging av undervisning i eget rom vil også bli drøftet.

6.1 Hvorfor deltakelse i klassen for alle?

En av grunnene til at det kan være sentralt å tilrettelegge for inkludering og deltakelse i klassemiljøet er at de fleste elever ønsker å være sammen med andre elever og mange får dette ønsket oppfylt på skolen (Håstein og Werner 2003). Dette er også likt for barn med behov for ASK, de vil være sammen med andre barn og har på lik linje med andre barn behov for lekekamerater og venner (Hysing og Kleppenes 2014). Overland og Nordahl (2013) hevder at forhold til jevnaldrende er et av de mest vesentlige områdene i barn og unges liv. *”Det å ha en venn og oppleve nært vennskap kan betraktes som et grunnleggende behov”* (Overland og Nordahl 2013, 26). Likevel hevder Lorentzen (2013) at selv om behovene deres er de samme, er ikke forutsetningene og mulighetene de samme for barn med funksjonsnedsettelse. Å skape mening og oppleve seg selv som deltaker i samspillet kan være noen av mulighetene som bortfaller.

Ifølge Dolva og Aalandslid (2006) er det sosiale fellesskapet som utspiller seg i samspill med andre barn viktig for barnets læring og utvikling. Skolen er derfor en arena som kan gi barna viktige sosiale og fellesskaplige erfaringer (Håstein og Werner 2003). Videre skriver de at lærerne legger større vekt på at skolen skal være en læringsarena mens betydningen av skolen som sosial arena er viktigere for elevene, spesielt når de blir eldre. Derfor er det sentralt å legge vekt på tilrettelegging for inkludering og deltakelse i den ordinære opplæringen, ettersom forskning viser at andelen som er inkludert i det ordinære klassemiljøet synker dramatisk til høyere alderstinn barnet kommer. På barneskolen er sju av ti elever sammen med sine jevnaldrende klassekamerater, mens på ungdomsskolen er det bare halvparten av barna som får undervisning i klassen sin (Jacobsen 2016).

Hysing og Kleppenes (2014) hever at det er mye som tyder på at barn med kommunikasjonsvansker er mer ensomme enn andre barn. På bakgrunn av dette trenger barna å kommunisere med hverandre, bli kjent med og utvikle vennskap. Videre skriver de at det å kunne kommunisere med de andre barna er utgangspunkt for å etablere vennskap og oppnå god inkludering. *”Kommunikasjon er en grunnleggende menneskelig aktivitet, og å kommunisere er noe mennesker gjør i fellesskap”* (Stadskleiv 2015, 84). Martinsen (2014) hevder at kommunikasjonsvansker kan forebygges og at ferdigheter kan læres, men det krever da å være sammen med og delta i dialog med andre. For at skolen skal være et miljø der barn som bruker ASK skal være reelt inkludert har de andre elevene også behov for kunnskap om barnet sin kommunikasjonsform (Tetzschner og Martinsen 2002).

At barn skal være gode samtalepartnere er et sentralt moment i barns lek med hverandre. For å få til dette har de behov for opplæring og øving i barnet sin kommunikasjonsform. Skogdal (2015) hevder at det å ha medelever som kan eller vil lære å bruke kommunikasjonsformen til ASK-brukeren er en viktig forutsetning for samhandling og deltakelsesmuligheter i skolen. En av grunnene til at kommunikasjon med jevnaldrende er helt essensielt er at barn som benytter ASK kan lære mye av de andre barna og de kan være viktige kommunikasjonsmodeller. Østvik og Almås (2010) hevder at elevene inkluderes i det sosiale og faglige fellesskapet på skolen når de samtaler med andre elever på måter som skaper mening for de som tar del i samtalen. En lærer ved Rustad skole sier: *”Når kommunikasjonen fungerer godt får vi glade, lykkelige og harmoniske elever”*. For å lære de andre barna ASK er det viktig å legge vekt på at barn lettere blir motivert til læring når det er situasjoner som er morsomme og spennende (Hysing og Kleppenes 2014).

Skogdal (2015) viser til Soto m.fl (2001) sin studie som viser at eleven har klare fordeler med å være tilstede i klassemiljøet. Likevel er det mulig å være tilstede i klasserommet men fortsatt ikke være inkludert som deltaker i klassefellesskapet. Eksempelvis kan elever som bruker ASK oppleve å verken være inkludert eller ekskludert i klasserommet. Det vil si at de kan være ”usynlige”, og en av grunnene til det kan være at de har en spesialpedagog eller assistent som følger eleven for tett og sperrer for at andre elever og lærere kan involvere eleven. Eller som Skogdal (2015) skriver, at det kvantitative aspektet ved deltakelse har betydning for det kvalitative. Som vil si at mengden av tilstedeværelse i klassen kan ha innvirkning på kvaliteten på deltakelse. *”Tilstedeværelse handler altså ikke*

bare om at man er til stede. Det kvalitetsmessige i tilstedeværelsesaspektet viser til hvordan man er til stede” (Skogdal 2015, 219). Videre skriver hun at kvaliteten på deltakelse er relasjonelt betinget og omhandler egne og andre forventninger til deltakelse. Disse forventningene er også avgjørende for hvilken rolle eleven som bruker ASK får i klassen. Dersom eleven sjelden eller aldri er tilstede i undervisningen kan forventningene til at eleven skal være deltakende være lav når han eller hun først er tilstede.

6.1.1 ”Grupperom er like kjedelig som å se maling tørke!”

En annen grunn til at det er sentralt og tilrettelegge for inkludering og deltakelse i den ordinære opplæringen er at en bør unngå at barna blir isolert på egne grupperom med egne assistenter.

”Thomas går på samme skole som ungene i gata. Ungene i gata ser nesten aldri Thomas på skolen. Thomas får spesialundervisning for sine spesielle behov, på et spesielt rom, ofte med en voksen uten utdanning” (Skogdal 2014, 4).

Imsen (2004) via Overland (2006) stiller seg spørrende til hvordan en inkluderende skole kan realiseres hvis opplæringen tar sikte på undervisning utenfor klassemiljøet. Inkludering handler om å være sammen med andre, dele erfaring, bygge varige vennskap, bli anerkjent som en del av samfunnet, samtidig som å bli savnet når man ikke er tilstede (Allan 2008 via Skogdal 2015). Dette utsagnet handler om tilstedeværelse og relasjoner. For hvordan kan barnet bli savnet, når han eller hun vanligvis ikke er tilstede i klasserommet? Barnet vil heller ikke få mulighet til å bli kjent med de andre elevene eller oppnå anerkjennelse og vennskap (Skogdal 2015). Tøssebro (1997) skriver at det å høre til i en klasse er en viktig del av mange barns identitet. Likevel betyr ikke det at barnet trenger å være med på alt og gjøre det samme som resten av klassen gjør hele tiden. Leder av skolelederforbundet Solveig Dahl (2015) skriver at det er uholdbart å isolere en elev over lengre tid. Likevel mener hun at det kan være greit at en elev blir tatt ut av klassen for en kort periode for å trene på spesifikke ferdigheter.

6.2 Fordeler og ulemper med ordinær opplæring istedenfor opplæring i eget rom

Det finnes flere argumenter for og i mot å gi elever tilrettelagt undervisning i en samlet klasse. I dette kapitlet drøftes forelder og ulemper med tilrettelagt undervisning i eget rom, som alternativ og supplement til deltakelse i ordinær opplæring.

Østrem (1998) skriver at klasserommet kan være lite hensiktsmessig for å nå eleven sine individuelle opplæringsmål og at det er mange gode grunner til at barn med funksjonsnedsettelse har behov for en egen base på skolen, utenfor klasserommet. Eksempelvis kan mulighet for læring og utvikling være bedre utenfor klassen, eller at enkelte elever trenger ro for å konsentrere seg. Mange elever har også en individuell opplæringsplan og trenger opplæring i ASK-hjelpemiddelet (Håstein og Werner 2003).

Fasting m.fl (2011) hevder at ideologien om en inkluderende skole kan kritiseres, ved at målet om inkludering settes høyere enn eleven sine behov. Dette kan foreldre som Bendz (2010) har snakket med understreke. En av foreldrene sier at hun tenker at prisen for arbeidet med inkludering er for høy og stiller spørsmål om hvem de skal inkluderes for. Videre forteller hun at sønnen hennes er seg selv fullt og helt sammen med likesinnede. Ifølge Strandkleiv (2003) kan mange elever oppleve at de kommer til kort i klassefelleskapet i form av faglig og sosiale nederlag. Derfor kan opplæring utenfor klassen være bedre tilpasset eleven sine faglige og personlige forutsetninger, som kan være med å skape trygghet og mestringsopplevelser. Østrem (1998) hevder at eleven gjerne er alene med sin individuelle opplæringsplan i en vanlig klasse, mens det i en spesialklasse kan være elever med samme opplæringsmål. Dette kan gi bedre grunnlag for gruppedannelse enn det som finnes i vanlige klasser. Bakgrunnen for dette kan også være at elever som bruker ASK ofte er passive eller lyttende til det som foregår når de først er tilstede i klassen (Skogdal 2015).

Det skal imidlertid være gode grunner til at eleven tas ut av klassen for å få undervisning, ettersom regjeringens mål er at tilpasset opplæring skal bli så god som mulig (Harlem Eide via Kleppenes og Sande 2013). Dette er også nedfelt i opplæringsloven (1998) §1-3 der det står at alle har rett til tilpasset opplæring. Likeverdighets prinsippet og tilpasset opplæring betyr at opplæringen skal tilpasses den enkelte elev sine ressurser og behov. Likevel er det

noen elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring og vil derfor ha rett til spesialundervisning etter §5-1 i opplæringsloven (1998). Spesialundervisning vil si en mer omfattende form for tilpasset opplæring som krever enkeltvedtak etter forvaltningsloven (Udir 2014 via Kleppenes og Sande 2015). Om eleven får spesialundervisning vil basere seg på en sakkyndig vurdering. Det vil foreligge en bred kartlegging av barnet sin motoriske og kognitive funksjon, hvor godt utviklet kommunikasjonen er og hvor god kompetanse barnet har på bruk av kommunikasjonsformen sin. I tillegg vil hver enkelt skole ha ulik kompetanse på ASK og forholdet mellom eleven sine behov og skolen sin evne til å gjennomføre tilpasset opplæring vil ha betydning for om barnet får spesialundervisning (Kleppenes og Sande 2015).

Østvik og Almås (2010) hevder at tilpasset opplæring i læringsmiljøet sammen med medelever i de fleste tilfeller gir bedre betingelser for læring enn segregert undervisning for elever som benytter ASK. I NOU 2003:16 skriver de at det er gjort flere undersøkelser i grunnskoleopplæring om spesialundervisning og elevens opplevelse av sin situasjon i skolen. Studiene viser at elever som får spesialundervisning har lavere trivsel, motivasjon og arbeidsinnsats enn andre elever. I tillegg fungerer de dårligere sosialt. Håstein og Werner (2003) skriver at elever som får spesialundervisning kan få negative tanker om seg selv, som at de ikke er som alle andre og at de ikke er slik som en elev skal være. Innledningsvis av oppgaven kan vi lese om 14 år gamle Hanne. Hun ble tatt ut av den vanlige klassen i femte klasse og fikk undervisning på et eget grupperom. Ifølge Hanne er grupperom like kjedelig som å se maling tørke. Hun følte at lærere ikke så henne og hennes behov, og at de så på henne som en baby i rullestol. Nå er situasjonen imidlertid blitt annerledes, ettersom Hanne endelig får følge den ordinære undervisningen sammen med jevnaldrende ungdommer. Hennes reaksjon på dette var: *”Drit bra, gleder meg hver dag”* sier hun ved hjelp av talemaskinen sin (Wernersen og Fjeld 2016).

Ifølge Lindback og Strandkleiv (2010) strekker ofte skolene seg langt for å tilpasse opplæringen og dette kan i noen tilfeller være problematisk ettersom tiltakene som blir satt i verk blir erstatning for spesialundervisning. Dette kan derfor bidra til å dekke over individuelle behov og svekke barnets rettigheter. Kleppenes og Sande (2015) hevder at barn med behov for ASK i svært mange tilfeller vil ha behov for spesialundervisning for å få et forsvarlig opplæringstilbud. Videre skriver de at ikke alle barn som bruker ASK har

lærevesker og at de derfor kan få tilpasset opplæringen innenfor klassens rammer. Dette er selvfølgelig individuelt, ettersom barn med behov for ASK på lik linje med andre barn er svært ulike og vil trenge individuelle og tilpassede løsninger.

Skolene skal imidlertid realisere idealet om en inkluderende skole samtidig som elevene skal få tilpasset opplæring. Ifølge Fasting m.fl (2011) må derfor opplæringen utformes i spenningsfeltet mellom det inkluderende fellesskapet og optimalisering av den enkeltes læringsutbytte. For å få en god balanse mellom opplæring i klassefellesskapet og opplæring utenfor klasserommet skriver Skogdal (2015) at det er viktig at skolen ser sammenhengen mellom spesialundervisning og ordinær undervisning. Dette for å kunne oppfylle intensjonen om en inkluderende skole. Ifølge Håstein og Werner (2003) skal læringsutbyttet totalt sett være bedre enn det som gis i klassen, derfor kan det være positivt å få opplæring utenfor klassen hvis eleven har større læringsutbytte av det. Rasmussen (2015), er selv mor til ei jente som ikke har talespråk. Hun skriver at datteren hennes er med på alt hun kan og alt hun har utbytte av å være med på, sammen med klassen. Resten av tiden bruker hun til å trene på det hun trenger å trene på.

Rasmussen (2015) brenner for at datteren skal få mulighet til å delta i samfunnet i så stor grad som mulig. Dette innebærer at hun skal få delta i lek med andre barn og få gode opplevelser sammen med jevnaldrende. Hun skriver at hun var svært usikker på om hun ønsket at datteren skulle gå på nærskolen eller på en spesialskole. Valget falt på nærskolen, med utgangspunkt i at barna i skolen er de samme barna som bor i nærmiljøet og hun ønsket at både de og deres foreldre skulle lære henne å kjenne. At datteren går på samme skole som barna i nabolaget og i nærmiljøet gjør at de ikke trenger opplæring og veiledning i hvordan de skal forholde seg til, leke og kommunisere med henne på fritiden. Hennes datter har nå tilgang på jevnaldrende kommunikasjonspartnere, noe som også var svært viktig for henne. Hun skriver at fagmiljøet naturligvis vil være bedre på en spesialskole der de har kompetanse på området. Likevel har hun erfart at gode og varierte opplevelser i samvær med andre barn og voksne har ført til mer kommunikasjon og glede i livet til datteren hennes. Det er viktig at barnet med behov for ASK blir gjort til en interessant kommunikasjonspartner for å få tilgang til jevnaldrende språkmodeller. *”Klassetilhørighet på lik linje med de andre elevene er viktig. Det må synliggjøres for medelever og foreldre at en ASK-bruker går i klassen”* (Rasmussen 2015, 247). I kunnskapsløftet står det at skolen skal ha rom for alle og at lærerne på bakgrunn av

dette må ha blikk for den enkelte (Kleppenes og Sande 2015). Rasmussen (2015) skriver at kontaktlæreren i klassen alltid har bidratt til å skape positive holdninger til barnet hennes og at dette har bidratt til gode holdninger blant medelevene. Datteren har fått status i klassen og alle ønsker å sitte ved siden av eller være sammen med henne.

6.3 Kultur, tilrettelegging og holdninger

Østrem (1998) hevder at det er klassestyreren og rektor som har det overordnede ansvaret for at skolen skal være inkluderende. Skolene har reelle muligheter for å lykkes med deltakelse for alle elever, men mulighetene må tas i bruk og aktiveres gjennom menneskelige handlinger (Skogdal 2015). Lykkes de med dette vil skolen være et godt sted og være på, selv for elever med ulike funksjonsnedsettelse. Skogdal (2015) nevner noen muligheter som kan være med å tilrettelegge for økt deltakelse. Det å være tilstede i klassen, sitte ved siden av medelevene og bruke ASK-hjelpemidlene sine kan være faktorer som fremmer deltakelse. I tillegg er det å ha lærere som forstår betydningen av å bli kjent med å få være i samspill med medelever en viktig forutsetning som kan lede til deltakelse for elever som benytter ASK. Hysing og Kleppenes (2014) skriver at lærerne er rollemodeller for elevene, og at barn gjør det de voksne gjør. Derfor er det helt essensielt at det er en god kultur med tanke på å inkludere ASK-brukeren, samt aktivt bruke kommunikasjonsformen til barnet. Dette er eksterne faktorer som går på holdninger, kunnskap og tilrettelegging. Flere studier av blant annet Hunt m.fl (2009) og Soto m.fl (2001) via Skogdal (2015) viser at eksterne faktorer har større betydning for deltakelse enn barnet sine kommunikative begrensninger.

Eksempelvis kan det være lærernes manglende opplæring på barnets kommunikasjonsform som skaper frykt og negative holdninger. ASK skal gi barnet mulighet til kommunikasjon og samhandling, likevel må hjelpemidlet tas i bruk for at barnet skal ha nytte av det.

Lærerne må derfor ha kompetanse om ASK. Skogdal (2015) hevder at det ikke nødvendigvis er ASK-brukeren som har størst vansker i kommunikasjonen hvis lærerne ikke vet hvordan de skal kommunisere med eleven. Manglende kompetanse på feltet kan derfor føre til en barriere som hindrer deltakelse. Videre trekker Skogdal (2015) frem eksempel fra Kent-Walsh og Light (2003) sin studie om inkludering av elever som bruker ASK, der undersøkelsen viste at lærerne syntes bruk av ASK i klasserommet var forstyrrende og at det tok for mye tid. Samtidig var det liten tid til oppfølging og støtte til

elevene. Skogdal har også gjort lignende undersøkelser selv og funnet tilsvarende funn. På bakgrunn av dette hevder hun at det kan være fristende og flytte elevene som bruker ASK til spesialskoler, der det finnes kompetanse og at elevene får være sammen med likesinnede. *”Ei slik løsning kan imidlertid føre til at man gir opp prinsippene om en inkluderende skole, og at den ordinære skolen fratras ansvar for å tilrettelegge undervisningen for alle elever”* (Skogdal 2015, 221).

Svært mange skoler kan bli bedre til å tilrettelegge og at deltakelse i vanlig undervisning kan øke for ASK-brukere gjennom flere tilpasninger (Statped 2012, via Kleppenes og Sande 2015). Videre skriver de at tilrettelegging for tilpasset opplæring er kontaktlærer sitt ansvar. Rektor ved Halbrend skole sier at det er krevende for en kontaktlærer å ha ansvar for tilrettelegging for eleven som benytter ASK, i tillegg til å følge opp de andre elevene. Han mener en løsning kan være å ha to kontaktlærer pr. klasse, slik at ansvaret blir fordelt (Kleppenes og Sande 2015). Elever som bruker ASK skal få samme mulighet for deltakelse og tilhørighet til en ordinær klasse slik som andre elever. Likevel viser det at elever som bruker ASK ofte har redusert tilgang til et klassemiljø, samtidig som kompetansen på ASK og tilrettelegging for deltakelse og kommunikasjon i skolen mangler på flere steder (Beukelman og Mirenda 2013 via Skogdal 2015).

7.0 Avslutning

Denne oppgaven skulle belyse hvorfor det er sentralt å tilrettelegge for inkludering og deltakelse for barn med behov for ASK i ordinær opplæring. Bakgrunnen er at flere studier viser at mange elever med funksjonsnedsettelse blir tatt ut av fellesundervisning og får opplæringen utenfor klasserommet.

7.1 Oppsummering

For å belyse problemstillingen tok drøftingsdelen sikte på hvorfor deltakelse i klasserommet er sentralt for barn med behov for ASK. Deretter drøftes fordeler og ulemper med å være i den ordinære opplæringen istedenfor å få opplæring utenfor fellesskapet. Til slutt drøftes betydningen av eksterne faktorer som kultur, tilrettelegging og holdninger, som kan være med å hindre eller fremme deltakelse.

7.2 Konklusjon

ASK har etter hvert blitt mer alminnelig, og ASK-brukere har fått flere rettigheter. Norge er det eneste landet med lovfestet rett til bruk av og opplæring i ASK i skolen. Likevel viser det at det er utfordringer knyttet til begrenset erfaring og kunnskap med slike kommunikasjonsformer. Derfor kan eksterne faktorer ha større betydningen for deltakelse enn barnet sine kommunikative begrensninger.

Noen av årsakene som viser at det er sentralt å tilrettelegge for inkludering og deltakelse i ordinær opplæring er at barn med behov for ASK på lik linje med andre barn ønsker å være sammen med og har behov for lekekamerater og venner. I tillegg er barn med kommunikasjonsvansker mer ensomme enn andre barn, derfor kan det stilles spørsmålsteget rundt hvorfor mange elever med funksjonsnedsettelse tas ut av fellesundervisning, istedenfor å få tilrettelagt undervisning i klasserommet. Det kan likevel være ulike grunner til at opplæring utenfor klasserommet er den beste løsningen. Noen av grunnene kan være at elevene har større muligheter til å nå sine individuelle opplæringsmål og at det kan være flere elever med samme opplæringsmål. Dette kan være med å endre elevens følelse av å komme til kort i klassefellesskapet til å føle trygghet og mestring. Skolen har et ansvar med å tilrettelegge opplæringen i en balansegang mellom

det inkluderende fellesskapet og eleven sine læringsutbytte. Ettersom elevene skal få mulighet til å få opplæring og trening i spesifikke ferdigheter, samtidig som ingen elever skal isoleres på egne grupperom over lengre perioder.

Spesialundervisning er en rettighet for de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, denne opplæring skal i utgangspunktet gis innenfor rammene av nærskolen og den ordinære klassen. Likevel blir mye av undervisningen gitt i andre rom enn der resten av klassen oppholder seg. Noe som har resultert i at barna har lavere trivsel og motivasjon, de kan fungere dårlige sosialt og kan ha negative tanker om seg selv. Om barnet får en god tilpasset opplæring eller spesialundervisning er opp til hver enkelt skole og klasse for hvordan de tilrettelegger. Undersøkelsen viser at det skal være gode grunner til at barnet tas ut av felles undervisning, ettersom isolering av elevene forsterkes når de tas ut av klasserommet. Flere forskere stiller seg kritisk til dette og ser på dette som uheldig ovenfor elevene det gjelder. De mener derfor at timer utenfor klasserommet bør begrenses. Samtidig som barnet bør få mulighet til å delta på aktiviteter de har mulighet til å delta på sammen med klassen, for å kunne realisere regjeringens mål om en inkluderende skole.

7.3 Refleksjon

Prosessen med å skrive denne oppgaven har vært svært lærerik, og kan ses som en hermeneutisk spiral der jeg har søkt og tilnærmet meg kunnskap om temaet. Deretter har jeg fortolket litteraturen og fått økt innsikt og forståelse for hvilket opplæringstilbud barn med behov for ASK kan få. Oppgaven kan ha blitt for generell, ettersom jeg ser at den kan ha overføringsverdi til andre barn med ulike funksjonsnedsettelse som også får undervisningen i andre rom enn der resten av klassen oppholder seg. Denne oppgaven kan være med å belyse noen forebyggende faktorer for sosiale og psykiske vansker, ettersom forekomsten er langt høyere blant mennesker med kommunikasjonsvansker enn befolkningen for øvrig. Jeg har fått innsikt i hvordan noen elever med behov for ASK kan oppleve skolehverdagen, foreldres ulike syn på hva som er best for deres barn, samt utfordringene lærere og skolene kan møte når et barn med behov for ASK begynner i klassen. I tillegg ser jeg at det kan være en gråsoner mellom lovverket og det som utspiller seg i praksis, ettersom det er opp til hver enkelt skole hvordan de tilrettelegger for tilpasset opplæring og hvilke muligheter barnet får til å være inkludert og deltakende i den ordinære opplæringen.

8.0 Litteraturliste

Aadland, Einar (2011). *"Og eg ser på deg..." Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. 3. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

ASK-loftet (2017). *Forekomst*. (Lest 12.12.16). <http://www.ask-loftet.no>

Backmann, Kari og Peder Haug (2007). *Forskning og tilpasset opplæring*. Volda: Egset Trykk. (Lest 01.05.17). https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf

Bendz, Marit (2010). *Når barn faller utenfor*. NAKU: Juli 2010, nr. 2, årgang 4 (Lest 01.05.17).

https://naku.no/sites/default/files/utvikling_2.pdf

Brask, Ole David m.fl (2016). *Vernepleierens kjerneroller. En Refleksjonsmodell*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bromstad, Eldar (2010). *Fungerer den inkluderende skolen?*. NAKU: Juli 2010, nr. 2, årgang 4 (Lest 04.04.17).

https://naku.no/sites/default/files/utvikling_2.pdf

Burkhart, Linda og Gayle Porter (2010). *Developing Habits for Communication Autonomy and Accessibility*. Barcelona: ISAAC. (Lest 04.04.17).

http://www.lindaburkhart.com/hand_ISAAC_B/Habits_for_Autonomy_Accessibility_han d.pdf

Dahl, Solveig (2015). *Skolelederforbundet: "Å isolere en elev over tid er uholdbart!"*. Aftenposten. Lest 11.05.17.

http://www.aftenposten.no/norge/Skolelederforbundet-A-isolere-en-elev-over-tid_-er-uholdbart-22689b.html

Dalland, Olav (2012). *Metode og oppgaveskriving*. 5. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dolva, Anne-Stine og Margit Aadlandslid (2006). *Skolestart med muligheter. Om overgangen fra barnehage til skole for barn med Down syndrom*. Bergen: Skauge Forlag.

Egelund, Niels m.fl (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinavisk perspektiv*. Sverige: Liber.

Fasting, Rolf m.fl (2011). Inkludering og tilpasset opplæring for de utvalgte. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 02/2011. (Lest 08.05.17).

<https://www.idunn.no/npt/2011/02/art03>

FO (2013). *Vernepleiere og vernepleierfaglig kompetanse*. (Lest 25.04.17).

<https://www.fo.no/getfile.php/1312953/06%20Profesjonene/Vernepleierne/Vernepleierfaglig%20kompetanse.pdf>

FO (2015). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere inn i skolen*. (Lest 25.04.17).

<https://www.fo.no/uttalelser-fra-kongressen/barnevernspedagoger-sosionomer-og-vernepleiere-inn-i-skolen-article10671-1855.html>

Haug, Peder (2003). "Innledning. Utfordringen er i klasserommet" I *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Håstein, Hallvard og Sidsel Werner (2003). 15-20. Oslo: Abstrakt forlag.

Haug, Peder (2007). *Ein skule for alle, også utviklingshemma?* (Lest 01.05.17).

http://www.samordningsradet.no/sitefiles/4055/Arkiv_Rapport/Artikler/2007/Haug_Ein_skule_for_alle_6_07.pdf

Holmberg, Jorun B. Og Torill R. Ekeberg (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hysing, Jenny S. og Anne M. Kleppenes (2014). *God ASK*. Statped. (Lest 01.05.17).

http://www.statped.no/globalassets/fagomrader/ask-blokk/dokumenter/god_ask_slik_blor_du_ein_god_kommunikasjonspartner_for_barn_som_treng_ask.pdf

Håstein, Hallvard og Sidsel Werner (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.

ISAAC Norge. *Om Isaac*. (Lest 01.04.17).

<http://www.isaac.no/om-isaac>

Jacobsen, Siw E. (2016). *Funksjonshemmede unge faller mer og mer utenfor*. (Lest 11.05.17).

<http://forskning.no/funksjonshemming-skole-og-utdanning/2016/03/funksjonshemmede-unge-faller-mer-og-mer-utenfor>

Kjøllmoen, Siv K. (2010). "En fremtidsvisjon" I *Vernepleierboka 2010 – 20 år etter reformen*. Grung, Rolf M. Hanne L. Wærness og Cato B. Ellingsen. 190-200. Oslo: Fellesorganisasjonen.

Kleppenes, Anne-Merete og Anita Sande (2013). *Opplæringslova i møte med elever med behov for ASK*. Høgskolen i Vestfold. (Lest 08.05.17).

<http://docplayer.me/storage/19/219175/1493821482/y3hLjzEzV1sHCxWHAS1OJw/219175.pdf>

Kleppenes, Anne-Merete og Anita Sande (2015). "Lovverk og ASK" I *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Næss, Kari-Anne og Asgjerd V. Karlsen (2015). 47-69. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Mld. St. 16 (2006-2007). (Lest 01.05.17).

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og mestring. Tidlig innsats og gode læringsmiljø for barn, unge og voksne med særlige behov*. Mld. St. 18 (2010-2011). (Lest 23.04.17).

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Lindback, Sven O. Og Odd Ivar Strandkleiv (2010). *Spesialundervisning og ordinær opplæring. Hva er spesialundervisning og hva er ordinær opplæring?* Oslo: Elevsiden DA.

Lorentzen, Per (2003). *Fra tilskuer til deltaker: samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lorentzen, Per (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Martinsen, Bente (2014). *Hvordan fremstår kommunikasjon i klassen når en av elevene bruker alternativ og supplerende kommunikasjon?* Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. (Lest 24.04.17).

<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/7666/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Naku (2016). *Kommunikasjon og utviklingsmuligheter*. (Lest 01.05.17).

<https://naku.no/kunnskapsbanken/kommunikasjon>

Norges Handikapforbund (2014). *Vanskelig skolegang for funksjonshemmede*. (Lest 04.05.17).

<http://www.nhf.no/for-tillitsvalgte/nyhetsbrev-til-tillitsvalgte/nr-1/2014/vanskelig-skolegang-for-funksjonshemmede/70ff1d74-8453-4918-b445-21efe6839559>

NTNU (2017). *Jan Tøssebro*. (Lest 23.05.17).

<https://samforsk.no/Sider/Ansatte/Jan-Tossebro.aspx>

NOU 2003:16. *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (Lest 20.05.17).

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/sec1>

NOU 2009:18. *Rett til læring*. (Lest 23.05.17).

<https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nu200920090018000dddpdfs.pdf>

NOU 2016:17. *På lik linje*. (Lest 22.05.17).

<https://www.regjeringen.no/contentassets/b0baf226586543ada7c530b4482678b8/no/pdfs/nou201620160017000dddpdfs.pdf>

Næss, Kari-Anne B. (2015). ”God kommunikasjon med ASK-brukere” I *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Næss, Kari-Anne Bottegård og Asgjerd V. Karlsen (2015) 15-40. Berge: Fagbokforlaget.

Næss, Kari-Anne B. og Agjerd V. Karlsen (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, Terje (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Opplæringslova (1998). *Lov av 17. Juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (Lest 04.03.17).

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Overland, Terje (2006). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Overland, Terje og Thomas Nordahl (2013). *Rett og plikt til opplæring: Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Owren, Thomas og Sølvi Linde (2011). *Vernepleiefaglig teori og praksis – sosialfaglige perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen, Trude D. (2015). ”ASK-brukeren som en interessant person og kommunikasjonspartner: et foreldreperspektiv” I *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Næss, Kari-Anne Bottegård og Asgjerd V. Karlsen (2015) 239-259. Berge: Fagbokforlaget.

Roaldset, Dag (2013). *Skolekulturen – en indikator på skolens sunnhetstilstand*. Bedre skole nr. 2. (Lest 01.05.17).

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2-2013/BS-2-13_web_Roaldset.pdf

Røkenes, Odd H. Og Per-Halvard Hanssen (2006). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. 2. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Skogdal, Signhild (2005). *Kommunikasjonsfremmende faktorer ved alternativ og supplerende kommunikasjon*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Tromsø.

Skogdal, Signhild (2015). ”Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen” I *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Næss, Kari-Anne B. Og Asgjerd V. Karlsen (2015). 217-234. Bergen: Fagbokforlaget.

Stadskleiv Kristine (2015) ”Kartlegging” I *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Næss, Kari-Anne B. og Asgjerd V. Karlsen (2015). 73-111. Bergen: Fagbokforlaget.

Statped (2017). *God ASK-praksis søkes*. (Lest 26.04.17).

<http://www.statped.no/nyheter/god-ask-bruker-sokes/>

Strandkleiv, Odd Ivar (2003). *Spesialundervisning*. (Lest 21.05.17).

<http://www.elevsiden.no/tilpassetopplaering/1098321313>

Sundby, Jørgen (2002). ”Spesifikke språkvansker” i *Hjerne og atferd*.

Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre. 2. Utgave. Gjærum, Bente og Bjørn Ellertsen (2002). 439-472. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tetzschner, Stephen v. og Harald Martinsen (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thorbjørnsrud, Berit (2009). "Kulturelle fortolkningsrammer" I *Mellom mennesker og samfunn. Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonene*. 2. Utgave. Brodtkorb, Elisabeth og Marianne Rugkåsa (200). 201-235. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tøssebro, Jan (1997). *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Udir (2017). *Veilederen spesialundervisning*. (Lest 11.05.17).

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/?depth=0&print=1#Fase-1>

Vingen, Anita (2017). *Mista stemma, men ikke behovet for å bli høyrd*. Nr. 62. Molde: Romsdals budstikke.

Wernersen, Camilla og Iseling E. Fjeld (2016). *Sluses ut av klasserommet og samfunnet*. (Lest 24.04.17).

<https://www.nrk.no/norge/sluses-ut-av-klasserommet-og-samfunnet-1.13106236>

Østby, May (2012). "Virkemidler for deltakelse" I *Inkludering og deltakelse*. E-læringskurs ved Samordningsrådet for arbeid med mennesker med utviklingshemming, SOR. (Lest 24.04.17).

<http://kurs.helsekompetanse.no/inkludering/18757>

Østrem, Knut (1998). *Rett til likeverdig utdanning. Fra integrering til inkludering*. Stjørdal: Handikappede Barns Foreldreforening.

Østvik, Jørn m.fl (2015). *Taleteknologi – en bro til samhandling*. Statped skriftserie nr. 6. (Lest 01.05.17).

<http://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/taleteknologi-en-bro-til-samhandling.pdf>

Østvik, Jørn og Hanne Almås (2010). *Trenger vi å snakke for å lære på skolen?* Levanger: Trønderlag kompetansesenter.