

Masteroppgave

## **Rettigheter for elever med behov for ASK**

En kvalitativ studie om læreres opplevelse og  
praktisering av rettighetene til elever som har behov for  
ASK.

Kine Engeseth

Masteroppgave i Undervisning og læring.

Spesialisering i spesialpedagogikk.

2018

Times New Roman, 12 pkt.

Tal ord: 32730



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Summary

This master's thesis investigates how the rights of students in need of Augmentative and Alternative Communication (AAC) are being fulfilled. In 2012, Norway became the only country in the world to make access to AAC a legal right for students. While there is currently research related to AAC both nationally and internationally, there is little research concerning students' rights. This study addresses the following research question: How do teachers in primary school experience the rights and practice of AAC? This study generates a broader understanding of this issue and provides novel insights.

This study uses both phenomenological and hermeneutical approaches. The study includes qualitative research through the use of interviews. Attempting to understand participants' world views and experiences about thematic follows a phenomenological approach. A hermeneutical approach applies to the interpretative components of this thesis and begins with the hermeneutical circle. The selection of participants is done by the principle of strategic availability. This means that participants are chosen because they have something to tell about the phenomenon that I wish to enlighten.

The findings indicate that the change in legislations in 2012 was positive in regard to place students' right to AAC on the agenda, as well as in terms of impacting its applications and facilitation for students. Despite the fact that teachers express that the competence has increased in recent years, their statements indicate that there is still a lack of competence in the field of practice. Furthermore, the teachers claim that the competence of AAC stays among the few who work closest to the student. Teachers expressed concern over the use of unskilled teachers, training students in need of AAC and are sceptical of whether the situation will improve despite a government decision in June 2017 attempting to ensure AAC students are trained with skilled workers. The use of discretionary concepts in the legislation allows for the rights to be interpreted and practiced differently, as also expressed by the teachers.

## Sammendrag

Gjennom denne masteroppgaven har jeg forsøkt å finne svar på hvordan elever som har behov for Alternativ og Supplerende Kommunikasjon (ASK) får oppfylt sine rettigheter. Lovverket ble endret i 2012, og Norge ble da det eneste landet i verden med en lovfestet rett for elever med behov for ASK. Det eksisterer i dag en del forskning knyttet til ASK både nasjonalt og internasjonalt. Likevel er det lite forskning som omhandler elevenes rettigheter. Gjennom problemstillingen «**Hvordan opplever lærere i grunnskolen rettighetene og praktiseringen av ASK**»? har jeg forsøkt å få en utvidet forståelse og økt kunnskap på området.

Prosjektet har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Jeg benyttet et kvalitativt forskningsintervju for å innhente datamateriale til studien. Ettersom jeg har forsøkt å få tak i deltakernes livsverden og opplevelser rundt tematikken, knyttes dette til den fenomenologiske tilnærmingen. Den hermeneutiske tilnærmingen har gjort seg gjeldende i tolkningsarbeidet, ved at jeg tok utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen.

Valg av deltakere er basert på en kombinasjon av strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg. Dette betyr at deltakerne er valgt fordi de har noe å fortelle om fenomenet som jeg ønsker å opplyse.

Funnene kan tyde på at lovpresiseringen som kom i 2012 har vært positiv med tanke på å sette ASK-elevenes rettigheter på dagsorden, samt i forhold til gjennomslag for søknader og tilrettelegging for elevene. Til tross for opplevelsen av at kompetansenivået har økt de senere årene, påpeker lærerne at det mangler kompetanse i praksisfeltet, samt at eksisterende kompetanse blir hos de få personene som jobber med eleven. Lærerne uttrykker bekymring over bruken av ufaglærte til opplæring av elever med behov for ASK, og er skeptiske til om dette vil bedre seg til tross for regjeringens vedtak av juni 2017, som skal sikre ASK-elevene opplæring av faglærte med nødvendig kompetanse. Bruk av skjønnsmessige begrep i lovverket åpner for at rettighetene tolkes og praktiseres ulikt, noe som også fremkommer av svarene til lærerne.

## Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg flere års studieløp. Det har uten tvil vært en utfordrende og intens prosess, likevel er det en lærerik reise jeg nå legger bak meg. Det er mange som har bidratt til at jeg nå er ved veis ende, og som fortjener stor takk. Først og fremst rettes en varm takk til de tre informantene som lot meg ta del i sine opplevelser, erfaringer og refleksjoner. Jeg er takknemlig for at dere kontaktet meg- uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Takk også til min veileder Randi Lyngbø Ottesen, som har støttet meg gjennom skriveprosessen. I denne sammenhengen må jeg også takke Jørn Østvik som gjennom e-postutveksling var til god hjelp i begynnelsen av prosessen.

Takk til min leder og mine kollegaer som har støttet meg og lagt til rette for at oppgaven kunne gjennomføres. Takk også til bibliotekarene ved Giske folkebibliotek som har vært behjelpelige med å skaffe tilveie relevant litteratur.

Stor takk må også rettes til min gode venninne Vibeke, som har dratt meg ut av huset og sosialisert meg når behovet har meldt seg. Takk for at du med iver har lyttet til meg og reflektert sammen med meg. Takk mamma, for at jeg fikk flytte inn på «pikerommet» for arbeidsro i skriveprosessen. Takk for middager, drøftinger og refleksjoner.

Sist, men ikke minst. Tusen takk til familien min som har heiet på meg underveis, støttet meg og hatt tro på at jeg ville komme i mål. Denne oppgaven tilegnes guttene mine, som på hver deres måte har vært drivkraften min. Jeg gleder meg til å være sammen med dere igjen.

«I'm coming home»!

Valderøy 02.12.18

Kine Engeseth

## Innholdsliste

1.0 Tema og problemstilling .....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2 Avgrensninger .....	2
1.3 Oppgavens oppbygging .....	3
2.0 Overordnede teoretiske perspektiv .....	4
2.1 Sosiokulturelt perspektiv på læring .....	4
2.2 Kunnskapsløftet .....	5
2.3 Rettigheter .....	6
2.3.1 Opplæringsloven .....	7
2.3.2 Kompetansekrav og kompetanseutvikling .....	8
2.3.2.1 Spesialpedagogisk kompetanse .....	10
2.3.2.2 Kommunikativ kompetanse .....	11
2.3.3 FNs konvensjoner om rettigheter og inkludering .....	12
2.4 Broen mellom inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning .....	13
2.4.1 Inkludering .....	13
2.4.2 Tilpasset opplæring .....	15
2.4.3 Spesialundervisning .....	16
2.4.4 Ordinær opplæring og spesialundervisning .....	19
2.5 Læring og vurdering .....	22
2.5.1 Læringsfremmende tilbakemeldinger .....	25
2.6 Foreldresamarbeid .....	27
2.7 Kommunikasjon .....	28
2.7.1 Grunnleggende kommunikasjon .....	29
2.7.2 Kommunikasjonsvansker .....	30
2.7.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon .....	31

3.0 Metode.....	34
3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv .....	34
3.1.1. Fenomenologi .....	35
3.1.2 Hermeneutikk.....	35
3.2 Kvalitativ metode .....	37
3.2.1 Kvalitativt forskingsintervju .....	38
3.2.2 Intervjuguide .....	38
3.2.3 Pilotintervju.....	39
3.3 Utvalg .....	40
3.4 Intervjuprosessen .....	42
3.5. Analyse .....	44
3.6 Transkribering .....	46
3.7 Metodekritiske vurderinger .....	47
3.7.1 Validitet.....	47
3.7.2 Reliabilitet.....	49
3.7.3 Generaliserbarhet .....	51
3.8 Etske vurderinger.....	51
3.9 Etske retningslinjer.....	52
3.9.1 Informert samtykke .....	53
3.9.2 Konfidensialitet.....	53
3.9.3 Konsekvenser .....	54
3.9.4 Forskerens rolle.....	55
4.0 Presentasjon av empiri .....	56
4.1 Rettigheter .....	56
4.1.1 Retten til å kommunisere .....	57
4.1.2 Rammefaktorer .....	57
4.1.3 Tilbakemelding og vurdering.....	58

4.1.4 Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak .....	59
4.2 Læring.....	60
4.2.1 Gjennomføring og læring.....	60
4.2.2 Skole- hjem- samarbeid .....	61
4.2.3 Forutsetning for læring .....	62
4.2.4 Ordinær opplæring eller spesialundervisning .....	62
4.3 Kompetanse .....	63
4.3.1 Manglende kompetanse .....	63
4.3.2 Kompetanse til å undervise .....	64
4.3.2.1 Øke kompetanse .....	64
4.3.3 Kompetanse som rettighet.....	65
4.4 Inkludering.....	66
4.4.1 Begrepsforståelse .....	67
4.4.2 Inkludert, eller? .....	67
4.4.3 Inkludering i lys av tidlig innsats og tilpasset opplæring .....	68
5.0 Drøfting .....	70
5.1 Rettigheter .....	70
5.1.1 Retten til å kommunisere .....	70
5.1.2 Rammefaktorer .....	72
5.1.3 Tilbakemelding og vurdering.....	74
5.1.4 Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak .....	75
5.2 Læring.....	76
5.2.1 Gjennomføring og læring.....	76
5.2.2 Skole- hjem- samarbeid .....	77
5.2.3 Forutsetning for læring .....	78
5.2.4 Ordinær opplæring eller spesialundervisning? .....	80
5.3 Kompetanse .....	81

5.3.1 Manglende kompetanse .....	81
5.3.2 Kompetanse til å undervise .....	82
5.3.2.1 Øke kompetanse .....	83
5.3.4 Kompetanse som rettighet.....	84
5.3.5 Skolelederens ansvar.....	85
5.4 Inkludering.....	86
5.4.1 Begrepsforståelse .....	86
5.4.2 Inkludert, eller? .....	86
5.4.3 Inkludering i lys av tidlig innsats og tilpasset opplæring .....	87
6.0 Oppsummering .....	89
7.0 Konklusjon .....	94
8.0 Litteratur.....	95
Innholdsliste vedlegg.....	103



## 1.0 Tema og problemstilling

Ikke alle barn og unge utvikler et funksjonelt talespråk, og trenger dermed alternative eller supplerende kommunikasjonsformer. Alternativ og supplerende kommunikasjon blir også omtalt ASK. Elever som har behov for ASK fikk i 2012 styrket sin rettighet gjennom opplæringsloven. I lovparagraf 2-16 blir det påpekt at elever som har behov for ASK «skal få nytte eigna kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmiddel i opplæringa», samt at dette skal inkludere nødvendig opplæring i bruken av kommunikasjonshjelpemiddelet.

Loven presiserer altså at elevene har rett til opplæring *i og med* ASK.

Norge er med dette det eneste landet i verden, med en slik lovfestet rett for elever med behov for ASK. Gjennom opplæringsloven (1998) forplikter skolen seg til å sørge for at elevene får et forsvarlig utbytte av opplæringen. I denne mastergradsoppgaven, som har fått navnet *Rettigheter for elever med behov for ASK*, går jeg nærmere inn på dette, under problemstillingen

### **Hvordan opplever lærere i grunnskolen rettighetene og praktiseringen av ASK?**

I følge Tetzchner og Martinsen (2002, s. 7) utgjør alternativ og supplerende kommunikasjon et supplement til eller en erstatning for tale. *Alternativ kommunikasjon* omhandler kommunikasjonshjelpemidler som har til hensikt å erstatte talen. Med *supplerende kommunikasjon* vises det til støtte- eller hjelpekommunikasjon, som er ment å støtte forsinket, svak eller utydelig tale. Det finnes en rekke ulike ASK-strategier og hjelpemidler, som favner alt fra bruk av kroppsspråk, bilder og håndtegn, til høyavansert teknologiske hjelpemidler (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det er stor økning i etterspørsel når det gjelder støtte og kompetanseheving på feltet. Våren 2018 etablerte Statped et nasjonalt ASK-team. Prosjektene består blant annet i å utvikle opplæringspakker om ASK som retter seg mot personale i barnehage, skole, PPT, brukere og deres nærpersoner.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

For noen år siden, var jeg deltaker i et ASK-nettverk i regi av hjemkommunen min. Her var representanter fra barnehage, skole, PPT, barnehabilitering, foreldre, og Statped. Selv deltok jeg som representant fra barnehagefeltet. Etter endt nettverk har jeg ofte tenkt på hvordan elevene med behov for ASK får dette tilrettelagt i skolen. Jeg har hatt interesse for tematikken, og opplevd at det finnes lite forskning og relevant teori i forbindelse til lovverket knyttet til dette. Som nevnt innledningsvis kom ASK inn i lovverket i 2012. Til tross for dette, er det ikke spesifisert hvordan dette skal tolkes og praktiseres. Slik jeg oppfatter det, er det opp til hver enkelt skole å tilrettelegge for elever med behov for ASK. Dette kan blant annet medføre at lovverket blir tolket ulikt, og at tilbudet til elevene vil variere.

Det er ulike grunner til at jeg ønsker å benytte grunnskolen som forskingsfelt. For det første, er det dit mine tanker ofte har vandret. Skolen og systemet barna møter der, stiller en hel rekke andre krav enn det barnehagen gjør. I tillegg til at elevene skal prestere, skal de mestre en rekke ferdigheter, som det blir vist til i Kunnskapsløftet (2006). For det andre, ønsker jeg å bevege meg ut av barnehagen, og inn i et mer ukjent landskap. Dette tror jeg gir meg som forsker ny innsikt, samt at det kan styrke reliabiliteten på arbeidet ved at jeg ikke har såkalte «blindeflekker» når jeg tolker datamaterialet.

## 1.2 Avgrensninger

Det er lærerne og deres opplevelser rundt den gitte tematikken jeg ønsker å formidle. Lærerne henviser til sine elever, og det vil derfor ikke være elevens egne synspunkter som blir belyst. Jeg har derimot valgt å henvise til elevperspektivet i lys av blant annet Danmarks Evalueringsinstitutt, heretter omtalt EVA (2018) og Barneombudet (2017).

I kapittel 2.3.7 vil jeg belyse ulike definisjoner av ASK. Det er imidlertid hensiktsmessig for leseren å være klar over at ASK omhandler ulike alternative og supplerende kommunikasjonsformer til talespråk, og kan omfatte både ikke-symbolisk (gester, mimikk osv.) og symbolisk kommunikasjon. Symbolisk kommunikasjon kan være med kommunikasjons hjelpemidler (talemaskiner, kommunikasjonsbøker osv.), eller uten kommunikasjons hjelpemidler (håndtegn i form av tegn til tale osv.). ASK er med andre ord

ikke et kommunikasjonshjelpemiddel. I møte med forskningsdeltakerne brukte de begrepet hjelpemiddel eller kommunikasjonshjelpemiddel når de omtalte elevens kommunikasjonsform og rettigheter og bruk knyttet til ASK. På bakgrunn av dette benyttes begrepet i oppgaven, og knyttes til alt som kan innbefattes i ASK. Det er imidlertid en viktig presisering at ASK ikke utelukkende forstås å omhandle kommunikasjonshjelpemidler.

Flere aspekt kunne hatt sin relevans i denne oppgaven, likevel har jeg måtte forsøkt å holde meg til teori som har vært hensiktsmessig for mitt prosjekt. Det vil imidlertid være andre tema og annen litteratur som også kunne være viktige for prosjektet.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2, Overordnede teoretiske perspektiv: Jeg redegjør her relevant teori og forskning som vil ligge til grunn for oppgaven. Jeg starter med å vise til det sosiokulturelle perspektivet på læring, før jeg belyser styringsdokument gjennom kunnskapsløftet og rettigheter. Videre ser jeg på broen mellom inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning, før jeg belyser læring og vurdering, samt foreldresamarbeid. Avslutningsvis viser kunnskapsgrunnlaget til kommunikasjon, og jeg viser der til grunnleggende kommunikasjon, kommunikasjonsvansker og alternativ og supplerende kommunikasjon.

Kapittel 3, Metode: Her gjør jeg rede for forskningsmetoden som er nyttet i dette prosjektet, samt ser på metodekritiske, - og etiske vurderinger. De ulike prosessene i arbeidet er forsøkt beskrevet så transparent som mulig i dette kapitlet.

Kapittel 4, Presentasjon av empiri: Jeg presenterer her svar på spørsmålene jeg stilte, og viser til resultat av funnene jeg har gjort.

Kapittel 5, Drøfting: Her drøftes funnene i lys av teorigrunnlaget.

Kapittel 6, Oppsummering: I dette kapitlet oppsummerer jeg sentrale element fra drøftingen.

Kapittel 7, Avslutning: Jeg vil her oppsummere sentrale funn.

Kapittel 8, Litteratur: Her kommer litteraturlisten, etterfulgt av vedlegg.

## 2.0 Overordnede teoretiske perspektiv

### 2.1 Sosiokulturelt perspektiv på læring

Innen pedagogikken pekes det på fire hovedteorier om læring: behaviorisme, kognitivism, konstruktivism og sosialkulturalisme. Til tross for at en kan se elementer av de tre førstnevnte teoriene, er det i dag det sosiokulturelle perspektivet som dominerer synet på læring (Säljö, 2016).

Lev Vygotsky er utvilsomt opphavsmannen til det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling. Hans utgangspunkt var at mennesket er en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning (Säljö, 2016, s. 108). Vygotsky mente at læring bygger på en grunnleggende ubalanse når et barn blir en del av et sosiokulturelt fellesskap. Det er den voksne, eller noen mer kompetente som støtter barnet på dets vei inn i kunnskaper som er kulturelt relevante, hevdet han. Til dette benyttes betegnelsen den nærmeste utviklingssone (Säljö, 2016, s. 118).

Det sosiokulturelle læringssynet vektlegger at læring skjer i en sosial kontekst, i en interaksjon mellom mennesker og redskaper. Ifølge Lillejord (2013, s. 177) er det en gjennomgående oppfatning innenfor den sosiokulturelle retningen at mennesket lærer når det arbeider med kunnskap i en sosial sammenheng. Hun påpeker at menneskelig aktivitet, interaksjon og dialog er sentrale element på læring i et slikt perspektiv.

I et sosiokulturelt perspektiv er mennesket en hybridskapning, som lærer, tenker, arbeider, leker og lever med støtte i artefakter. Vi utfører alle våre oppgaver ved å samarbeide med artefakter som har både fysiske og mentale egenskaper, og dermed er vi også «kognitive hybrider» hevder Säljö (2016, s. 110). Som hybridskapninger samhandler vi hele tiden med teknikk, og alle de tekniske nyutviklingene skaper nye vilkår for hva og hvordan vi lærer.

Et nøkkelbegrep innen perspektivet, er redskap. Vygotsky påpeker at det menneskelige språket er det viktigste av disse redskapene, og kaller det «redskapenes redskap». Med språk mener Vygotsky et fleksibelt, semiotisk system av tegn (Säljö, 2016, s. 111). Det å bli født innebærer at en føres inn i en verden av kommunikasjon med omgivelsene.

Kommunikasjonen innebærer at barnet blir en del av et sosialt fellesskap med de oppfatninger, normer og regler som ligger der.

Säljö (2016, s. 25) viser til at det er en prinsipielt viktig forskjell på læring som skjer tilfeldig i samspill med andre, og læring som skjer innenfor undervisningens rammer. I motsetning til den tilfeldige læringen, er sistnevnte organisert gjennom læreplaner. I en slik læreplanstyrt læreprosess, er innholdet valgt og planlagt ut fra et formål. Dette medfører at undervisningen risikerer å bli abstrakt, og innholdet kan dermed bli vanskelig å knytte opp til det en kjenner fra egen hverdag (Säljö, 2016, s. 25). Dersom lærerne forstår hvor elevene befinner seg i utviklingen, kan de støtte elevene til å gå videre i sin utvikling, ved å ta utgangspunkt i det de allerede kan. Dette er i tråd med den nærmeste utviklingssonen (Säljö, 2016, s. 122). Opplæring innenfor den nære utviklingssonen, handler ifølge Tetzchner (2012, s. 390) om at hjelpen blir tilpasset elevens mestring og redusert etterhvert som grensene for utviklingssonen blir flyttet. For at undervisningen skal fremme elevenes læring på en optimal måte, vil en måtte gi forskjellige oppgaver og ulik hjelp, ettersom elevene vil være forskjellige med hensyn til mestring og utstrekningen av den nære utviklingssonen (Tetzchner, 2012, s. 390).

## 2.2 Kunnskapsløftet

I forskrift til opplæringsloven (2006, § 1-1) påpekes det at all grunnskoleopplæring skal gjennomføres i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dette omfatter den generelle delen av læreplanen, med blant annet prinsipp for opplæring. Skolereformen Kunnskapsløftet ble innført i 2006, også omtalt LK06 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Det overordnede målet er å heve kunnskapsnivået for alle elever i hele grunnopplæringen. Ny overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen ble fastsatt av regjeringen 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven § 1-5. Her kan en blant annet lese at overordnet del skal tydeliggjøre skolens ansvar for utvikling av kompetansen til alle deltakerne i grunnopplæringen. De ulike delene i læreplanverket må brukes sammen, og danner fundamentet og rammene for opplæringen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 3).

Læringsplakaten er en del av det nye læreplanverket som er utarbeidet i forbindelse med Kunnskapsløftet. Den inneholder 11 grunnleggende forpliktelser som alle skoler skal etterleve. Blant disse vises det til at «alle elever skal gis like gode forutsetninger for å utvikle evner og talent, både individuelt og i samarbeid med andre». Et annet sentralt element læringsplakaten fremhever, er å fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. I tillegg

vektlegger læringsplakaten at både eleven, foresatte, læreren og samfunnet for øvrig er sentrale aktører i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Kunnskapsløftet beskriver fem sentrale ferdigheter som danner grunnlag for læring og utvikling. Dette er lesing, skriving, regning, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Gjennom kompetansemål på 2., 4. og 7. trinn er målene for hva elevene skal kunne angitt. Disse ferdighetene er avgjørende redskaper for at eleven skal kunne vise sin kompetanse, påpekes det (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det å uttrykke seg muntlig, skriftlig og å kunne lese, er viktige ferdigheter, belyser Kleppenes og Sande (2015, s. 48), men påpeker at dette også er sårbare ferdigheter for elever med behov for ASK.

## 2.3 Rettigheter

Innledningsvis belyste jeg ASK-elevens rettighet gjennom opplæringslovens § 2-16. Det essensielle er at elevene har rett til opplæring *i og med* ASK, samtidig som det påpekes at «elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning». Hva ligger egentlig i begrepet «rett til»? Meidel (2012, s. 196) viser til at substantivet «rett» i betydningen «ha rett til» rent språklig betyr å ha en rettighet eller et lovlig krav. Ordlyden kan dermed tolkes i retning av at elevene har en ubetinget rettighet. Videre påpeker Meidel (2012, s. 196) at lovgiver ved slik begrepsbruk har valgt en formulering som utelukker andre fortolkningsmåter, og at rettigheten er individuell og ubetinget. Norge er med dette det eneste landet i verden, med en slik lovfestet rett for elever med behov for ASK.

«Formålet med bestemmelsene er å styrke den pedagogiske oppfølgingen av elever som trenger ASK både innenfor tilpasset opplæring og spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Gode rammer er en forutsetning for gode læringsvilkår. Elever som har behov for ASK har også behov for særskilt tilrettelagt språklig stimulering for å få et godt læringstilbud. I Norge er det blant annet opplæringsloven (1998) som skal sikre at rammene er på plass.

Til tross for at opplæringsloven § 2-16 er den mest sentrale i denne oppgaven, kan ikke lovverket ses isolert. Elever med behov for ASK, faller også inn under de øvrige lovparagrafene. Jeg vil kort belyse sentrale elementer fra disse under. Andre relevante lovparagrafer vil videre bli belyst underveis i de øvrige kapitlene.

### 2.3.1 Opplæringsloven

Gjennom opplæringsloven (1998) forplikter skolen seg til å sørge for at elevene får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Det er altså ikke tilstrekkelig at elevene gis mulighet til å bruke kommunikasjonshjelpemidlene i opplæringen, de skal også motta nødvendig opplæring i å kunne bruke kommunikasjonsformene som de har behov for. I ASK- veilederen kan en lese at dette er avgjørende for at elevene kan nå sine læringsmål, samt bruke ASK i faglige og sosiale aktiviteter. Med nødvendig opplæring, menes at «skolen skal gi opplæring i ASK på en måte som samsvarer med elevens muligheter for å utvikle sin kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Opplæringsloven (1998, § 1-1) viser blant annet til at opplæringen skal åpne dører mot verden og fremtiden. Videre at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger knyttet til livsmestring og deltakelse i yrkeslivet. Det blir derfor essensielt at skolen ser tilretteleggingen i et helhetsperspektiv. Hvordan skolen mestrer å tilrettelegge for ASK-brukeren, har slik stor betydning for hvordan elevene senere lykkes i skole og samfunnsliv.

I lys av opplæringsloven, om innholdet i grunnskoleopplæringen, skal elevene være aktivt med i opplæringen. Opplæringen skal tilrettelegges og gjennomføres av undervisningspersonalet, samt være i samsvar med læreplaner gitt etter loven (1998, § 2-3). Aktiv deltakelse kan ses i sammenheng med det sosiokulturelle perspektivet, samt inkludering. Ifølge Kleppenes og Sande (2015, s. 50) kreves det mye tilrettelegging og planlegging for at ASK -brukeren skal kunne være aktiv og deltakende.

Opplæringsloven (1998, § 5-1) omhandler retten til spesialundervisning. Til grunn for spesialundervisning må det ligge ei sakkyndig vurdering, som belyser elevens særlige behov og hvordan opplæringen bør gis. Den sakkyndige vurderingen er rådgivende, og rektor er ansvarlig for at vurderingen er tilstrekkelig utformet, før det fattes et enkeltvedtak. Enkeltvedtaket setter rammen for hvilken opplæring eleven skal ha. Elever som får opplæring etter § 5-1, skal etter opplæringslovens § 5-5 ha en individuell opplæringsplan (IOP). Til grunn for denne ligger enkeltvedtaket. Hensikten med IOP er å konkretisere og iverksette enkeltvedtaket, samt fungere som et arbeidsverktøy for lærerne.

Elever som får opplæring etter individuell opplæringsplan, har muligheter til fritak fra vurdering med karakter. Det er elevens foresatte som avgjør dette. Det påpekes at elever som gjennom sin IOP avviker fra læreplanen for faget, skal ha halvårsvurdering og annen

undervisvurdering uten karakter. Videre presiseres det at valgretten bare er gjeldene i fag som er omfattet av enkeltvedtaket om spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 3-20).

Ordlyden i opplæringsloven (1998) er nært knyttet til internasjonale erklæringer, som presiserer at alle elever har rett til et tilfredsstillende tilbud tilpasset den enkelte. Kleppenes og Sande (2015, s. 51) viser derimot at tilbudet til ASK-brukere er mangelfullt. De peker på at det er flere som har behov for ASK enn det som får tilgang til det, samt at tiltak blir iverksatt for sent, og med dårlig kvalitet. At opplæringen må tilpasses evnene og forutsetningen til den enkelte eleven, presiseres også i opplæringsloven (1998, § 1-3) om tilpasset opplæring og tidlig innsats. Bogsti (2012, s. 208) belyser at opplæringsloven inneholder en rekke skjønnsbegreper som åpner for svært ulik praksis.

### 2.3.2 Kompetansekrav og kompetanseutvikling

I opplæringsloven (1998, § 10-1) kan en lese at det er krav om relevant faglig og pedagogisk kompetanse for ansatte i undervisningsstillinger. I § 10-8 i samme lov, som omhandler kompetanseutvikling, blir det belyst at

Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet (Opplæringslova, 1998).

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) kan kompetanse deles i to hovedområder, der den ene viser til kompetanse i å videreutvikle elevens bruk av sine kommunikasjonsformer, og den andre hvordan en har kompetanse i å tilrettelegge for at eleven skal kunne bruke sine kommunikasjonsformer i undervisningen. For å utvikle elevens kommunikasjonsformer, vises det blant annet til at personalet må ha inngående kjennskap til generell språkutvikling, sette seg inn i ulike metodiske tilnærminger, kunne noe om kommunikasjonsfremmende strategier som støtter eleven i å uttrykke seg mest mulig selvstendig. Videre ha kompetanse på tekniske



hjelpemidler og programvare når det trengs for at eleven skal kunne kommunisere. Det påpekes av Utdanningsdirektoratet (2016b) at læreren i tillegg til ordinær undervisningskompetanse, vil trenge «spesifikk kompetanse om ASK som setter han i stand til å gjøre undervisningen kommunikativt tilgjengelig». Ifølge Axelsen og Liaaen (2018, s. 6) er det en utfordring at tilbud om kompetanseheving i ASK har vært begrenset og at veiledning og informasjonsmateriell ikke har vært tilstrekkelig utviklet og tilgjengelig. Det er stor økning i etterspørsel når det gjelder støtte og kompetanseheving på feltet, hevder de. I meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* påpekes det at alle skoler må ha kompetanse og kapasitet til å tidlig vurdere hvilke elever som kan ha nytte av spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 13).

Stortinget ba regjeringen om å sørge for at alle skoler har tilgang på lærere med fordypning innen spesialpedagogikk, samt at elevene skal få opplæring av fagpersoner med godkjent relevant utdanning. I representantforslaget fra Lysbakken og Andersen om styrket spesialpedagogisk oppfølging i en inkluderende skole, kan en lese at økt lærertetthet i kombinasjon med spesialpedagogisk kompetanse kan styrke skolenes muligheter for å ivareta et inkluderende læringsmiljø. I Barneombudets fagrapport «Uten mål og mening?» (2017, s. 20) viser de til elever som uttrykker at enkelte lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse, verken faglig, pedagogisk eller relasjonelt. Det er dermed positivt at Regjeringen i juni 2017 fattet vedtak som skal sikre at alle elever med behov for spesialundervisning får rett til opplæring av fagpersoner med pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse (Kirke- utdannings- og forskningskomiteen, 2016-2017).

Det er både viktig og nødvendig å skaffe ulik type kunnskap og praktisk erfaring når man står overfor mennesker som byr på faglige dilemmaer hevder Lorentzen (2009, s. 62). Ifølge Nordahl, Manger og Lillejord (2013, s. 163) baserer erfaringsbasert kunnskap seg primært på de erfaringene læreren selv har gjort gjennom sitt arbeid, og de viser til at begrepet «taus kunnskap» også kan knyttes til dette. At erfaringsbasert kunnskap er viktig, er det ikke tvil i. Vi klarer oss ikke uten, verken i jobb eller i hverdagslivet. Erfaringsbasert kunnskap er derimot ikke tilstrekkelig for profesjonsutøvere påpeker Nordahl, Manger & Lillejord (2013, s. 163). Til tross for at vi tilegner oss fagkunnskap innenfor en viss utfordring eller metode, må vi ikke se forbi den like viktige kunnskapen om enkeltpersonen. Lorentzen (2009, s. 63) påpeker her et viktig poeng. Alle vil ha en konkret, individuell og særegen væremåte, til tross for at vanskene kan være like. For å kunne møte elevene med respekt, samt skape gode og trygge relasjoner, må vi altså jakte på kunnskap om enkeltindividet i tillegg til fagkunnskapen.

### 2.3.2.1 Spesialpedagogisk kompetanse

I lys av Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) kan det tyde på at elever med vedtak om spesialundervisning, i mange tilfeller undervises av assistenter uten fagutdanning eller spesialpedagogisk kompetanse. Utdanningsdirektoratet viser til statistikk om grunnskolen for skoleåret 2017-2018. Her kan en lese at det er hele 5,6 prosent av lærerne som ikke oppfyller kompetansekravene for tilsetting, og at 4,4 prosent av undervisningstimene blir gitt av lærere som ikke oppfyller kravene. Med manglende kompetansekrav menes det at «de ikke har en lærerutdanning eller annen godkjent utdanning for tilsetting i grunnskolen» (Utdanningsdirektoratet, 2017a). En assistent er, ifølge Utdanningsdirektoratet (2018), «en ansatt som ikke kan ha selvstendig ansvar for en læresituasjon. Begrepet omfatter både ufaglærte uten formell bakgrunn og faglærte som ikke oppfyller krav for undervisning». En spesialpedagog er definert som en person med formell studiekompetanse på mer enn 60 studiepoeng (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Barneombudet (2017) viser til et dansk forskningsprosjekt som har tatt for seg effekter av spesialundervisning. Her ble det pekt på at kvaliteten på spesialundervisningen er nært knyttet til den faglige profesjonalitet som settes inn i opplæringen. Dette er i tråd med Haug (2017, s. 90) som påpeker at spesialpedagogisk kompetanse er en avgjørende faktor for om spesialundervisning «virker». Til tross for at en melding til Stortinget påpeker at høy kompetanse er viktig for å øke kvaliteten i spesialundervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13) hevder Nordahl (2017, s. 363) at den manglende kompetansen til lærere og assistenter som driver spesialundervisning, gjør det problematisk å realisere overordnede mål. Det har blitt påpekt at mange assistenter har et omfattende ansvar for gjennomføring av undervisningen i skolefag. Forskning viser at en slik nedprioritering av kompetanse i spesialundervisningen bidrar til at læringsutbyttet for elevene blir dårligere enn det kunne ha vært om den pedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen hadde vært på et høyt nivå (Haustätter & Nordahl, 2013, s. 108). Innenfor lovverket og læreplanen, har skoleledere og lærere et stort handlingsrom til å bruke et profesjonelt skjønn når det gjelder tilpasning til elever som mottar spesialundervisning. En forutsetning for at dette skal gi gode resultater, er at lærerens kompetanse er på et høyt nivå (Nordahl, 2017, s. 362).

### 2.3.2.2 Kommunikativ kompetanse

Elever med behov for ASK trenger individuell tilpasning for å dekke kommunikasjonsbehovet, og som jeg tidligere har påpekt krever dette tilrettelegging og planlegging. Ifølge Light og McNaughton (2014) er oppnåelse av kommunikativ kompetanse påvirket av en rekke psykososiale faktorer og barrierer og støtter i miljøet, i tillegg til de språklige, operasjonelle, sosiale og strategiske kompetansene.

Kent-Walsh, Murza, Malani og Binger (2015) gjennomførte en metaanalyse hvor de så på effekten av partnerinstruksjon for deltakere under 12 år, med godt resultat.

Partnerinstruksjon henviser til at ASK-elevene må bli møtt med aktiv deltakelse fra kommunikasjonspartneren, for å oppnå vellykket kommunikasjon. Dette er i tråd Statped (2018, s. 26) som benytter begrepet «partnerfortolket kommunikasjon». Dette er en holdning og en strategi for å skape gode samspill, - og utviklingsmuligheter hevder de. I et slikt samspill må kommunikasjonspartneren bestrebe å oppfatte elevens signaler, gjøre en fortolkning og gi eleven et tilpasset svar (Statped, 2018, s. 26). Elever med komplekse kommunikasjonsbehov har stort behov for opplæring av fagfolk med høy kompetanse for å kunne kommunisere effektivt. Werner, Brock og Seaman (2017) belyser at assistenter som ofte blir satt til å undervise disse elevene, sjelden har opplæring i hvordan de kan fremme elevenes kommunikasjon. På bakgrunn av dette blir det ofte mange tapte naturlige muligheter for å fremme og utvide kommunikasjon for elever med ASK i løpet av skoledagen. Gitt deres mangel på formell opplæring, er det ikke overraskende at assistenter ofte sliter med å identifisere og gripe på disse mulighetene ifølge Werner, Brock og Seaman (2017). De viser imidlertid til at assistenten, gjennom opplæring av spesialpedagogen kan lære å implementere strategier som øker elevens kommunikasjon (Werner, Brock & Seaman, 2017). I tråd med Werner, Brock og Seaman (2017), påpeker også Light og McNaughton (2014) at kommunikativ kompetanse er viktig for å forbedre livskvaliteten til mennesker med komplekse kommunikasjonsbehov. Det er derimot en utfordring at mange ikke mottar den effektive, kulturelt kompetente og bevisbaserte ASK-hjelpen de trenger for å realisere kommunikativ kompetanse og oppnå deres fulle potensiale (Light & McNaughton, 2014).

### 2.3.3 FNs konvensjoner om rettigheter og inkludering

FNs barnekonvensjon ble ratifisert av Norge i 1991 og gjort til norsk lov i 2003. Alle stater som er part i konvensjonen, forplikter seg til å respektere og sikre barns rettigheter som er nedfelt i konvensjonen. Det pekes eksempelvis på at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barn. Artikkel 12 i konvensjonen belyser at barn som evner å danne seg egne synspunkter, har en rett til å bli hørt i alle saker som har påvirkning på dem i en eller annen form. Videre påpekes det i artikkel 13 at barnet har «rett til ytringsfrihet gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge» (Barne- og familiedepartementet, 2003). Skolen må være bevisst på at elever som ikke kan uttrykke seg verbalt, likevel kan ha meninger som de har en rett til å belyse påpeker Sandberg (2016, s. 46).

FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne ble ratifisert av Norge i 2013. Konvensjonens artikkel 1, definerer mennesker med nedsatt funksjonsevne til å omhandle mennesker med «langvarig fysisk, mental, intellektuell eller sensorisk funksjonsnedsettelse som i møte med ulike barrierer kan hindre dem i å delta fullt ut og på en effektiv måte i samfunnet, på lik linje med andre» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2006, s. 8).

Konvensjonen har som målsetting at mennesker med nedsatt funksjonsevne skal kunne delta fullt ut på alle livets områder og få et selvstendig liv. For å oppnå dette påpekes det at partene skal

(...) treffe hensiktsmessige tiltak for at mennesker med nedsatt funksjonsevne på lik linje med andre skal få tilgang til det fysiske miljøet, til transport, til informasjon og kommunikasjon, herunder informasjons- og kommunikasjonsteknologi og informasjons- og kommunikasjonssystemer, og til andre tilbud og tjenester som er åpne for eller tilbys allmennheten (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2006, s. 5).

Artikkel 3 omhandler blant annet at alle skal gis like muligheter, tilgjengelighet, samt fullgod deltakelse og inkludering i samfunnet. Til tross for at konvensjonen presiserer at partene *skal* treffe tiltak som sikrer elevene tilgang til deltakelse på lik linje som de andre, påpeker Beukelman og Miranda (2013, s. 355) at det dessverre ikke er uvanlig at elever med behov for

ASK, går flere år på skole uten å ha tilgang til tilsvarende kommunikasjon, skrive- og tegneverktøy som er tilgjengelige for sine medelever.

I tråd med de belyste konvensjoner, kan kommunikasjon betraktes som en rettighet i tillegg til å være et grunnleggende behov. Kunnskap om menneskerettighetene og kompetanse om hvordan rettighetene skal sikres i praksis, er avgjørende for at utdanningssektoren skal klare å utføre sitt samfunnsmandat, hevder Aune (2012, s. 101).

## 2.4 Broen mellom inkludering, tilpasset opplæring og spesialundervisning

### 2.4.1 Inkludering

Inkludering er og har vært et bærende ideal for utdanningspolitikken. Gjennom Salamanca erklæringen fra 1994 forpliktet Norge seg til en inkluderingsideologi. Her ble det skapt et fundament og et felles begrepsapparat hvor søkelyset ble rettet mot institusjonens evne til å inkludere alle i et likeverdig fellesskap (UNESCO, 1994). Forskning synes derimot å peke i retning av at «inkludering» er et flertydig begrep, og ifølge Haug (2014, s. 12) er konseptet inkludering problematisk, og det foreligger ingen internasjonal felles definisjon. Begrepet er ikke løsrevet fra begrep som eksempelvis tilpasset opplæring og spesialundervisning (Bachmann & Haug, 2006, s. 88; Haug, 2014, s. 11), og må derfor sees i sammenheng med slike begrep. Å trekke inkluderingsbegrepet inn i denne studien gjøres på bakgrunn av at en inkluderende praksis er hensiktsmessig for å sikre deltakelse for elever som benytter ASK. Dette er i tråd med det en kan lese i meldingen *Frihet og likeverd* som belyser at inkluderingsprinsippet innebærer at opplæringen er for alle, uansett evner og forutsetninger (Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013c, s. 44).

Østvik, Balandin og Ytterhus (2017) presenterer i sin artikkel at elever som benytter ASK blir satt i en marginalisert posisjon i skolen. Videre peker de på at inkluderende opplæring må innebære at eleven blant annet deltar i undervisningsaktiviteter, er fysisk tilstede i den ordinære klassen, og har individuelle opplæringsplaner av høy kvalitet. Dette er i tråd med det Beukelman og Miranda (2013, s. 354) presenterer. For å være en inkluderende skole, er det særlig tre element som må ligge til grunn hevder de. Det kreves først og fremst at elevene er

medlemmer av klassen, og videre stilles det krav om at alle elevene deltar aktivt i både faglige og sosiale aktiviteter i den ordinære undervisningen. Til sist belyser de at eleven med behov for ASK må ha mulighet til å tilegne seg ferdigheter som er meningsfylte og relevante innen alle faglige områder. Skogdal (2015, s. 218) belyser at en inkluderende skole er mulig og fordelaktig for alle, ikke bare for ASK-brukeren selv. Til tross for viktigheten av at elever som benytter seg av ASK, er deltakere i læringsmiljøet sammen med sine medelever, finner Beukelman og Miranda (2013, s. 356) at mange av disse elevene ikke får mulighet til å delta i ordinær undervisning med stort hell.

Festøy og Haug (2017, s. 56) viser til at inkludering er et svært komplekst begrep. Dette støttes av Bjarnason (2010, s. 72) som belyser at det innenfor inkluderingsperspektivet presenteres noen av de mest utfordrende teoriene. Inkluderende opplæring handler om alle elever, menneskerettigheter, demokratiske verdier og deltakelse, samt kvalitet på opplæringen for hver elev, hevder hun. Videre påpeker hun at det ikke finnes en riktig eller en helhetlig måte å skape inkludering på. Festøy og Haug (2017, s. 70) kaster lys på utfordringer ved et ensidig perspektiv på inkluderingen, og at et slikt syn ikke tar hensyn til elevenes svært ulike behov. At en elev er inne i klassefellesskapet til enhver tid, kan ha motsatt effekt av intensjonen. Det kan virke stigmatiserende ved at forskjellen mellom klassen og eleven blir tydeligere hevder de (Festøy & Haug, 2017, s. 70).

Vi snakker ikke alle med én stemme, påpeker Bjarnason (2010, s. 78). Med dette mener hun at beskrivelsen av inkludering er forskjellig fra person til person. Selv ser Bjarnason (2010, s. 87) på inkludering som «kvalitetsundervisning, en undervisning som passer for hver elev». Videre at alle elever er aktive deltakere i læringsmiljøet, demokratisk opplæring og respekt for menneskelige rettigheter. Inkludering er en prosess, og gjennom denne prosessen kan vi identifisere og utnytte mulighetene som ligger i inkludering- både pedagogisk og sosialt, hevder hun (Bjarnason, 2010, s. 87).

Vektleggingen av inkludering innebærer et større fokus på skolens evne til tilpasning slik at den som fellesskap blir bedre i stand til å møte ulike elevforutsetninger og legge til rette for læring for alle elever belyser Nilsen og Herlofsen (2012, s. 230). I Norge som i flere andre land, inneholder utdanningspolitikken motsetningsfulle elementer. Faktorer som blant annet økonomi kan være til hinder for å realisere målene om tilpasning, og kan resultere i at elevene får mer segregerte tilbud (Bjarnason, 2010, s. 80). Også i NOU 2009: 18, s. 23 vises det til at det er mange utfordringer og dilemmaer knyttet til inkludering. Det pekes blant annet på at inkluderende praksis avhenger av det handlingsrommet som eksisterer lokalt. Videre pekes

det på at elever som ikke anses som «normaleleven», får en opplæring som er mindre tilrettelagt og mindre tilpasset deres forutsetninger, når de deltar i ordinær opplæring. En konsekvens av dette er at elevene i noen tilfeller blir overlatt til seg selv. Det finnes imidlertid ikke konkrete svar på hvordan disse dilemmaene skal løses, understrekes det i NOU 2009: 18. Det er ifølge Lillejord, Manger og Nordahl (2013, s. 52) mye som kan tyde på at vi verken skolepolitisk eller pedagogisk har et avklart forhold til hvordan vi skal forstå inkludering, og hva som kjennetegner det fellesskapet elevene skal inkluderes i.

#### 2.4.2 Tilpasset opplæring

I veilederen for spesialundervisning blir tilpasset opplæring omtalt som de tiltak skolen iverksetter for å sikre elevenes utbytte av opplæringen. Å tilpasse opplæringen er «et virkemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte». For å oppnå dette, er det essensielt at læringsmiljøet tar hensyn til variasjoner i evner, forutsetninger, språk, ferdigheter og atferd. Tilpasset opplæring er forankret i de sentrale prinsippene om fellesskolen, som inkluderende opplæring og likeverdsprinsippet (Utdanningsdirektoratet, 2017c, s. 3). I stortingsmeldingen *Kultur for læring*, er prinsippet om tilpasset opplæring viet mye oppmerksomhet. Til tross for dette gis det ikke signaler om tilpasset opplæring som en individuell rettighet. Det blir derimot lagt vekt på å tilpasse undervisningen slik at flere elever får innfridd retten til opplæring uten at det fattes vedtak om spesialundervisning (Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, 2004, s. 87). Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* påpeker at skolen skal være en fellesskapsarena (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2011, s. 9). En for sterk individtilpasning kan føre til at prinsippet om at opplæringen skal være inkluderende, ikke oppfylles påpeker Bogsti (2012, s. 211).

Tilpasset opplæring er og har vært å betrakte som et sentralt prinsipp å arbeide etter i opplæringen. I læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) vises det til at tilpasset opplæring er et «grunnleggende element» i fellesskolen. Tilpasset opplæring omtales som «et gjennomgående prinsipp» (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2007, s. 76; Det kongelige kunnskapsdepartement, 2008, s. 73). At tilpasset opplæring er et overordnet og gjennomgående prinsipp, innebærer blant annet at det omfatter alle elever og all opplæring, påpeker Nilsen og Herlofsen (2012, s. 231).

Tilpasset opplæring og inkludering fremstilles til tider som utopier og idealer som aldri kan nås, eller som idealer som er verdt å strekke seg etter. Dette kan imidlertid vekke assosiasjoner om at det er snakk om prinsipper som ikke lar seg realisere i praksis påpeker Lillejord, Manger og Nordahl (2013, s. 37). De argumenterer for at tilpasset opplæring og inkludering må forstås som praksisformer som skolens ansatte, sammen med foreldre og elever, kan utvikle kompetanse i. Det er derfor viktig at profesjonelle lærere og skoleledere har et gjennomtenkt forhold til hva opplæringslov og læreplaner krever av dem.

Ifølge Bachmann og Haug (2006) vil det være lettere å lykkes med å inkludere elever med svært ulike forutsetninger, ved skoler som utvikler en kultur som vektlegger at det totale undervisningsopplegget skal passe for alle elevene. Dette omtaler de som en vid tilnærming, og i denne tilnærmingen kan tilpasset opplæring forstås som en pedagogisk plattform som skal gjelde for hele skolen (Haug, 2014). I motsetning til den vide tilnærmingen, står den smale tilnærmingen. Ut fra det en kan lese av Bachmann og Haug (2006, s. 71), er denne tilnærmingen sterkere knyttet til tradisjonell spesialundervisning. Det pekes på at det i en smal tilnærming er vanlig å bli mest opptatt av hva som er galt med eleven, og at konklusjonene blir at skolen mangler kompetanse og ressurser til å hjelpe eleven. Dette resulterer igjen til at skolen må få hjelp utenfra, og eleven må undervises utenfor klassen (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 42). En smal tilnærming til tilpasset opplæring handler altså om at det gjøres avvik fra skolens eller klassens ordinære opplæring.

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er blant annet debattert i NOU 2003: 16 og NOU 2009: 18. I *statistikk om grunnskolen 2017-18* kan en lese at det per i dag er 7,9 prosent som får spesialundervisning, der 68 prosent av disse er gutter. Det vises til en jevn økning i andelen som mottar spesialundervisning i den ordinære klassen de siste årene, og per i dag får 39 prosent spesialundervisning hovedsakelig i den ordinære klassen (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

### 2.4.3 Spesialundervisning

Spesialundervisning er en individuell rettighet som utløses dersom PP-tjenesten tilrår slik undervisning. Det er i dag et krav at det skal foreligge et særlig behov for tilrettelegging eller tilpasning av det pedagogiske tilbudet. Det er altså det skjønnsmessige uttrykket «tilfredsstillende utbytte», jamfør opplæringsloven (1998, § 5-1), som er avgjørende for retten



til spesialundervisning. Overland (2017, s. 36) viser til at de særlige behovene ofte vil være knyttet til en konkret diagnose eller til ulike former for avvik. Videre peker han på at de sakkyndige vurderingene ofte blir for generelle og dermed lite styrende for tilretteleggingen av opplæringen. Overland (2017, s. 3) presiserer at barn som har fått påvist særlige behov, så fremt det er mulig, ikke skal få spesielle tilbud utenfor skolen, men få en sosial oppvekst med læring og trivsel sammen med sine venner. Dette skal skje ved hjelp av nødvendig faglig og sosial støtte, samt nødvendige hjelpemidler hevder de. For å imøtekomme kravet om likeverdig opplæring, må elevene gis muligheter til å mestre og nå sine læringsmål. For å kunne ha en reell mulighet til måloppnåelse, fordrer dette at læreren tilrettelegger opplæring ut fra den enkeltes behov.

Før det blir gjort vedtak om spesialundervisning for elever, må skolen innhente samtykke fra foreldre. Dette samtykket har til formål å sørge for et godt grunnlag for å imøtekomme elevenes behov, samt sikre deres rettssikkerhet. Ifølge fylkesmennenes tilsynsrapport har flere skoler iverksatt spesialundervisning uten at vedtak foreligger. Ved å ikke innhente samtykke, fratrar skolen foreldrene myndigheten til å ta viktige beslutninger for eget barn hevder de (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 22).

Elever som har rett til spesialundervisning, skal ha et enkeltvedtak og dette utarbeides i etterkant av den sakkyndige vurderingen. Den sakkyndige vurderingen skal blant annet utrede og ta standpunkt til elevens faktiske utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 45). Fylkesmennenes tilsynsrapport avslører at det er flere kommuner som ikke har etablert forsvarlige system for vurdering av om kravene i opplæringsloven blir oppfylt (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

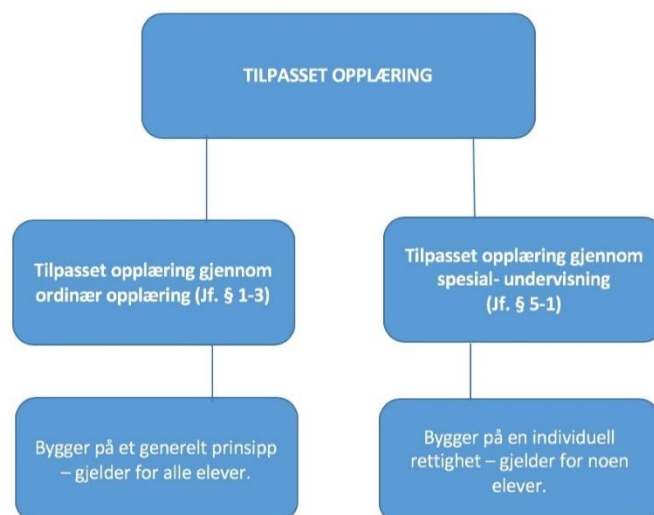
I en spørreundersøkelse svarer 94 prosent av lederne i grunnskolen, at den sakkyndige vurderingen gir dem de opplysningene de trenger for å skrive et enkeltvedtak om spesialundervisning (Waagene, Larsen, Vaagland & Federici, 2018). I Barneombudets rapport (2017) blir det derimot belyst at det er store variasjoner på kvaliteten i de sakkyndige vurderingene. Det blir blant annet vist til at mange av de mangler en tydelig beskrivelse av elevens potensial for utvikling og realistiske opplæringsmål. Videre påpeker de at de sakkyndige vurderingene ofte bærer preg av standardformuleringer og at tilrådingene til skolene er for lite konkrete med tanke på innhold, omfang og organisering av opplæringen. Barneombudets funn støttes også i annen forskning. I SPEED-prosjektet blir det blant annet påpekt at den manglende kvaliteten på sakkyndighetsarbeidet vil kunne medføre et dårligere opplæringstilbud, enn om elevene stod uten spesialundervisning. Det blir imidlertid rapportert

at grunnskoleledere anser den sakkyndige vurderingen og enkeltvedtaket som nyttig for deres videre arbeid med individuell opplæringsplan (Nordahl m.fl., 2018, s. 173).

Hausstätter (2010, s. 69) belyser at det innen både allmennpedagogikken og spesialpedagogikken er et overordnet mål at elevene skal lære og utvikle seg. Denne retten er en profesjonsetisk forpliktelse som pedagogen må søke å oppfylle, hevder han. I nyere politiske dokument blir det påpekt at spesialundervisning ikke skal oppfattes som isolert fra det vanlige arbeidet i skolen. Ifølge Haug (2017, s. 7) skal spesialundervisningen være ei ekstra hjelp og støtte i læringen, og peker på at nesten alle elever som får spesialundervisning, bare får dette i en liten del av tiden i skolen. Den resterende tiden er elevene i ordinær opplæring. Bogsti (2012, s. 226) belyser at grensen mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring kan være flytende, og viser til at det i enkelte tilfeller er graden av den tilpasningen skolen kan tilby, som kan avgjøre hvorvidt eleven har rett til spesialundervisning.

God spesialundervisning innebærer ifølge Sæthre (2010, s. 147) det synspunktet at medbestemmelse er viktig for eleven. Nilsen og Herlofsen (2012, s. 233) viser til at det er naturlig å betrakte retten til spesialundervisning som ledd i og som en nærmere spesifisering av det overordnede prinsippet om tilpasset opplæring. Prinsippet om tilpasset opplæring gjør differensiering nødvendig hevder Lillejord, Manger og Nordahl (2013, s. 56), og peker på at dersom opplæringen skal bidra til gode læringsprosesser for elevene er en innholdsmessig differensiering svært viktig. Målet med differensiering er å oppnå tilpasset opplæring ved å heve kvaliteten på undervisningen for alle elever. I et slikt arbeid kreves det at skoleledelsen legger til rette for tverrfaglig samarbeid mellom lærerne hevder de (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 59).

Pedagogisk sett utgjør tilpasset opplæring en tosidig utfordring for skolen som henger nøye sammen, hevder Nilsen og Herlofsen (2012, s. 233). I figur 1 peker de på overordnede prinsipp om tilpasset opplæring. De peker på tilpasset opplæring som støtte til alle elevers læring og – når det er nødvendig- om spesialundervisning som forsterket støtte til noen elevers læring. Spesialundervisning er et opplæringstilbud som skal kompensere for enkelte elevers særskilte vansker, slik at disse elevene skal kunne nå lenger enn de ville gjort uten de ekstra ressursene som tildeles i spesialundervisningen hevder Bogsti (2012, s. 213).



Figur 1. Overordnede prinsipp om tilpasset opplæring (Nilsen & Herlofsen, 2012, s. 233).

Spesialundervisning kan tilbys enkeltelever i hele eller deler av opplæringen, avhengig av elevens læringsutbytte i de ulike fagene. En må derimot være oppmerksom på at spesialundervisning også kan ha negative virkninger blant annet i form av sosial stigmatisering, redusert deltakelse i det faglige og sosiale fellesskapet i klassen (Bogsti, 2012, s. 213). En mangelfull forståelse av forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, samt svakheter i den lokale forståelsen og praktiseringen av regelverket, fremgår av senere forskning som retter oppmerksomheten mot ulike faser i spesialundervisningens tiltakskjede (Herlofsen & Nilsen, 2016, s. 182). Tidsfaktoren trekkes frem av lærere til den manglende helheten i den spesialpedagogiske tiltakskjeden på skolenivå. Det vil si at lærere opplever at de mangler tid til planarbeid, samarbeid og refleksjon for å sikre et helhetlig opplæringstilbud for elevene. Intensjonene og styringssignalene lærerne må forholde seg til, kan oppleves som både for lite romslige og som å gå i ulik retning, påpeker Herlofsen og Nilsen (2016, s. 182).

#### 2.4.4 Ordinær opplæring og spesialundervisning

Bjarnason (2010, s. 86) benytter metaforen labyrint for å beskrive forholdet mellom inkludering, spesialundervisning og ordinær undervisning, både praktisk og teoretisk. Ifølge Haug (2017, s. 18) er spesialundervisning og ordinær opplæring prinsipielt ulike på enkelte

områder, og har utviklet seg mye på egne vilkår. Han viser til at læreplangrunnlaget og loven er mer fleksible i spesialundervisningen enn i den ordinære opplæringen, ettersom en gjennom enkeltvedtak kan gjøre avvik.

Opplæring i opplæringsloven tilbys i to alternative kategorier kan vi lese av Bogsti (2012, s. 206). Det ene kategorien er ordinær undervisning, som er den de fleste elevene følger. Den andre kategorien av opplæring er spesialundervisning. Denne formen for opplæring er forbeholdt elever som ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette er slik en rettighet forbeholdt noen få av elevene. Bogsti (2012, s. 207) viser til at det er en utbredt misforståelse at tilpasset opplæring er en rettighet for elever med lavt læringsutbytte, og påpeker at tilpasset opplæring skal tilbys både i den ordinære og i spesialundervisningen. Tilpasset opplæring er et virkemiddel som har til hensikt å høyne læringsutbyttet til alle elever. Slik den ordinære opplæringen er lagt opp i dag, vil derimot retten til tilpasset opplæring i form av spesialundervisning, kunne være avgjørende for læringsutbyttet for elever som ikke fungerer gjennomsnittlig (Bogsti, 2012, s. 207).

Det er i dag flere som får spesialundervisning i den ordinære klassen kan vi se av figur 2. Dette er i tråd med ønske om å redusere andelen som mottar spesialundervisning. I 2013/14 var andelen som fikk spesialundervisning i den ordinære klassen 28 prosent, mot dagens 40 prosent. De øvrige elevene, 60 prosent får det meste av spesialundervisningen i grupper eller alene. Hvilke forhold som har påvirket denne nedgangen, er derimot usikker.

Andel elever mottar spesialundervisning hovedsakelig	i (den ordinære) klassen	i grupper på 6 elever eller flere	i grupper på 2-5 elever	alene
2017/18	40,2 %	8,1 %	38,8 %	12,9 %
2016/17	37,2 %	8,5 %	41,8 %	12,5 %
2015/16	34,5 %	8,8 %	44,0 %	12,6 %
2014/15	32,1 %	9,6 %	45,4 %	12,9 %
2013/14	27,6 %	10,9 %	48,7 %	12,7 %

*Figur 2. Tabellen viser prosentvis andel hvilken organiseringsform spesialundervisningen har hatt i perioden 2013–2018 (Kilde: GSI).*

Relativt mye av spesialundervisningen foregår utenfor klasserommet og i mindre grupper, eller én til én med spesiallærer, lærer eller assistent. I tillegg viser Festøy og Haug (2017, s. 52) at elever som får spesialundervisning bare har dette i deler av skoletiden. De møter da to former for undervisning og risikerer å stå overfor ulike krav og forventninger i løpet av skoledagen enn det andre elever gjør påpeker de (Festøy & Haug, 2017, s. 52).

Eneundervisning eller undervisning i små grupper vil potensielt gjøre noe med hvordan elevene opplever skolehverdagen. Dette er i tråd med funn i Barneombudets rapport (2017). De viser til elever som uttrykker at de verken får utbytte av spesialundervisningen eller den ordinære opplæringen. De må derfor velge mellom to «onder» (Barneombudet, 2017, s. 23). I følge Bachmann og Haug (2006, s. 98) må en være oppmerksom på at det kan føre til stigmatisering og ekskludering, når enkeltbarn blir tatt ut av den ordinære undervisningen. Haug (2012, s. 19) viser til en studie av lærerstudenter, der begrepet tilpasset opplæring blir forstått som individorientert og spesialpedagogisk. Videre hevder han at spesialpedagogisk hjelp kan være et grep for å kompensere for kvaliteten der den ordinære tilretteleggingen ikke er god nok (Haug, 2012, s. 225). I følge Solli (2010, s. 28) er «spesialpedagogiske tiltak ofte en viktig og nødvendig innsats for å sikre deltakelse og gi et individuelt, tilpasset og likeverdig tilbud».

Meldingen *Læring og fellesskap* viser til Mjøs (2007) som påpeker at et tett samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger ser ut til å være en forutsetning for å lykkes med inkludering og tilpasset opplæring for alle elever. Dette støttes av Markestad (2018, s. 18) som i artikkelen «Teamarbeid skaper resultater» viser til at kontaktlærere og spesialpedagoger som samarbeider ut fra sine kompetanser, roller og ansvarsoppgaver, har muligheter til å skape læringsmiljø preget av aktiv deltakelse for alle elever. Å knytte den spesialpedagogiske kompetansen til den ordinære undervisningen, vil altså være hensiktsmessig. Dette støttes av Haustätter (2012, s. 31) som i figur 3 viser hvordan allmennundervisning og spesialundervisning kan ses som utfyllende kompetanseområder med en felles målsetting om å tilby en inkluderende skole for alle.



*Figur 3. Samling av kompetanser for en skole for alle (Haustätter, 2012, s. 31).*

Fremfor å se tilpasset opplæring og spesialundervisning som et skille, handler det om å se de dette som et overordnet mål for å tilby en likeverdig undervisning. Poenget, hevder Haustätter (2012, s. 32) er at både generell pedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk kompetanse må finnes i klasserommet, slik en utvikler en undervisningsform som utnytter og ikke begrenser kompetansenivået til lærere og elever. Ordinær opplæring og spesialundervisning er imidlertid avhengige av hverandre om de skal bestå hevder Haug (2017, s. 19). Han viser til at spesialundervisning er et tilbud og en utvei for den ordinære opplæringen. Videre påpeker han at spesialundervisningen trenger elever og får legitimitet ettersom den lover elever som strever, positive læringsresultat (Haug, 2017, s. 19). Ved hjelp av komplementaritetmodellen illustrerer Haug (2017, s. 54) sammenhengen mellom det som skjer i den ordinære opplæringen, og behovet for spesialundervisning: ei ordinær opplæring av høy kvalitet, reduserer behovet for spesielle tiltak, og dersom kvaliteten på den ordinære opplæringen er lav, vil behovet for spesielle tiltak være komplementært høyt.

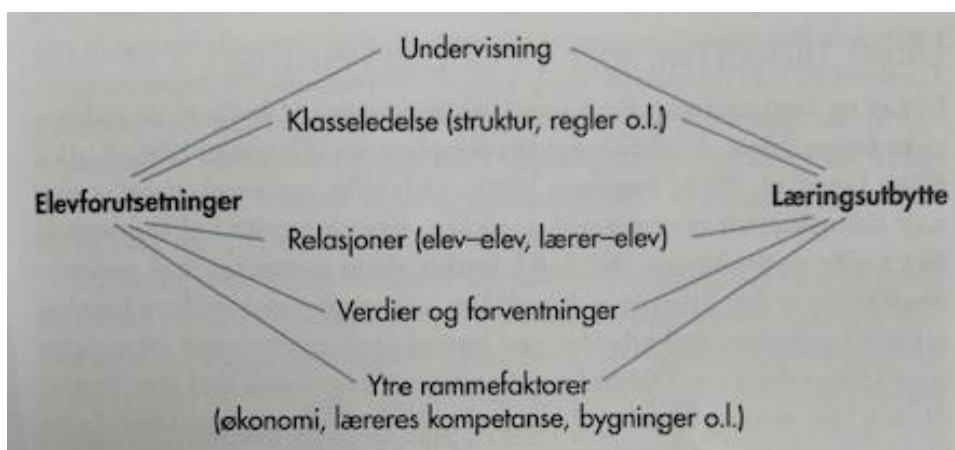
## 2.5 Læring og vurdering

Det finnes ikke et entydig svar på hvordan vi lærer, påpeker (Säljö, 2016). Når en prøver å forstå læring, må en hente kunnskap, perspektiv, forklaringer og forståelse fra ulike teorier hevder Manger og Lillejord (2013, s. 29). Sammenlagt viser teoriene at det er når vi forstår betydningen av samhandling mellom elevene og deres omgivelser, at vi best kan legge til rette

for læring. I denne samhandlingen, blir læreren helt sentral. Den gode læreren er blant annet en trygg voksenperson som mestrer balansen mellom omsorg og krav, formulerer klare læringsmål, utfordrer elevene på det nivået de befinner seg, samt gir oppmuntrende og presise tilbakemeldinger gjennom hele læringsprosessen (Manger & Lillejord, 2013, s. 29).

EVA (2018) har i en ny undersøkelse bedt 5.- 9.-klassinger om å svare på hva som gjør undervisningen i barne- og ungdomsskolen god. Ifølge elevene er det fem sentrale element som kjennetegner god, motiverende og lærerik undervisning. Elevene peker på passende faglige utfordringer, at de har gode relasjoner til lærerne, har en aktiv rolle i undervisningen, variasjon i arbeidsformene, samt at elevene gis mulighet til fordypelse og konsentrasjon. Til tross for at elevene ønsker seg motiverende og lærerik undervisning, peker blant annet Barneombudet (2017) på at dette ikke alltid er virkeligheten i skolen. Nordahl og Overland (2015, s. 67) viser til at elevenes læringsproblemer kan knyttes til og forklares av ulike forhold eller faktorer eleven befinner seg innenfor. Med slike faktorer pekes det blant annet på relasjoner mellom jevnaldrende, relasjoner til lærerne, lærernes ledelse av klassen, undervisningens innhold og struktur, samt krav og forventninger til elevene. Den pedagogiske konsekvensen av denne kunnskapen er at elevenes læring og atferd kan påvirkes i positiv retning dersom en etablerer et hensiktsmessig læringsmiljø og en godt strukturert og tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2015, s. 67). I følge Nordahl (2012, s. 198) er elevens læringsutbytte avhengig av den læreren eleven har, og hva denne læreren faktisk gjør og ikke gjør. Han viser til Hattie (2009) som peker på at strukturelle endringer er enkle å iverksette, men har lite eller ingen effekt på elevens læringsutbytte (Nordahl, 2012, s. 198).

Nordahl, Manger og Lillejord (2013, s. 141) viser til forskning som ser ut til å ha størst betydning for elevens sosiale og faglige læringsutbytte, og har ut fra dette satt opp en oversikt over påvirkningsfaktorer. Figur 4 viser ulike faktorer som påvirker elevenes læringsutbytte. De ulike faktorene må ses i sammenheng, og vil ha gjensidig innflytelse på hverandre. Relasjoner er en av faktorene som har betydning for elevens læring og utvikling. Ifølge Drugli og Nordahl (2013, s. 76) er en læringsfremmende relasjon basert på at læreren viser respekt, interesse, empati og toleranse for eleven. Kvaliteten på lærernes undervisning er det som betyr mest for elevenes læring, hevdes det i meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. «Lærere som kan faget sitt, som gir god undervisning og ivaretar elevens trivsel og lærelyst, er det viktigste bidraget til at elevene lærer og har det godt på skolen». Etter lærernes kompetanse, er skoleledelse blant faktorene som betyr mest for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 25).



Figur 4. Forståelse av forhold som påvirker elevenes læringsutbytte (Nordahl, Manger & Lillejord, 2013, s. 141).

Motivasjon blir ofte belyst som en sentral faktor i lys av læring. At motivasjon er en forutsetning for læring er imidlertid vanskelig å hevde ifølge Lillemyr (2007, s. 40). Til tross for dette påpeker han at en sterk motivasjon gir en mer omfattende og effektiv læring av høy kvalitet. Gode lærere møter alle elever med forventninger som gjør at hver enkelt kan utvikle seg. Dette er i tråd med Bandura (1997) og hans begrep «Self-efficacy». Begrepet kan oversettes til «mestringstro» og viser slik at elevens forventning til egen mestring er en sentral forutsetning for læring, i tillegg til støtte fra omgivelsene. Begrepet refererer ifølge Overland (2017, s. 26) til hvor stor tro en person har til å utføre bestemte oppgaver eller mestre bestemte sosiale utfordringer. Elever som har liten tro på egne muligheter og lav motivasjon for læring, står slik i fare for å utvikle en rekke negative mestringsstrategier som fører til redusert læring og lavere mestringstro. Elevens mestringstro er lært, og svak mestringstro kan derfor endres i positiv retning ved god pedagogisk tilrettelegging (Overland, 2017, s. 26).

En dyktig lærer må også kunne tilpasse opplæringen til ulike elever og situasjoner. Alle elever bør bli møtt med høye forventninger innenfor en kultur hvor det er lov å gjøre feil. Dette gjelder ikke minst for elever som av ulike årsaker anses å ha særlige behov, og derfor står overfor læringsmessige barrierer påpeker Nordahl og Overland (2015, s. 5). Om læreren har høye forventninger og stiller krav til elevens arbeid, vil dette bidra til å realisere elevens potensial for læring. Urealistiske eller for høye forventninger vil virke negativt på elevens læring. Nordahl og Overland (2015, s. 82) peker på at realismen i forventningene handler om



at oppgavene og utfordringene som gis elevene, skal innebære at det er en rimelig stor sannsynlighet for at de lykkes og opplever mestring.

For sårbare elever kan en god lærer–elev-relasjon være avgjørende. Lærere trenger derfor ikke bare fagkunnskap, men en bred pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse, hevdes det i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» ledet av professor Thomas Nordahl. Elevenes læring og utvikling handler ikke om ytre strukturer og organisering i skolen hevder Overland (2017, s. 60), og peker på at dette foregår i den daglige undervisningen og pedagogiske praksisen der de voksne er til stede sammen med elevene. Haug (2017, s. 21) påpeker at relasjoner bare til personer ikke er tilstrekkelig for å forklare læring. All opplæring har et innhold, relasjoner omfatter også dette hevder han (Haug, 2017, s. 21). Det er altså hva som skjer i praksis, som avgjør om elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte eller ikke (Hattie, 2009).

Nordahl, Manger og Lillejord (2013, s. 141) viser til Dufour og Marzano (2011) som utfra et omfattende forskningsmateriale påpeker at alle lærere og skoler må forstå to overordnede forutsetninger, dersom undervisningen skal oppnå gode læringsresultater. Den ene omhandler å sikre eleven best mulig læringsutbytte utfra elevens forutsetning. Altså, at undervisningen skal bidra til at hver enkelt får realisert sitt potensial for læring. Den andre, er at skolen må utvikle en kultur for å skaffe seg kunnskap om elevens læringsutbytte. Nordahl (2017, s. 351) belyser at hjemmet og elevforutsetninger forklarer over 50 prosent av elevenes læringsutbytte. I tillegg er læreren gjennom sin undervisning, klasseledelse, relasjoner til elevene og feedback de andre hovedområdene som har størst innflytelse på elevenes læring. Læreren skal vurdere elevens læringsutbytte, og resultatet gir svar på om undervisningen har fungert etter intensjonen (Nordahl, Manger & Lillejord, 2013, s. 141).

### 2.5.1 Læringsfremmende tilbakemeldinger

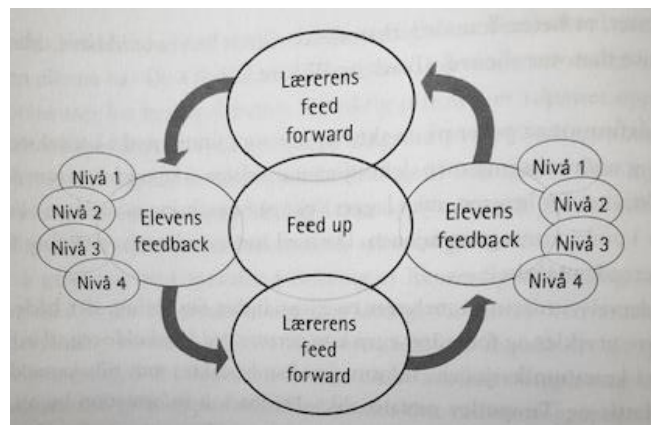
I forskrift til opplæringsloven kapittel 3, vises det til underveisvurdering. Dette er et redskap i elevenes læringsprosess, og kan dersom det blir brukt på riktig måte være til nytte både for elevens læring og lærerens undervisning (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-11). Ifølge Wilson (2012, s. 139) har underveisvurdering til hensikt å fremme elevenes læringsutbytte, og er slik både et hjelpemiddel for læreren til å tilpasse opplæringen, samt en forutsetning for å fremme en inkluderende spesialundervisning. Dette fordrer imidlertid at målet er kjent, med

tydelige kriterier for måloppnåelse. Undervisvurdering innebærer en gjensidighet for læring, der både elever og lærere forbedrer og utvikler sin kompetanse ved å forholde seg til informasjonen i kommunikasjonen, belyser Wilson (2012, s. 143).

Gjennom konkrete læringsfremmende tilbakemeldinger kan lærerne vise elevene hvordan de kan vurdere egne prestasjoner i forhold til tidligere prestasjoner. Læreren kan også hjelpe elevene med å justere ned målene slik de blir enklere å nå belyser Lillejord, Manger og Nordahl (2013, s. 51). Vurdering i skolen bør alltid ha en videre hensikt enn å bare tjene som sluttvurdering påker de Nordahl, Manger og Lillejord (2013, s. 152). Kritisk gransking av egen undervisning gjør det mulig å fornye og utvikle seg som lærer, og på denne måten bidra til å realisere det potensiale for læring og utvikling som finnes i hver enkelt elev (Nordahl, Manger & Lillejord, 2013, s. 170).

Det er godt dokumentert at formativ vurdering både er læringsfremmende, samt bidrar til elevens læringsutbytte. Med formativ vurdering menes den løpende vurderingen som finner sted i samspillet mellom elev og lærer, og slik kan elevene få innsikt i egne læringsbehov (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005). Wiliam (2011, s. 5) beskriver formativ vurdering som «the bridge between teaching and learning». Dette gapet mellom hva eleven kan og hva som skal læres, kan ses i sammenheng med Vygotsky og den nærmeste utviklingszone.

Ifølge Wilson (2012, s. 143) vektlegger undervisvurdering interaksjonene mellom alle deltakerne i undervisningssituasjonen, og åpner slik for en inkluderende praksis. Hun kaster lys på begrepet «Feedback», som viser til en tolkning av informasjon, og som har gitt grunnlag for en modell som søker å forene lærerens forståelse med elevens forståelse. Slik kan lærerens feedback til eleven bidra til at eleven øker sin forståelse.



Figur 5. Skjematisk fremstilling av prosesser for feedback og feed up (Wilson, 2012, s. 144).

Grunnlaget for videre læring, finner vi i prosessen «feed forward». Dette omhandler altså lærerens tilbakemelding til eleven. Pilene i figuren illustrerer kommunikasjonen mellom lærer og elev, og viser en gjensidighet for læring. Mens elevene lærer ved å anvende informasjon fra læreren, lærer læreren om elevene og hvordan opplæringen må tilpasses for at elevene skal ha forutsetning for å forstå. Wilson (2012, s. 144) viser til at svake elever bedre nyttiggjør seg av umiddelbar og konkret tilbakemelding (feedback) på hva de skal gjøre.

Det erkjennes i dag tydelig at læreren er den påvirkningskilden i skolen som har størst betydning for elevenes læring. Til tross for dette er ikke et godt læringsmiljø noe som kommer av seg selv. Det krever at også skolens ledelse aktivt forholder seg til den opplæringen som foregår på skolen påpeker Jakhelln og Welstad (2012, s. 62). Bruk av undervisvurdering åpner for en inkluderende undervisning, dersom lærerne reflekserivt forholder seg til egen praksis og tilpasser undervisningen på bakgrunn av den «feedback» de får av elevene.

## 2.6 Foreldresamarbeid

I forskrift til opplæringsloven (2006, § 20-3), pålegges skolen å holde kontakt med foreldrene gjennom opplæringsåret. Dette gjøres blant annet ved foreldremøte og et planlagt møte med kontaktlærer om elevens utvikling og trivsel. Videre skal det klargjøres hvordan skolen og foreldrene kan samarbeide for å tilrettelegge for elevens utvikling og læring. At eleven, foresatte og lærerne er sentrale aktører i opplæringen, er også nedfelt i læringsplakatens grunnleggende forpliktelser (Forskrift til opplæringsloven, 2006).

Overland (2017, s. 53) peker på en systemteoretisk forståelse av elevens læring som omfatter alle de forholdene eller faktorene som bidrar til læring og utvikling. Ut fra dette perspektivet tar ikke tilpasset opplæring bare faktorer i lærings situasjonen i betraktning, men også hjemmets betydning ut fra hvordan foreldrene støtter barnets læring, samt hvordan skole og hjem samarbeider om ulike læringsutfordringer. Betydningen av et godt samarbeid mellom skole og hjemmet er dokumentert i flere studier. Et tett skole-hjem-samarbeid skal sikre elevene best mulig oppfølging, og det uttrykkes eksplisitt i nasjonale mål for samarbeidet at foreldre skal ha medvirkning i skolen. Nordahl og Overland (2015, s. 89) bruker begrepet partnerskap, og legger i dette at skolen og foreldrene sammen prøver å løse eventuelle utfordringer, og at et slikt partnerskap er gjensidig forpliktende. I Barneombudets fagrapport

(2017, s. 76) fant de at flere foreldre opplever et dårlig samarbeid med skolen, og at skolen benytter et fagspråk de ikke forstår. Flere foreldre påpekte frykt for å klage på tilbudet, og var redd en slik klage skulle gå ut over tilbudet til barna. Mitchell (2014) har i sine metaanalyser av foreldremedvirkning vist at dette særlig gjelder elever med behov for særskilt støtte i inkluderende læringsmiljøer. For elever med rett til spesialundervisning, skal det som tidligere påpekt utarbeides individuelle opplæringsplaner. I dette arbeidet skal elevens og foreldrenes meninger tillegges stor vekt, og deres mening om sentrale mål i planene er av vesentlig betydning. Dersom et slikt samarbeid skal lykkes, fordrer det ifølge Nordahl og Overland (2015, s. 111) at det etableres et godt samarbeidsklima. Et slikt klima kjennetegnes blant annet av gjensidig respekt, åpenhet mellom de som samarbeider og håndheving av taushetspliktsbestemmelsene.

Nordahl, Manger og Lillejord (2013, s. 165) viser til at en del foreldre opplever at det går bedre med barna deres når det er et tett dialog mellom dem og læreren om det pedagogiske opplegget. Dette er nært knyttet til Nordahl og Overland (2015, s. 89) som presiserer at hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre og har en felles oppgave når det gjelder barnas læring og utvikling. Et samarbeid mellom skolen og hjemmet blir slik en forutsetning for å ivareta elevenes og foreldrenes rettigheter. Lærere og skoler som ikke tilrettelegger for et godt samarbeid, bryter med intensjonene i lovverket.

## 2.7 Kommunikasjon

Flere teoretikere har forsøkt å lage en presis definisjon av begrepet kommunikasjon, men det har vist seg å være utfordrende. Kommunikasjon er omfattende, og kan være så mye.

Kommunikasjon er en grunnleggende forutsetning for utvikling. Lorentzen (2009, s. 46) viser til at dersom vi skal kunne kommunisere, må noe felles stå fast, og dette utgjøre en del av en livsform. Det er altså en forutsetning for kommunikasjon at mennesker skaper en felles bedømmelse og vurdering av det åpenbart meningsfulle. I tilknytning til læring, viser Wilson (2012, s. 140) at kommunikasjon blir den mekanismen som kan knytte sammen læring og undervisning. Elevenes læringsresultat vil være avhengig av det eleven finner meningsfullt i kommunikasjonen, noe som igjen avhenger av de kunnskapene eleven har tilegnet seg.

Undervisning blir en spesialisierende form for kommunikasjon påpeker Wilson (2012, s. 141) og mener med dette at kommunikasjonen mellom lærer og elev danner grunnlaget for tilpasset opplæring. Det er vanlig å skille mellom evne til å forstå språk og til å uttrykke seg når en undersøker språk hos barn. Stadskleiv (2015, s. 85) belyser at dette er særlig viktig når barnet har behov for ASK.

### 2.7.1 Grunnleggende kommunikasjon

Tetzchner (2012, s. 7) peker på at den vanligste og mest foretrukne kommunikasjonsformen for mennesker som kan høre, er tale. Til tross for at språk og tale ofte benyttes som hovedformer for kommunikasjon, må det understrekes at også nonverbale signaler og nonverbal atferd er svært betydningsfulle sider ved kommunikasjon (Næss, 2015, s. 16).

Det har blitt utviklet en rekke kommunikasjonsmodeller, som forsøker å forklare ulike syn på hva kommunikasjon er og hvordan kommunikasjon foregår i ulike situasjoner og sammenhenger. Næss (2015, s. 18) løfter frem to slike, den lineære kommunikasjonsmodellen, og den sirkulære kommunikasjonsmodellen. Den lineære kommunikasjonsmodellen ser personens handlinger og kognisjon først og fremst som egenskaper ved individet, og i mindre grad som del av sosial samhandling mellom mennesker. I motsetning til denne, oppfatter den sirkulære kommunikasjonsmodellen, et samspill mellom kommunikasjonspartnerne som deler oppmerksomhet og tilpasser seg hverandre. Næss (2015, s. 19) viser til at det er turtaking og tilbakemelding som gjør kommunikasjonen dialogisk og gjensidig. Budskapet kommunikasjonen blir formidlet gjennom, betegnes som en kommunikasjonskanal. Dette kan formidles verbalt eller ved hjelp av eksempelvis peking, tegn eller nikk. Altså nonverbalt, eller såkalt ikke hjulpet kommunikasjon (Næss, 2015, s. 21).

Tetzchner (2012, s. 8) påpeker at det er et viktig skille mellom hjulpet og ikke-hjulpet kommunikasjon. Med ikke-hjulpet kommunikasjon viser han til kommunikasjonsformer der den som kommuniserer må lage språkuttrykkene selv. Tegnene blir her produsert. Med hjulpet kommunikasjon viser han til alle kommunikasjonsformer der det språklige uttrykket foreligger i en fysisk form utenfor brukeren, og tegnene blir selektert. Når Næss (2015, s. 21) viser til hjulpet kommunikasjon, trekker hun frem eksempler som kommunikasjonstavler, løse grafiske tegn, nettbrett eller høyteknologiske kommunikasjonshjelpemidler.

Å delta i et kommunikativt fellesskap, hvor en kan uttrykke ønsker og behov, ha påvirkningsmulighet, samt det å oppleve sosial tilhørighet er forebyggende faktorer med hensyn til livskvalitet. Dette fordrer blant annet at det blir skapt et miljø for kommunikasjon. Næss (2015, s. 21) peker på at et godt kommunikasjonsmiljø preget av blant annet trygghet, bekreftelse, tid, aksept og tilgjengelighet virker forebyggende på mental helse. Tetzchner (2012, s. 3) påpeker at det å kunne uttrykke seg er nært knyttet sammen med opplevelsen av selvstendighet, selvspekt og egenverd. Dette er i tråd med det Lorentzen (2009, s. 134) peker på, i forhold til å utvikle kommunikativ autonomi, altså en evne til å kunne uttrykke egne følelser og fortelle hva en vil eller ikke vil gjøre. Det å gi personer som ikke kan snakke, en annen måte å kommunisere på, er ifølge Tetzchner (2012, s. 3) en måte å gi de økt kontroll over eget liv, økt selvspekt og større muligheter til å føle seg som likeverdige.

Lorentzen (2009, s. 48) viser til begrepene intensjon, lytting og deling. Han peker på at kommunikativ intensjon er et viktig begrep, og at alle trenger måter å uttrykke seg på, gjennom eksempelvis språk, gester, lyder eller kroppsuttrykk. Hos personer som mangler kompetanse til å henlede oppmerksomhet på hva de ønsker oppmerksomhet på, kan det være vanskelig å få tak i den kommunikative intensjonen, påpeker han. Det å underkjenne noens språk, eller ikke få øye på det, vil være det samme som å begrense mulighetene de har til å åpne verden for seg selv, hevder Lorentzen (2009, s. 125).

### 2.7.2 Kommunikasjonsvansker

Kommunikasjon er nøkkelen til deltakelse, sosial samhandling og læring og utvikling. En relativ stor gruppe barn strever med språktilegnelsen uten at en helt kjenner årsaken til vanskene. Kommunikasjonsvansker kan opptre isolert, eller som en kombinasjon av ulike vansker. Lorentzen (2009, s. 55) belyser at dersom en person har kognitive eller læringsmessige begrensninger, må en vite mest mulig om hva begrensningene medfører for den enkelte. På denne måten kan en unngå å utsette elevene for umulige krav og ikke minst finne ut mest mulig om forutsetningene for å skape god og utviklende samhandling. For mennesker med kommunikasjonsvansker, er tidlig innsats helt sentralt påpeker Næss (2015, s. 25). At elever skal få hjelp tidlig, blir også presisert i meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Statlig spesialpedagogisk tjeneste, heretter omtalt, Statped (2017) har utarbeidet et hefte og en nettbasert læringsressurs kalt «God ASK», som tar for seg hvordan en kan bli en god samtalepartner for barn med behov for ASK. Målgruppen er personale som arbeider med barn i alderen to til seks år, men vil også være nyttig for fagpersoner og lærere til personer med kommunikasjonsvansker (Statped, 2017). Ifølge Axelsen og Liaaen (2018) er ASK-veilederen ukjent for mange lærere, rektorer, og ledere i PP-tjenesten. ASK er et sammensatt og kompetansekrevende fagområde. De fleste tiltak på ASK-feltet krever stor grad av tilpasning og tilrettelegging basert på individuelle behov. Statped styrker tilbudet til barn og unge, og etablerte våren 2018 et nasjonalt ASK-team (Axelsen & Liaaen, 2018, s. 6).

### 2.7.3 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Tetzchner og Martinsen (2002, s. 7) definerer alternativ og supplerende kommunikasjon slik:

*Alternativ kommunikasjon* vil si at personen har en annen måte å kommunisere på ansikt til ansikt enn tale. *Supplerende kommunikasjon* betyr støtte- eller hjelpekommunikasjon.

Ifølge Beukelman og Mirenda (2013, s. 4) defineres Augmentative and Alternative communication slik:

*(...) AAC involves attempts to study and when necessary compensate for temporary or permanent impairments, activity limitations, and participation restrictions of individuals with severe disorders of speech-language production and or comprehension, including spoken and written modes of communication.*

Denne definisjonen viser til at Alternativ og Supplerende Kommunikasjon har til hensikt å kompensere for midlertidige eller permanente funksjonsnedsettelse. Videre at dette omhandler aktivitet- og deltakelsesbegrensninger av personer med alvorlig forstyrrelser i forståelse og talespråklig produksjon. Definisjonen løfter også frem at ASK inkluderer begrensninger innen muntlige og skriftlige kommunikasjonsformer.

Statped har bidratt til en ASK-veileder som er publisert på Utdanningsdirektoratet (2016a) sin nettside. I veilederen omtales ASK som «alt som hjelper en person til å kommunisere».

Til tross for at definisjonen av kommunikativ kompetanse for ASK-brukere har noen fellestrekk med definisjonen for talespråk, er det ingen tvil om at det er vesentlige forskjeller i

dem, hevder Light (1989, s. 136). Hun viser til begrepet «Adequacy of communication», og legger i dette at det ikke må være et mål at mennesker med behov for ASK skal bli fullt utlært, men ha adekvate ferdigheter innen sitt kommunikasjonsmiddel. Videre presiserer hun at individene likefullt må nå et visst ferdighetsnivå, for at ferdighetene skal kunne fungere hensiktsmessig (Light, 1989, s. 138).

I følge Tetzchner og Martinsen (2002) er utbredelsen av mennesker med behov for ASK anslått å være 0,5 % av befolkningen. Beukelman og Mirenda (2013, s. 5) viser til publiserte prevalensrapporter som peker på at antall personer med alvorlige tale og/ eller skriftbegrensninger varierer i noen grad avhengig av land, aldersgruppe og type undersøkelser. ASK-brukere har til felles at de har kommunikasjonsvansker, men utover dette er behovene deres svært ulike. Mennesker med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon kan deles inn i tre hovedgrupper, belyser Tetzchner og Martinsen (2002). En uttryksmiddelgruppe, en støttespråkgruppe og en språkalternativgruppe. Felles for de tre gruppene er at taleferdighetene ikke har kommet til vanlig tid, eller at taleferdigheten er mistet etter en skade tidlig i livet. Det er derimot graden av språkforståelse og den ulike forutsetningen for å tilegne seg forståelse og bruk av tale i fremtiden som er grunnlaget for å skille mellom gruppene, hevder Tetzchner og Martinsen (2002, s. 66).

Næss (2015, s. 26) viser til at det i Norge har vært en diskusjon om hva ASK er og om det skal betegnes som et eget språk. Ulike definisjoner, teorier og erfaringer, danner grunnlag for ulik forståelse. I hvilken grad ASK er et eget språk, avhenger av hvilken forståelse som legges til grunn. Næss (2015, s. 26) påpeker at det eksempelvis i FN-konvensjonen for rettigheter til personer med nedsatt funksjonsevne, kan tolkes som at ASK medregnes som eget språk (Næss, 2015, s. 26). FN-konvensjonen definerer språk til å omhandle talespråk og tegnspråk og andre former for ikke-verbal kommunikasjon (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2006, s. 8). Leser en derimot opplæringsloven (1998, § 2-16; § 3-13; § 3-14) defineres ASK som kommunikasjonsmiddel og kommunikasjonsform, og regnes dermed ikke som eget språk. I meldingen *Læring og fellesskap* problematiseres definisjonen til FN-konvensjonen og det påpekes at «denne likestillingen av rettigheter likevel ikke innebærer at ASK er «språk» på lik linje med naturlige språk som talespråkene og tegnspråkene» (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2011, s. 83).

Næss (2015, s. 27) viser til at ASK er en samlebetegnelse som innbefatter ulike kommunikasjonsformer, symbolsystemer og hjelpemidler, og at det er på bakgrunn av denne



mangfoldigheten enkelte hevder at det ikke er snakk om et eget språk. Vanligvis er det foreldre som er språklige forbilder og de som barnet først tilegner seg språket fra. Det har ifølge Næss (2015, s. 27) vært et argument innenfor det kulturelle perspektivet hvem barnet lærer språket av. For ASK-brukere blir denne innlæringen gjerne gjort først av fagpersoner, men foreldre som får opplæring i ASK vil være sentrale bidragsytere i opplæringen av ASK til sine barn. Målet med ASK, er ifølge Beukelman og Mirenda (2013, s. 8) å muliggjøre at personene kan engasjere seg i en rekke interaksjoner, og selv være deltakende i ulike aktiviteter ut fra egne valg.

Elever som har behov for ASK har også behov for særskilt tilrettelagt språklig stimulering. Østvik og Almås (2010, s. 19) påpeker at det å ha kommunikasjonspartnerne er ASK elevenes viktigste ressurs for å utvikle kommunikasjonen ut fra sine forutsetninger. Lev Vygotsky har et sosiokulturelt perspektiv på læring, og påpeker at språk er en sentral faktor for læring. Videre vektlegges at læring skjer gjennom aktiv deltakelse i samspill med andre. For at elever med behov for ASK skal få utvikle sine kommunikative ferdigheter, må de altså være deltakere i et læringsmiljø, hvor de får språklig stimulering fra andre medelever og voksne. Dette er i tråd med Vygotsky, og hans begrep om den nærmeste utviklingszone. Hvordan skal en forholde seg til elever som kanskje har klare preferanser for hva de vil, men som ikke får uttrykt det?

I tillegg til at elevene som har behov for ASK har rett til å bruke og få opplæring i kommunikasjonshjelpemiddelet, påpeker Thunberg (2015, s. 120) viktigheten av at kommunikasjonshjelpemiddelet ses som en felles ressurs, og ikke noe som bare er elevens ansvar. I tråd med Vygotskys sosiokulturelle perspektiv på læring, må også kommunikasjon med ASK brukere, skje i samspill med andre. I internasjonal litteratur refereres det til Aided Language Stimulation (AiLS), når det snakkes om metoder for hjulpet språkstimulering. I praksis betyr dette at kommunikasjonshjelpemiddelet også må kunne benyttes av andre enn eleven selv. Kleppenes og Sande (2015, s. 49) viser til at kommunikasjon med ASK-brukere ikke er intuitiv, men må læres. Når venner, medelever og lærer er kjent med kommunikasjonsformen, vil de bidra til å utvikle barnets kommunikasjon hevder de. Skogdal (2015) kaster derimot lys på at litteratur om ASK tyder på at opplæring av venner og klassekamerater er lavt prioritert.

## 3.0 Metode

Veien til målet – dette er den opprinnelige betydningen av ordet metode ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 140). I arbeid med ei masteroppgave er ofte valgene en tar preget av den vitenskapelige forståelsen en har, og hva en forstår med kunnskap (Befring, 2015, s. 89). Målet med denne masteroppgaven er først og fremst å svare på problemstillingen. Videre er det ønskelig å tilegne økt kunnskap om hvordan rettighetene til elever som har behov for ASK i grunnskolen praktiseres.

Valg av forskningsmetode må ta utgangspunkt i det fenomenet en ønsker å studere. På bakgrunn av problemstillingen «Hvordan opplever lærere i grunnskolen rettighetene til og praktiseringen av ASK?», har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i mitt forskningsprosjekt.

I oppgaven veksler jeg mellom terminologien deltaker og informant når jeg henviser til de som deltar i forskningsprosjektet mitt. For å understreke at kunnskap er noe som blir konstruert i møtet mellom forskeren og deltakerne, belyser Nilssen (2012, s. 27) at mange kvalitative forskere unngår å snakke om informanter. Thagaard (2013, s. 50) viser derimot til at betegnelsen informant benyttes for personer vi tar kontakt med på bakgrunn av den kunnskapen de besitter i lys av temaet vi studerer.

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for de metodiske tilnærmingene i forskningsdesignet. Ifølge Befring (2015, s. 84) er forskningsdesignet det totale forskningsmessige mønsteret i forskningsprosjekt. Etersom det i kvalitativ forskning ikke finnes entydige føringer for gjennomføring, vil jeg bestrebe og fremstille prosjektet så transparent som mulig.

### 3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Jeg har valgt en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming i dette prosjektet. Ifølge Brinkkjær (2011, s. 79) er dette to retninger som vektlegger det subjektive, og som tar utgangspunkt i mennesket selv. Videre vises det til at en forsøker å studere menneskenes erfaringer, uavhengig av deres språk.

### 3.1.1. Fenomenologi

Det er deltakernes livsverden gjennom deres subjektive synspunkt, jeg søker å få tak i. Dette er i tråd med en fenomenologisk tilnærming, som har til interesse å forstå sosiale fenomener utfra aktørens egne perspektiv. Ifølge Thagaard (2013, s. 40) søker fenomenologien å få tak i den dypere meningen i enkeltpersonenes erfaringer. Det bygger slik på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter den. For å få tak i informantenes synspunkt, har jeg forsøkt å gjennomføre studien fordomsfri og uten forutinntatte meninger. Dette kan ifølge Fetterman (2010, s. 24) være en utfordring, ettersom vi alle er et produkt av kulturen vi lever i. Valg av forskningsarena til dette prosjektet har vært knyttet til to element. For det første handler det om interessefelt og engasjement rundt elvene som benytter ASK i grunnskolen, og for det andre er grunnskolen et ukjent landskap for meg. I lys av Fetterman (2010) kan jeg, ettersom jeg ikke er kjent i skolekulturen, lettere møte feltet uten forutinntatte meninger.

Edmund Husserl regnes som fenomenologiens far, og grunnla retningen rundt år 1900. Ifølge Husserl omfatter fenomenologien menneskers livsverden, og en slik tilnærming har vært utbredt i kvalitativ forskning. Fenomenologien har vært relevant for avklaring av forståelsesformen av det kvalitative forskningsintervjuet, ved å innsnevre intervjuet til den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Gjennom en fenomenologisk tilnærming, er det altså deltakernes førstehåndsopplevelser rundt temaet jeg søker å få svar på. Ifølge Denscombe (1998, s. 109) kan fenomenologien betraktes som medvirkende, beskrivende og tolkende, og er slik hensiktsmessig for mitt prosjekt.

### 3.1.2 Hermeneutikk

I dette prosjektet har jeg forsket på lærernes opplevelse og praktisering knyttet til elever som har behov for ASK. I forkant av studien hadde jeg en fjern oppfatning av hvordan lovverket ble praktisert, og en antakelse rundt ASK-elevenes skolehverdag. Til tross for at dette er antakelser, vil disse førforståelsene til temaet ligge til grunn for min forståelse. Dette har jeg måtte ta hensyn til i tolkningsarbeidet mitt. Gjennom intervjuene har deltakerne delt erfaringer, opplevelser og refleksjoner. Den kunnskapen de deler, er knyttet til deres forståelse og deres tolkning i lys av sin profesjonelle kontekst.

Hermeneutikk er ikke en ensartet vitenskapelig fremgangsmåte, og en kan snakke om blant annet klassisk, romantisk og kritisk hermeneutikk. Befring (2015, s. 20) viser derimot til at hermeneutikk som metode handler om ulike prinsipper for analyse og tolkning av tekster. Det er dette synet på hermeneutikk som ligger til grunn i denne oppgaven.

Lærernes beskrivelser ble tolket med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen. I lys av Brinkkjær (2011, s. 101) handler dette om at man er i en vekselvirkning mellom del og helhet. Altså at en helhet blir forståelig for oss på bakgrunn av vår forståelse for delen, og at vår forståelse for delen igjen gir forståelse til helheten. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 237) som viser til den hermeneutiske sirkelen som en spiral som åpner for dypere forståelse for meningen.

Gjennom vekselvirkningen mellom å tolke og forstå deler og helheter, erfarte jeg å tilegne meg ny innsikt. Dette førte til endringer i min forståelse, som igjen påvirket min tolkning av materialet. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2013, s. 41). Sannhet og forståelse utvikles i en prosess mellom tolker og tekst ifølge Nilssen (2012, s. 72) og slik bidrar både subjektet og objektet i prosessen å skape ny kunnskap.

Thagaard (2013, s. 43) viser til at formålet er å avdekke skjulte «sannheter» som ligger til grunn for handlinger, og som ikke er erkjent av informantene selv. I tråd med Fetterman (2010) påpeker også Geertz (1973) at all forståelse bygger på en forforståelse. Han viser til begrepet «thick descriptions» og påpeker at slike beskrivelser inkluderer utsagn om hva personene vi studerer kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir og den fortolkningen forskeren har. En «tykk» beskrivelse inneholder altså et meningsaspekt (Thagaard, 2013, s. 41).

Empirien som danner grunnlaget for dette prosjektet, har blitt til gjennom de kvalitative semistrukturerte intervjuene, i tråd med et fenomenologisk perspektiv. Ved å forsøke å tolke temaet fra ulike vinklinger, fremfor å komme frem til en endelig sannhet, har prosjektet også en hermeneutisk metodikk.

Den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingen, komplimenterer hverandre, og er slik en hensiktsmessig metode i mitt forskningsprosjekt.

## 3.2 Kvalitativ metode

Det er mange overveielser som må tas når en skal velge forskningstilnærming, og valget må baseres på det som best kan gi svar på forskningsspørsmålet (Giorgi, 2005, s. 80). De fleste forskningsspørsmål kan tilnærmes ved ulike metoder, og ifølge Kleven (2007, s. 20) er det gode grunner til å regne kvalitative og kvantitative metoder som supplerende i forhold til hverandre. Videre påpeker han at valg av metode bør gjøres på bakgrunn av vurderinger av hva metoden kan tilby i forhold til problemstillingen som skal studeres (Kleven, 2007, s. 20).

Med prosjektet forsøker jeg å finne svar på lærernes forståelser, opplevelser og praktiseringer knyttet til temaet. Et kvalitativ forskningsintervju gir meg mulighet til å finne frem til egenskaper eller karaktertrekk ved det fenomenet jeg undersøker. Dette er i tråd med Thagaard (2013, s. 12) som påpeker at kvalitative metoder er godt egnet når en ønsker å studere personlige emner, og hvor det stilles krav til åpenhet og fleksibilitet som i denne oppgaven. Etter at jeg hadde bestemt meg for problemstilling, lette jeg etter aktuell forskning og litteratur på emnet. Det fremstod for meg som et felt det var lite forsket på, og på bakgrunn av dette tok jeg kontakt med Statped. Her fikk jeg bekreftet mitt inntrykk. Rettighetene knyttet til ASK i skolen kom i 2012, men så langt foreligger det lite forskning på området. Til studier som er lite utforsket fra før, er kvalitative metoder hensiktsmessige hevder Thagaard (2013, s. 12).

Nilssen (2012, s. 25) påpeker at siden en stor del av datamaterialet blir konstruert i samspill mellom forsker og deltaker, har relasjonen mellom dem svært stor betydning. Jeg har derfor vært opptatt av å skape tillit og en viss nærhet i møtet med deltakerne.

For å styrke funn i et prosjekt kan en kombinasjon av ulike innsamlingsmetoder være hensiktsmessig ifølge Thagaard (2013, s. 33). Det hadde vært av stor interesse å utvide forskningsprosjektet mitt ved å foreta observasjoner i skolen, for på denne måten tilegne økt forståelse av deltakernes opplevelser. Ville det eksempelvis være mulig å se koherens mellom det forskningsdeltakerne uttalte, og det som ble gjennomført i praksis? Ordet «koherens» betyr sammenheng, men er ifølge Festøy og Haug (2017, s. 56) avhengig av den konteksten det blir brukt i. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er viktig å avklare de rammene og ressursbruken en har til rådighet. I lys av dette, og på bakgrunn av rammene jeg hadde til rådighet for dette prosjektet, har jeg valgt å kun benytte meg av semistrukturert intervju.

### 3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

For å besvare spørsmålet mitt gjennomførte jeg semistrukturerte intervju. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) viser til at et slikt intervju benyttes når tema fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver.

Jeg opplevde at det var relativt lett å styre intervjuet, ettersom jeg bare hadde en deltaker å forholde meg til ved hvert intervju. Dette er en fordel ved det semistrukturerte intervjuet hevder Denscombe (1998, s. 235).

Ved gjennomføringen av intervjuet benyttet jeg intervjuguiden som la visse føringer for temaer jeg ønsket å belyse, samtidig som jeg åpnet for at deltakerne kunne komme med sine refleksjoner og beskrivelser knyttet til nærliggende forhold. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) som viser til at det semistrukturerte intervjuet kan minne som en hverdagssamtale, men har visse retningslinjer. Som påpekt i kapittel 3.2 har jeg vært opptatt av å skape tillit og en viss nærhet i møtet med deltakerne. Den kontakten som utvikles mellom meg som forsker og informant, er essensiell for det materialet jeg vil få. Nærhet og sensitivitet i forhold til personer i feltet blir slik viktig påpeker Thagaard (2013, s. 13).

### 3.2.2 Intervjuguide

Etter å ha bestemt meg for problemstilling og forskningsmetode, gikk jeg i gang med utforming av en intervjuguide. En intervjuguide kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) fungere som et manuskript og strukturere gjennomføringen av intervjuet. Med utgangspunkt i problemstillingen min, begynte jeg å lese meg opp teoretisk i forhold til hva jeg hadde behov for å vite noe om. Jeg begynte med å lese om ulike aspekt knyttet til lovverket, deretter om elever som har behov for ASK. Jeg las også ulike masteroppgaver og hentet inspirasjon fra tilsvarende prosjekt. Særlig ble masteroppgaven «Ask og læring» av Kristine Fossheim Godtfredsen benyttet som inspirasjonskilde. Spørsmål ble notert ned i egen bok underveis og justert fortløpende. Ved å formulere intervju spørsmål ut fra forskningsspørsmål, vil en ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) kunne gjøre intervjuet bedre og mer dynamisk. I utarbeidelsen av intervjuguiden ble tidsaspektet noe jeg valgte å ta hensyn til. Dette med tanke på respekt for deltakerne og deres bruk av tid til mitt prosjekt. Det var slik hensiktsmessig å forsøke å utarbeide en intervjuguide som kunne gi svar på de ulike

elementene jeg ønsket å belyse, uten at det skulle bli for omfattende og tidkrevende. Til tross for dette var det viktig for meg at informantene skulle oppleve at vi hadde tilstrekkelig tid til at de kunne belyse sine opplevelser og erfaringer, uten at jeg stresset videre i guiden.

Thagaard (2013, s. 110) viser til at en bør gå fra det nøytrale til det mer utfordrende i intervjuprosessen. Jeg valgte derfor å starte med å la informantene fortelle om seg selv, før jeg gikk over til de mer konkrete spørsmålene. Jeg valgte å kategorisere intervjuguiden i kategorier som generelt, om elevene, læring, kompetanse, inkludering og tillegg. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) som viser til at intervjuguiden skal inneholde ei oversikt over emner som skal dekkes, i tillegg til forslag til spørsmål. Til tross for at problemstillingen omhandler rettigheter, valgte jeg å ikke ha dette som egen kategori i intervjuguiden. Bakgrunnen for dette er tilbakemeldinger fra lærere som opplevde begrepet utfordrende og eksaminerende. Jeg var redd for at ei slik kategorisering ville føre til mindre nyanserte svar fra deltakerne, og valgte derfor å flette dette inn under de andre kategoriene.

Like viktig som beherskelse av spørreteknikker, er aktiv lytting hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 170). En må lytte til det som sies og hvordan det sies påpeker de, og viser til den fenomenologiske tilnærmingen hvor intervjuer har en holdning preget av maksimal åpenhet overfor fenomenene. Etter utarbeidelse av intervjuguiden, gjennomførte jeg et pilotintervju som vist til i neste kapittel.

### 3.2.3 Pilotintervju

Etter at intervjuguiden var utarbeidet, gjennomførte jeg et pilotintervju. Kvale og Brinkmann (2015, s. 151) viser til at det er vanlig å bruke slike pilotintervju ved konstruksjon av intervjuguide. Hensikten med slike pilotintervju er å kartlegge de sentrale aspektene ved et tema og teste hvordan spørsmålene i skjemaet forstås. En medstudent sa seg villig til å delta, og dette ga meg som forsker en trygghet på at jeg ville få ærlige og konstruktive tilbakemeldinger.

Gjennomføring av pilotintervju ble gjort på medstudents arbeidsplass. Dette for at intervjuet skulle oppleves mest mulig reelt for min del. Der var jeg gjest, og ikke så trygg i rollen som jeg antakelig hadde vært om vi hadde benyttet min arbeidsplass. Under intervjuet benyttet jeg lydopptaker, og i intervjuet mellom meg og medstudent fremstod ikke denne som et hinder for

hva som ble formidlet. Dette henger nok sammen med at vi allerede har en etablert relasjon. Underveis i intervjuet, kom to av medstudentens kollegaer inn på arbeidsrommet og skulle hente ut diverse materiell. Til tross for at de forsøkte å være stille og effektive, bidro det til en del forstyrrelser både med tanke på at medstudenten «datt ut» av spørsmålet hun var i gang med å svare på, samt at det førte til bakgrunnsstøy. Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) viser til at intervjueren må sørge for å unngå bakgrunnsstøy, ettersom ett av kravene ved transkribering er at det er mulig å høre samtalen som er tatt opp på båndet.

Å gjennomføre et slikt pilotintervju, bidro til å gi meg som forsker råd om hvordan jeg burde starte intervjuet, min fremtoning og hvordan jeg kunne få informantene til å føle seg avslappet i en kanskje ukjent setting. Ikke minst, fikk jeg konstruktive tilbakemeldinger og tips til små justeringer som kunne gjøre spørsmålene lettere å svare på for informantene. Videre gjorde det meg oppmerksom på hvor sensitiv lydopptakeren var for bakgrunnsstøy, noe som igjen førte til økt bevissthet med tanke på plassering ved gjennomføring av intervju.

### 3.3 Utvalg

For å rekruttere deltakere, kontaktet jeg først lokale PPT kontor, som forsøkte å sette meg i kontakt med potensielle deltakere. Dette er i tråd med Thagaard (2013, s. 61) som belyser at en gjennom å finne en person som kan presentere prosjektet, etablerer en formell kontakt med det miljøet en ønsker å utforske. Å skaffe informanter viste seg å være en utfordrende og tidkrevende prosess. Ettersom PP-tjenesten ikke kunne bistå, sendte jeg e-post til flere grunnskoler i området, hvor jeg presenterte prosjektet. Flere av skolene hadde ASK-elever, men personalet ønsket ikke å stille til intervju. Neste steg ble å søke deltakere til prosjektet gjennom sosiale media, og på denne måten kom jeg i kontakt med tre deltakere som ønsket å bidra.

Utvalget i dette prosjektet består av tre informanter med ulik erfaring innen ASK, og som representerer ulike kommuner. De tre informantene vil med bakgrunn i konfidensialitet og anonymitet, ikke bli direkte omtalt i den videre drøftingen. Presisering rundt dette kan leses i kapittel 3.9.2.



Hensikten med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan lærere i grunnskolen opplever og praktiserer lovverket i forbindelse med elever som har behov for ASK. Jeg gjorde derfor et strategisk utvalg, noe som betyr at jeg har valgt informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessige for problemstillingen. Etersom ASK-elevne ikke er en homogen gruppe, er det nærliggende å tenke at deltakerne vil ha kjennskap og kunnskap om ulike typer ASK-strategier. Slik jeg ser det, er dette en fordel, både med tanke på resultatene jeg får, samt at det ville være mer utfordrende å gjøre et utvalg basert på at elevene skulle benytte den samme ASK- strategien.

Jeg stilte disse kriteriene for deltakelse i prosjektet:

- Være ansatt i grunnskolen
- Ha kunnskap om ASK
- Ha erfaring med elever som benytter seg av ett eller flere ASK-hjelpemidler.

Lærerens utdanning, om eleven var deltakende i den ordinære undervisningen, elevens motoriske/fysiske/kognitive forutsetninger ble ikke vektet som viktige variabler i utvalget.

Det var ønskelig å ha cirka fire til fem informanter til prosjektet, men som Denscombe (1998, s. 424) påpeker, handler det i kvalitativ forskning om de tilgjengelige ressursene, samt det antall tilgjengelige personer en kan kontakte. Når en snakker om størrelse i forhold til kvalitativ metode, kan en ifølge Thagaard (2013, s. 65) si at utvalget er stort nok når en kan gi en forståelse av det fenomenet en ønsker å belyse. Videre påpeker hun at det bør være en retningslinje at omfanget ikke er større enn at det er mulig å gjennomføre, ettersom analysene i etterkant er omfattende både i tid og ressurser. For dette prosjektet ble det altså gjort et strategisk utvalg, samtidig som jeg benyttet metoden som Thagaard (2013, s. 61) omtaler som tilgjengelighetsutvalg. Denne fremgangsmåten viser til at en benytter seg av de deltakerne som er villige til å delta.

En av årsakene til at rekruttering ble utfordrende, er slik jeg tolker det knyttet til ordlyden i prosjektets problemstilling. Tilbakemeldingen fra flere av de potensielle deltakerne, var at de hadde lite kunnskap i forhold til rettigheter knyttet mot ASK. Til tross for at jeg presiserte prosjektets formål, samt viktigheten av å kunne belyse flere aspekter av temaet, fremstod det for meg som at de var skeptiske, og trodde de skulle bli «testet» i forhold til lovverket.

### 3.4 Intervjuprosessen

Informasjon og samtykkeskjema ble sendt til deltakerne i god tid før intervjuene skulle gjennomføres (Vedlegg 2, 3 og 4). To av intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass. Intervjuene varte i cirka en time, og vi satt på et egnet grupperom, uten forstyrrelser. Å åpne for gjennomføring av intervjuene på deltakernes arbeidssted, var et bevisst valg. For det første på bakgrunn av at det skulle være lettere for informanten å delta, og for det andre som et ledd i å redusere det asymmetriske maktforholdet som kan oppstå mellom forsker og deltaker. Til tross for at det kvalitative forskningsintervjuet kan ligne en åpen, dagligdags samtale, påpeker Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) at det har et profesjonelt formål som sirkler inn bestemte temaer. Jeg var opptatt av å anerkjenne maktrelasjonene og reflektere over egen rolle i møtet med informantene. Poenget er ikke å eliminere makt fra intervjuet, men være bevisst de etiske spørsmål til hvordan det asymmetriske maktforholdet kan håndteres ansvarlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53).

Intervjuet ble gjennomført i tråd med en fenomenologisk tilnærming, der deltakerne delte sine opplevelser rundt temaet med meg. At intervjuet ble gjennomført på et kjent sted, opplevde jeg ga en trygg ramme for deltakerne. Å skape ei god atmosfære kan være avgjørende for å få et godt intervju (Thagaard, 2013, s. 113). Jeg fulgte intervjuguiden, og supplerte med oppfølgingsspørsmål. Det å være godt forberedt, samt ha en solid teoretisk kunnskap, mener jeg bidro til at jeg stilte bedre og mer relevante oppfølgingsspørsmål. Hensikten med oppfølgingsspørsmål er ifølge Thagaard (2013, s. 101) å få «mer detaljert informasjon om mer nyanserte kommentarer».

Under intervjuet benyttet jeg lydopptaker, og på denne måten ble det lettere for meg å kunne fokusere på informantens svar. I starten av intervjuet hadde jeg en opplevelse av at både jeg og informant ble veldig formelle i det jeg startet lydopptakeren, men dette endret seg og praten gikk mer fritt etter hvert som vi var i gang.

Forskernesynet mitt var å innhente mest mulig informasjon om deltakernes opplevelse av rettighetene og praktiseringen av ASK i deres praksisfelt. Deltakerne ble derfor oppfordret til å være deskriptive i sine formidlinger. Det var viktig for meg at jeg tolket informantene riktig, og ba de bekrefte eller avkrefte min fortolkning av deres uttalelser om jeg var i tvil. Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann (2015, s. 47) som påpeker at en til tross for å være objektiv, også må være åpen for det som blir sagt mellom linjene. I tillegg til de talte ordene, kan

tonefall og kroppsspråk si noe annet enn det selve ordet belyser, påpeker Thagaard (2013, s. 120). Under et av intervjuene opplevde jeg at deltakeren uttrykte seg verbalt positivt, men at kroppsspråket fortalte noe annet. Et slikt misforhold vil ikke komme til syne under transkribering, der en kun ville hørt det positive tonefallet. Ved at jeg oppklarte informantens egentlige mening, bidro dette til å styrke validiteten i det senere tolkningsarbeidet. Hovedinntrykkene jeg satt igjen med, skrev jeg i ei notatbok like etter endt intervju. Å skrive ned tanker som jeg gjorde meg etter intervjuene og transkripsjonene, ga meg nye ideer og førte til refleksjoner og ulike tolkninger.

Til tross for ønsket om å intervju deltakerne ansikt til ansikt, gjorde jeg et unntak for en av informantene. Thagaard (2013, s. 114) viser til at en bør skape en intervjusituasjon hvor en unngår å skape avstand til forskningsdeltakeren. Ettersom deltakeren var bortreist for en lengre periode, ble intervjuet gjennomført ved at jeg sendte intervjuguide på e-post. I forkant hadde informanten signert og returnert samtykkeskjema. For å sikre at jeg tolket svarene til informanten riktig, avtalte vi et telefonmøte etter at intervjuguiden var utfylt og returnert. Under telefonmøtet gikk vi gjennom svarene, og jeg fikk da mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Deltakeren var informert om at jeg benyttet lydopptaker under telefonsamtalen, og at dette ble transkribert i etterkant. Det å ikke kunne se deltakeren og dermed ikke kunne tolke vedkommendes kroppsspråk, er en svakhet for validiteten slik jeg ser det. Jeg var derfor ekstra oppmerksom på min egen fortolkning når jeg transkriberte dette datamaterialet. Som avslutning spurte jeg informanten om hennes opplevelse av måten intervjuet ble gjennomført på. Det var viktig for meg at hun som forskningsdeltaker skulle føle seg tatt på alvor og forstått. Det ble skapt en god relasjon og en gjensidighet som gikk på at jeg kunne ringe henne dersom jeg hadde behov for å oppklare noe, samt at jeg kunne kontaktes dersom hun ønsket å tilføye eller endre noe. Til tross for svakhetene ved å ikke være ansikt til ansikt, opplevde jeg at vi opprettet den kontakten som Thagaard (2013, s. 13) hevder er essensiell for å få et godt intervju.

Min opplevelse av gjennomføringen rundt intervjuene er god. Jeg opplever imidlertid at de intervjuene hvor jeg møtte deltakerne personlig, ga et rikere datamateriale i etterkant. Dette kan imidlertid være tilfeldig. Til tross for at jeg opplevde gjennomføringen av intervjuene som gode, ser jeg helt klart at dette er noe jeg burde ha mer trening i. Selv om samtalene med informantene etter hvert gikk bra, og jeg var teoretisk forberedt, ser jeg i ettertid at jeg burde tillatt meg å stoppe mer opp og be informantene gi mer utfyllende svar. Dette ble jeg imidlertid ikke oppmerksom på, før jeg var i gang med transkribering og videre analyse. Jeg

opplever at informantene svarte lite utfyllende på de ulike spørsmålene, og at det ble en del digresjoner og refleksjoner også om andre forhold. Dette, og færre deltakere enn ønsket, har ført til at jeg ikke har et så rikt datamateriale til studien som først ønsket. Årsaken til dette, er nok knyttet til meg og min rolle i intervjuprosessen. Denne erfaringen tar jeg med meg videre.

Som nevnt i kapittelet om utvalg, kunne ordlyden i problemstillingen oppleves som en kontroll av deltakernes kunnskap om lovverket. Det var derfor viktig for meg å påpeke at jeg ønsket å lære og at forskningsspørsmålet ikke søker å finne en sannhet. Det at jeg forsket i et for meg ukjent fagfelt, bidro til at jeg kunne møte informantene med en åpenhet som ikke var farget av egen erfaring.

### 3.5. Analyse

Det er flere tilnærminger en kan benytte for å analysere datamaterialet. I analyseprosessen har jeg valgt å støtte meg til Denscombe (1998, s. 367-368) og hans fire prinsipper for kvalitativ dataanalyse. Han viser i det første prinsippet at data og konklusjonene som forskningen resulterer i, må være forankret i data. Etter gjennomlesing av datamaterialet har jeg kommet frem til sammenhenger og mønster. Dette er i tråd med Denscombes andre prinsipper, og henger nært sammen med det første. Videre har jeg som prinsipper tre viser til, hatt en bevissthet rundt min forforståelse gjennom hele prosessen. Min forforståelse baserer seg på antakelser ettersom jeg ikke har kjennskap til feltet jeg forsker i. Ved å være bevisst disse forforståelsene, har jeg kunne vurdere og analysere informantenes uttrykk slik det fremstår, mer fordomsfritt. I det fjerde prinsippet viser Denscombe til at analysen av data må være en repetitiv prosess mellom teorier, hypoteser, begrep og generalisering (Denscombe, 1998, s. 368). I mitt arbeid har dette blant annet gjort seg gjeldende ved at jeg har vendt tilbake til det empiriske datamaterialet. Jeg har sett på likheter og forskjeller, forsøkt å se mønster mellom det allmenne og mer spesielle, samt forsøkt å se det i lys av tidligere forskning og teori på området.

Etter at transkriberingen var ferdig, laget jeg en tabell med en kolonne for hver informant (Figur 6). Jeg samlet her utdrag og nøkkelord fra de ulike informantene, og satt dette opp i tråd med spørsmålene i intervjurunden. Rad 1 viste til spørsmål 1 og så videre. Ved å sette det opp slik, opplevde jeg at det var lettere å se likheter og forskjeller blant informantene.

1. Hvilken kompetanse tenker du at lærere og spesialpedagoger bør inneha for å kunne undervise og legge til rette for at ASK-eleven får et godt opplæringstilbud? (Utdanning, erfaring, teknologi?)	Informant 1	Informant 2	Informant 3
	<p>Alle som er interessert. Var selv helt ny i faget da jeg startet. Her er det lite som blir «servert på sølvfat».</p> <p>Ønskelig å kunne søke kompetanse eller ha ASK nettverk i kommunen.</p>	<p>Har 1. avdeling spesped og det må være et minstekrav. Erfaring og interesse.</p> <p>Til mer utdanning en har, til bedre. Hjelpemidlene må være tilgjengelig. Ikke vente på kommunikasjonsutstyr.</p>	<p>Minstekrav – pedagogisk utdanning. Bør ha lang erfaring gjennom kurs og/eller praktisk erfaring.</p> <p>Jevnlig kursing etter hvert. ASK utdanning bør «sponses» av arbeidsgiver</p>

*Figur 6. Eksempel på utdrag av nøkkelord fra transkribering.*

For å kunne starte arbeidet med analysen, hadde jeg derimot behov for å kode materialet ytterligere. Datamaterialet er kategorisert ut fra kategorier som gjenspeiler intervjuguiden og sentrale kapitler i kunnskapsgrunnlaget. Jeg startet med å fargekode tekst som tilhørte samme kategori. En utfordring var at flere av temaene overlappet hverandre, og dermed gjorde det vanskelig å tydelig definere en systematisk kategorisering.

Gjennom analysen har jeg kommet frem til ulike kategorier som bidrar til å organisere og presentere mine funn. Jeg har valgt følgende: Rettigheter, Læring, Kompetanse og Inkludering. For å strukturere oppgaven bedre, har jeg lagt til underkategorier når jeg presenterer empiri og drøfting. Til tross for kategoriseringen, må det presiseres at dette er temaer som i stor grad kan ses i lys av hverandre. Det ble derfor utfordrende å presentere materialet i sin reneste form innen hver kategori. En vil eksempelvis se elementer av kompetanse i kategorien læring, elementer av inkludering i kategorien rettigheter og så videre.

Jeg har valgt å presentere empiri ved å belyse sitat fra informantene, som merkes med nummer 1, 2, 3 og så videre. Alle kapitlene starter med sitat nummer 1. I drøftingskapitlet vil jeg henviser til funn ved å oppgi sitatnummer i teksten slik: (3). Eksempelvis viser kapittel 5.1 Rettigheter (10) til sitat nummer (10) presentert i kapittel 4.1. På denne måten unngår jeg å sitere samme utsagn to ganger.

Denne oppgaven kombinerer en induktiv og deduktiv tilnærming. Dette er i tråd med Thagaard (2013, s. 187) som påpeker at kvalitativ forskning preges av både induktive og deduktive tilnærminger. Ifølge Nilssen (2012, s. 14) innebærer den induktive prosessen at en

jobber fra data til begreper eller utvikling av teori. En oppdager mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet. Dette er i tråd med prinsippene jeg har støttet meg til. Den deduktive prosessen viser til å utforme undersøkelsen med utgangspunkt i tidligere teori og forskning. En knytter altså forbindelser mellom fenomener prosjektet gir uttrykk for, og tilsvarende fenomener i andre studier (Thagaard, 2013, s. 187). Prosessen med å vende tilbake til datamaterialet, samt beskrive analyseprosessen opplever jeg har bidratt til å styrke validiteten og reliabiliteten på oppgaven.

### 3.6 Transkribering

Når intervjuene var gjennomførte, begynte arbeidet med å transkribere lydopptakene. Å transkribere var en tidkrevende prosess, og det er avgjørende for prosjektet at dette gjøres grundig. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) er det en grunnregel å skrive uttrykkelig hvordan transkripsjonene er utført. For min del startet dette ved at jeg lyttet til opptakene først. Slik var jeg på en måte tilbake til intervjusituasjonen, og jeg fikk konsentrere meg om å lytte til hva som faktisk ble sagt. Dette gjorde jeg to ganger før jeg begynte å omsette tale til tekst. Når jeg omsatte materialet fra tale til tekst, ble jeg oppmerksom på flere elementer ved intervjuet, som jeg ikke hadde vært oppmerksom på tidligere. I denne transkripsjonsprosessen dukket det opp nye fortolkninger og nye oppfølgingsspørsmål som jeg ser kunne vært nyttige å stille. Jeg oppdaget blant annet at jeg stilte oppfølgingsspørsmål, som ikke alltid førte til en utdyping av det jeg søkte svar på. Her skulle jeg vært mer oppmerksom under selve intervjuet. For min del ble det best å lytte ut ei og ei setning, og skrive den inn på pc. På denne måten var jeg sikker på å ikke utelate noe. I starten var det mye «frem og tilbake» ved at jeg spolte tilbake på lydopptakeren for å kontrollere om jeg hadde sitert riktig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) viser til at strengt ordrette transkripsjoner er nødvendige for at en lingvistisk analyse skal kunne utføres. Jeg skjønnte underveis at det ville være mer formålstjenlig å skrive ut ei og ei setning, for deretter gå tilbake og sammenligne lydopptak og tekst. Det finnes ikke en universell form for transkripsjon, men selve transkripsjonen medfører en utvelgelse av hvilke av de mange dimensjonene av de muntlige intervjusamtalene som skal med i den skriftlige transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208).

Selv om intervjuguiden fungerte som en disposisjon, var det enkelte element som ble gjentatt flere ganger, samt at informanten gikk tilbake på tidligere spørsmål. Det var også veldig varierende i hvilken grad informantene uttrykte seg. Dette gjenspeiles i empirien, hvor det tydelig fremkommer at en informant uttrykte seg i større grad enn de andre. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene på bokmål, og omformet slik intervjuet til en mer formell stil. I etterkant av transkripsjonen, las jeg gjennom alle intervjuene og forsøkte å se helheten i tekstmaterialet uten å fortolke teksten. Dette er i tråd med lesing av data knyttet til den fenomenologiske metoden. Videre lyttet jeg til lydopptakene flere ganger, og sammenlignet dette med teksten. På denne måten kunne jeg gjøre justeringer og sikre at materialet var gjengitt med nøyaktighet. Informantene er anonymisert til «Informant 1, 2 og 3», og ikke alt transkribert materiale blir presentert under empirien. Dette på bakgrunn av vurdering av relevans for prosjektet.

### 3.7 Metodekritiske vurderinger

#### 3.7.1 Validitet

Validitet knyttes til forskningens gyldighet og tolkning av data. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) blir validitet ofte definert som en undersøkelses sannhet, riktighet og styrke, og de peker på at forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet blir ytterst viktig. Dette er i tråd med Befring (2015, s. 54) som viser til at det i kvalitative metoder som blant annet kvalitative intervjuer, er forskeren selv som er «hovedinstrumentet». Han viser til at validitetsspørsmålet i stor grad vil handle om forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre persepsjonen og redusere validiteten, det han betegner som «researcher bias» (Befring, 2015, s. 54).

Maxwell (1992, s. 285-295) beskriver fem kategorier av validitet som han hevder kan fungere som ei sjekkliste på trusler som forskeren trenger å vurdere. I denne oppgaven er fire av de sentrale; deskriptiv-, tolkende-, teoretisk validitet og generaliserbarhet. Sistnevnte blir presentert i eget kapittel. Den femte kategorien Maxwell viser til er evaluerende validitet, og en forsøker her å finne en standard en kan sette datamaterialet opp mot. Evalueringsvaliditet er slik ikke relevant i dette prosjektet, da det er deltakernes uttalelser om ulike temaer jeg har rettet søkelys på. Dette lar seg vanskelig vurderes opp mot en standard.

For å sikre den deskriptive validiteten i oppgaven, har jeg forsøkt å saklig og nøyaktig gjøre rede for det jeg har gjort i de ulike prosessene. For å styrke den deskriptive validiteten i intervjuet benyttet jeg lydopptaker og notatbok, samt stilte oppfølgingsspørsmål til deltakerne. Forskningsdata i dette prosjektet er basert på svar fra lærerne knyttet til deres opplevelser og erfaringer. For disse lærerne, vil uttalelsene være gyldige, og slik kan en si at validiteten i denne sammenheng er høy. Denne validiteten kan imidlertid svekkes, når jeg tolker materialet. Det har derfor vært essensielt å tydeliggjøre hva som er deltakernes stemme, teorigrunnlag, samt mine tanker og konklusjoner. Dette er i tråd med Thagaard (2013, s. 205) som påpeker at en gjennom å gjøre rede for de ulike trinnene i analyseprosessen og tolkningsgrunnlaget kan styrke validiteten.

Kort tid etter intervjuet var gjennomført, transkriberte jeg materialet. På denne måten sikret jeg at intervjuet var friskt i minnet og reduserte dermed risikoen for å få andre perspektiv inn i tolkningen. Transkriberingen ble gjennomført så nøyaktig som mulig, og med strengt ordrette transkripsjoner. Dette er essensielt når en skal sikre den tolkende validiteten. Tolkende validitet er opptatt av det emiske perspektivet, altså informantens perspektiv som er det jeg ønsker å få frem i oppgaven. Thagaard (2013, s. 41) viser til Geertz (1973) og hans begrep «Thick descriptions». En tykk beskrivelse handler om å gi meningsfulle beskrivelser, og inkluderer blant annet utsagn om hva informantene kan ha ment med sine handlinger. En trussel mot tolkningsvaliditet kan blant annet være at informanten svarer det de tror du ønsker å høre, fremfor å belyse praksisfeltet reelt. Ved å validere underveis gjennom eksempelvis å si «Du sa at ... tolker jeg deg riktig når ...» kunne jeg styrke den tolkende validiteten. Dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 221) som viser til at en gjennom fortetninger og fortolkninger kan få en umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av intervjuerens fortolkning. Jeg var opptatt av at informanten skulle føle seg trygg på at jeg ville tolke materialet på en saklig og nøytral måte.

I intervjuet operasjonaliserte vi begrepet inkludering. Dette er et begrep som ifølge Haug (2014, s. 12) er flertydige og som ikke kan ses isolert. Slik jeg oppfatter det, er begrepsvaliditeten nært knyttet til problemstillingen. Det handler om hvorvidt jeg mestrer å skape overensstemmelse mellom det jeg forsøker å måle, og det jeg faktisk måler. Problemstillingen må være forskbar, og det må være samsvar mellom begrep som benyttes og de kategorier det forskes på. En styrke for den teoretiske validiteten i denne oppgaven, er at jeg har satt meg godt inn i ulike faglitteratur og slik har møtt deltakerne forberedt og med relevant faglig kompetanse. Til tross for dette har jeg vært oppmerksom på at det er jeg som forsker



som har konstruert mening til informantens uttalelser, og derfor ikke dekontekstualiserer den enkeltes utsagn.

Som nevnt innledningsvis i kapitlet kan validitetsspørsmålet påvirkes av min førforståelse. Selv om jeg vil hevde at jeg møtte feltet med et åpent sinn, er det ikke mulig å fullstendig løsrive seg fra den førforståelsen en har. Til tross for dette, er førforståelsen en sentral del av tolkningsprosessen i den hermeneutiske tradisjonen, og utgjør sammen med den fenomenologiske tilnærmingen en vesentlig del av min forskningsmetode. En fordel for validiteten slik jeg ser det, er at jeg ikke har erfaring fra grunnskolefeltet fra tidligere. Jeg har dermed ingen forutinntatte oppfatninger rundt hvordan lærere opplever og praktiserer rettighetene i forbindelse med elever som har behov for ASK.

### 3.7.2 Reliabilitet

I denne oppgaven støtter jeg meg til Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) som påpeker at reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet knyttes altså til forskningens pålitelighet. I tillegg handler det ifølge Thagaard (2013, s. 194) om å redegjøre for relasjoner forskeren har til deltakerne, og hvilken betydning erfaringer i felten har for de dataene forskeren får. Hvorvidt forskeren er knyttet til miljøet som studeres, har betydning for de tolkningene som gjøres i etterkant. Jeg har derfor redegjort for min førforståelse og sentrale forhold som kan ha betydning for reliabiliteten. Som forsker har jeg forsøkt å beskrive de fremgangsmåtene og valg jeg har foretatt så grundig som mulig. Å fremstille alle trinn i forskningsprosjektet så tydelig og troverdig som mulig, har vært viktig. Som ledd i å sikre troverdigheten, og redusere potensielle feilkilder, benyttet jeg en notatbok, i tillegg til lydopptaker. Der kunne jeg kort loggføre om det skjedde spesielle ting underveis i intervjuet, og i etterkant noterte jeg hvordan jeg selv opplevde forskerrollen og selve intervjuet. For å bekrefte eller avkrefte en mulig feilkilde, var det hensiktsmessig å verifisere underveis, dersom jeg opplevde noe som uklart.

Aase og Fossåskaret (2014, s. 106) påpeker at bruk av teknisk utstyr kan føre til at informanten får et mer anstrengt og skjerpet forhold til intervjusituasjonen. Jeg forsøkte å imøtekomme dette ved å introdusere meg og opptre på en måte som reduserer det asymmetriske maktforholdet som kan oppstå mellom forsker og informant. Jeg opplevde at intervjuet i starten bar preg av å være noe formelt og anstrengt når jeg satte på lydopptakeren,

men dette avtok underveis. Dette er i tråd med Aase og Fossåskaret (2014, s. 106) som viser til at intervjuerens valg av selvpresentasjon vil kunne ha større betydning enn opptaksutstyret. Til tross for at jeg gjennomførte intervjuene ved bruk av samme intervjuguide, ble ingen av intervjuene like. Intervjuene hadde likhetstrekk i form av strukturen, der starten og slutten var like. Det var ønskelig å få fylldige og nyanserte uttalelser, men dette, samt deltakernes eget initiativ var varierende. Dette la i stor grad føring for hvordan intervjuet tok form. Ved gjennomføringen av intervjuene, var det viktig at informantene følte seg trygge og hadde tillit til at informasjonen ble behandlet konfidensielt. Dette gjorde at det sannsynligvis var lettere å svare uten å «pynte» på formuleringene, noe som kan øke dataens reliabilitet. Under transkriberingen oppdaget jeg derimot at jeg hadde stilt flere oppfølgingsspørsmål til en av informantene, enn til de to andre. Dette har ikke vært et bevisst valg underveis i intervjuet, men er en faktor som jeg i ettertid ser vil kunne påvirke reliabiliteten.

Maxwell (1992, s. 287) mener at reliabilitet er unødvendig, da en studie som er «riktig» utført, med høy grad av validitet, automatisk blir reliabel. I forhold til utvalget gjort i denne studien, kan det oppfattes som en svakhet at informantene er rekruttert via sosiale medium. Innlegget ble delt på Facebook 16 ganger, og resulterte i flere som tok kontakt med meg på personlig melding. En del av disse var ansatt i barnehage, og gikk dermed ikke under kriteriene som var satt for studiet. Det var også flere som trakk seg når de ble gjort kjent med problemstillingen.

En utfordring i kvalitative studier er at det er vanskelig å reprodusere data. Befring (2015) stiller spørsmål til om reliabilitet er et egnet begrep i slik sammenheng. Han viser derimot til at det er et grunnleggende krav at alle deler i prosessen er reliabel, også innen kvalitativ forskningsmetodikk. Høy reliabilitet handler om at metodene skal kunne etterprøves. Møte mellom mennesker vil alltid ta ulik form, selv om en har visse rammer en forholder seg til. En konsekvens av forskningsmetoden jeg har valgt er at datamaterialet mitt ikke vil kunne etterprøves i den grad at en vil få ut nøyaktig samme resultat. Jeg har imidlertid bestrebet å gjennomføre forskningsprosessen så transparent som mulig, for å sikre prosjektets reliabilitet.

### 3.7.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om i hvilken grad man kan utvide eller overføre, dataene fra en bestemt situasjon til en annen. Dette er en av utfordringene i kvalitative studier, ettersom funnene i mindre grad er direkte overførbare. Oppgaven belyser en tematikk som til nå har blitt tildelt forholdsvis lite fokus. Jeg har ikke funnet andre studier som undersøker læreres opplevelse knyttet til rettigheter og praktisering av ASK-elever i grunnskolen. Dog, finnes det flere studier som belyser flere av de ulike aspektene omtalt i prosjektet. Kristine Fossheim Godtfredsen har blant annet i sin masteroppgave «Ask og læring» forsket på hvordan en skole tilrettelegger for å sikre forsvarlig opplæring for en elev som benytter ASK. Ettersom det å sikre et forsvarlig utbytte av opplæringen er en rettighet skolen er forpliktet til, kan det være interessant å sammenligne funn i dette prosjektet med Godtfredsen og hennes funn.

Thagaard (2013, s. 213) argumenterer for at overførbarhet også kan knyttes til gjenkjennelse. Ettersom studien jeg har gjennomført er liten, vil den ikke uten videre være overførbar til andre lærere i skolen. Funnene i mitt prosjekt vil primært gjelde for de personene som deltok i studien. Likevel, er det grunn til å tro at informantenes opplevelser og erfaringer vil være gjenkjennbare, og slik være interessante og lærerike for andre. Det håper jeg å ha oppnådd med dette forskningsprosjektet.

### 3.8 Etiske vurderinger

I den kvalitative intervjuforskningen har jeg fått informasjon om deltakernes opplevelser, beskrivelser og refleksjoner. Disse komplekse forholdene som er forbundet med å utforske mennesker, gjør at det oppstår etiske problemer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) preger etiske problemstillinger forløpet i en intervjuundersøkelse fra start til slutt. De viser til etiske problemstillinger ved syv forskingsstadier; tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysing, verifisering og rapportering. Disse stadiene omhandler de etiske sidene ved blant annet samtykke, mulige konsekvenser, konfidensialitet, analysemateriale med mer. Jeg har gjennom hele prosjektet forsøkt å arbeide i tråd med de forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006), heretter omtalt som NESH (2006).

Retningslinjene skal blant annet ivareta de etiske kravene i forholdet mellom forsker og deltaker, samt bidra til å få meg som forsker til å reflektere over mine etiske holdninger.

Jeg startet med å ta en meldeplikttest hos Personvernforbundet for forskning (NSD).

Opplysningene jeg oppga, indikerte at prosjektet var meldepliktig. Tillatelse til gjennomføring av prosjektet ble søkt på eget skjema og sendt til NSD. Prosjektet, som ble vurdert til å være unntatt konsesjonsplikt, ble godkjent etter kort tid og er vedlagt oppgaven (Vedlegg 1).

I denne oppgaven har jeg søkt å finne svar på hvordan lærere opplever og rettighetene og praktiseringen av ASK. I møtet med informantene har jeg fått kjennskap til og informasjon som omhandler elevene som lærerne henviser til. I følge Aase og Fossåskaret (2014, s. 200) er det en betydelig forskningsetisk utfordring at en tilsiktet eller utilsiktet innhenter informasjon om tredjepersoner. På bakgrunn av dette og til tross for at informasjon om elevene ikke ville bli belyst i prosjektet, ba jeg informantene om å innhente samtykke fra foreldrene til elevene som ble berørte (Vedlegg 3).

Ifølge Befring (2015, s. 30) er det et grunnleggende etisk krav at en som forsker er redelig. Jeg har forsøkt å unngå bruk av sekundærkilder, ettersom dette er materiale andre har tolket før meg. Dette medfører at informasjonen har gått gjennom flere ledd og slik kan kvaliteten forringes ifølge NESH (2006). Der jeg har vurdert informasjonen som relevant for mitt prosjekt, har jeg likevel valgt å benytte kildene. NESH (2006) viser til gråsoner i akademisk siteringspraksis, og påpeker at «enhver akademiker har vært i situasjoner hvor man kommer i tvil om hvorvidt eller hvordan man skal inkludere en kildehenvisning». Til tross for gråsonene, er det ønskelig at prosjektet mitt viser til god og pålitelig henvisningspraksis.

### 3.9 Etiske retningslinjer

Jeg vil i det følgende belyse etiske retningslinjer i forskning, gjennom informert samtykke og konfidensialitet, i tillegg til konsekvenser og forskerens rolle. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 104-110) forskerens viktigste etiske element.

### 3.9.1 Informert samtykke

I god tid før gjennomføring av intervju, sendte jeg ut informasjon og samtykkeskjema til deltakerne. Fritt informert samtykke er et grunnleggende prinsipp i alle forskningsprosjekt, og er ifølge NESH (2006) å regne som helt sentrale krav ved forskning på mennesker. Med et fritt informert samtykke menes blant annet at informantene får tilstrekkelig med informasjon, slik de forstår formålet, metoden og det forventede resultatet. Samtykkeskjemaet utarbeidet jeg etter retningslinjer fra NSD. Denscombe (1998, s. 199) viser til at et slikt samtykke kan være kortfattet, men bør gi informantene en beskrivelse av hva forskningen undersøker, hvordan den gjennomføres og hvilket utbytte en ser for seg at undersøkelsen vil kunne gi. For å ivareta personvernet i min oppgave, ba jeg informantene signere et frivillig og informert samtykkeskjema, for å godkjenne at jeg kan benytte innhentet informasjon i min avhandling. Dette er i tråd med Nilssen (2012, s. 145) som viser til at en gjerne ber deltakerne om å signere et formular som bekreftelse på samtykket. Selv om deltakerne gjennom sitt skriftlige samtykke godtok deltakelse i studien, og var informert om muligheten til å trekke seg, ga jeg også muntlig informasjon når vi møttes til intervju. Det er et vesentlig prinsipp at deltakerne når som helst kan avbryte sin deltakelse, uten at dette skal få negative konsekvenser for dem (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104).

Deltakerne i prosjektet kontaktet meg på privat melding, etter etterlysning av informanter i sosiale media. De fikk da tilsendt informasjon om studien og hva det ville innebære å delta. På bakgrunn av dette, kan jeg argumentere for at informantene har samtykket til deltakelse, uten noen form for press. Dette er i tråd med NESH (2006) som belyser at samtykket skal være på grunnlag av viten om den forskningen som skal gjennomføres.

### 3.9.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer som oftest at private data som kan identifisere deltakerne, ikke avsløres, hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 106). Gjennom det kvalitative intervjuet har jeg fått nær kontakt med informantene, og slik får jeg som forsker data som kan knyttes til personene som deltar, påpeker Thagaard (2013, s. 25). Prinsippet om konfidensialitet fordrer at forskeren anonymiserer deltakerne i prosjektet når undersøkelsen skal rapporteres eller presenteres. Deltakerne må altså gis koder eller pseudonymer når en transkriberer

datamaterialet. Til tross for at en anonymisering er svar på mye av de etiske utfordringene, påpeker Aase og Fossåskaret (2014, s. 213) at fiktive navn ikke alltid sikrer anonymitet.

På bakgrunn av at den ene informanten var på langtidsreise, gjorde jeg som nevnt i kapittel 3.4 et unntak for gjennomføring av intervju. Dette ble i forkant klarert med min veileder, for å sikre at jeg handlet i tråd med pålagte retningslinjer for prosjektet. Ved at informanten svarte på intervjuguiden og sendte den i retur på e-post, førte dette til en implikasjon for konfidensialiteten. NESH (2006) bruker begrepet Big Data, og viser til at bruk av digitale fora medfører nye utfordringer. For å imøtekomme kravet om konfidensialitet, stilte dette krav til meg som forsker med tanke på hvordan jeg håndterte materialet. Sammen med informanten avtalte jeg at hun så langt det lot seg gjøre, unnlot å skrive sensitiv informasjon, samt avtalte vi dag og klokkeslett for når hun skulle sende intervjuguiden i retur. På denne måten fikk jeg umiddelbart flyttet dokumentet over på en kodet minnepinne, og låst dette ned i en skuff. Jeg slettet deretter e-posten umiddelbart, samt fjernet den fra mappen slettede elementer.

Deltakeren var kjent med måten jeg behandlet materialet på, og samtykket til dette. I lys av god forskningsetikk, ble lydopptakene og de gjennomførte transkripsjonene oppbevart på en kodet minnepenn som lå nedlåst i ei skuff. NESH (2006) påpeker at deltakere i forskningsprosjekt har krav på at informasjonen de gir, blir behandlet konfidensielt. Til tross for den oppgitte implikasjonen, vil jeg hevde at jeg har imøtekommet retningslinjene for å ivareta konfidensialiteten til forskningsdeltakerne.

### 3.9.3 Konsekvenser

I dette prosjektet har jeg fått informasjon om deltakernes opplevelser og refleksjoner rundt ulike aspekt av tematikken jeg har rettet fokus mot. Til tross for at det er personlige beskrivelser av ulike forhold som gjør seg gjeldende i materialet, er det slik jeg vurderer det, små sjanser for at det vil medføre konsekvenser for informantene å delta i studien. Det er heller ingenting i den endelige rapporten som vil kunne spores tilbake til deltakerne.

Kvalitative undersøkelser innebærer mulige konsekvenser en bør forholde seg til som forsker. Med konsekvenser viser Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) at en som forsker må ta stilling til de konsekvensene det kan ha for forskningsdeltakerne å delta i prosjektet. Dette presiseres også i etiske spørsmål en bør stille i begynnelsen av en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103). Slik jeg ser det, vil en mulig konsekvens i dette prosjektet være

knyttet til deltakeren som benyttet e-post til å besvare intervjuguiden. Vedkommende var derimot informert om måten dette ble behandlet på, og opplyste selv at hun ikke anså dette problematisk.

#### 3.9.4 Forskerens rolle

I mitt møte med forskningsdeltakerne var jeg oppmerksom på egen fortolkningsramme. Ettersom jeg forsket i et ukjent landskap, var det lettere å være åpen og undrende, samt holde profesjonell avstand. Dette bidro positivt i arbeidet med å fortolke ut fra deltakernes perspektiv. En svakhet ved å ikke ha kjennskap til forskningsfeltet, er imidlertid at informanten kan oppleve behov for å være mer åpen enn det vedkommende egentlig ønsker. Dette kan også være tilfelle der informanten opplever kontakten som forførende, og slik ledes til å dele mer enn tiltenkt (Thagaard, 2013, s. 119).

Forskerens rolle og integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen. I kvalitativ forskning, er det som vi har sett, strenge etiske krav til forskerens rolle. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) er det min integritet som forsker, med den kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet jeg utviser, som er den avgjørende faktoren. Ettersom kvalitativ forskning er interaktiv forskning, har jeg blant annet vært oppmerksom på å ikke la meg påvirke av intervjupersonene.

## 4.0 Presentasjon av empiri

Jeg vil i det følgende presentere svar på spørsmålene jeg stilte og vise til resultat av funnene jeg har gjort. Jeg vil i hovedsak belyse funn ved å referere til sitat fra informantene. Enkelte svar som informantene har til felles, blir presentert sammen med fremstilling av spørsmålene der det er hensiktsmessig. De ulike sitatene nummereres med 1, 2, 3 og så videre. Alle kapitlene starter med sitat nummer 1. Nye spørsmål markeres med innrykk.

### 4.1 Rettigheter

Alle elevene har rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1, og får opplæring gjennom individuell opplæringsplan. Felles for informantene er at det er de, altså spesialpedagogen, som har ansvaret for opplæringen av ASK-elevne. En av elevene følger ordinær opplæring, mens de to andre har egne mål i fagene norsk, matematikk engelsk, sosial kompetanse og selvstendighet.

Retten til å få opplæring i og med ASK kom først i 2012. Det ble stilt spørsmål til hva denne lovpresiseringen har betydd for informantene i praksis:

(1). «..... Det er en viktig presisering. Det har gitt meg mer tyngde i å sette ASK på dagsorden og bli tatt mer på alvor av ledelsen når det gjelder etterutdanning, kursing og behovet for tilrettelegging for elever med behov for ASK .....» Informant 1.

(2). «..... For vår del har den kanskje først og fremst bidratt til og gjort det er enklere å nå gjennom med søknader til hjelpemiddelsentralen om kommunikasjonsmidler. Den har kanskje først og fremst bidratt til at barnehager og skoler må ansette fagpersoner med kompetanse i ASK, og satt rettighetene til disse elevene på dagsorden .....» Informant 2.

(3). «..... Jeg er ikke helt sikker på hva den har betydd, annet enn at når eleven har hatt et behov for ASK så har de fått det ... Off. Dette var et dårlig svar .....» Informant 3.



#### 4.1.1 Retten til å kommunisere

Elevene har benyttet ASK-hjelpemidler i mellom 5 og 10 år, og felles for de er at alle har begynt å bruke en eller flere av disse hjelpemidlene i småbarnsalder eller i løpet av tiden i barnehage. Kommunikasjonshjelpemidlene har bestått og består av blant annet Pegasus, rolltalk, snakke bøker, tematavler, PODD og NMT (Norsk med Tegnstøtte).

I hvilke situasjoner benyttes ASK-hjelpemiddelet av eleven?

(4). «..... Målsettingen er at eleven skal bruke ulike ASK-hjelpemidler i flest mulig situasjoner i løpet av dagen både på skole, hjemme og i fritidsaktiviteter. I praksis blir hjelpemidlene brukt i noen situasjoner i løpet av skoledagen, mindre i SFO og hjemme er det kun i hovedsak når han arbeider med lekser .....» Informant 1.

(5). «..... Eleven bruker ASK i alle sammenhenger, men aller mest på skolen. Jeg har presisert at ipaden skal være med i alle sammenhenger. Foreldrene er faktisk de som bruker hjelpemiddelet minst, da de sier at de forstår barnet uansett. Assistenten som er med jenta både på skolen og hjemme, og også i fritiden bruker hjelpemiddelet, men dessverre ikke i så stor grad jeg ønsker .....» Informant 2.

#### 4.1.2 Rammefaktorer

Gjennom Opplæringsloven (1998) forplikter skolen seg til å sørge for at elevene får et forsvarlig utbytte av opplæringen. Informantene ble bedt om å fortelle hvordan opplæringen tilrettelegges for å sikre ASK-eleven et forsvarlig utbytte:

(6). «..... Spesialpedagogen har avsatt to timer i uken for å kunne tilrettelegge for elevens kommunikasjon gjennom dagen, slik at eleven får tilpasset opplegg i alle timer uavhengig av om spesped er tilstede eller ikke. Det er også satt av en time i uken til samarbeid mellom assistenter og spesialpedagog for tilrettelegging rundt elevens kommunikasjon. Utover dette jobber vi etter den sakkyndige vurderingen. Det vil si, den ligger i bakhodet for arbeidet vi gjør .....» Informant 1.

(7). «..... Eleven har selvfølgelig tilgang på kommunikasjonshjelpemiddelet hele skoledagen. Alle som jobber med eleven kjenner eleven godt, og har god kunnskap om ASK-hjelpemiddelet som eleven bruker. Alle er flinke til å tolke elevens nonverbale språk. Men, det krever mye tid og planlegging. Egentlig mer tid enn vi har til rådighet. Det er jo både den daglige planleggingen og det mer langsiktige som må på plass. Ofte er det vanskelig å få tid til samarbeid mellom oss som jobber rundt eleven. Det er veldig uheldig, men det blir slik av ulike årsaker. Dette kan nok føre til at utbyttet ikke blir så bra som det burde. I forhold til det forsvarlige utbyttet, har vi sakkyndig vurdering. Medvirkning er viktig, og hun bestemmer selv når hun vil ut at klasserommet. Det har eksempelvis blitt for utfordrende å delta i klasserommet i teoretiske fag som matematikk og norsk. Ofte når vi er inne i klasserommet peker hun på døren og vil jobbe på eget rom på sitt nivå. Samtidig har vi lagt stor vekt på at hun skal delta og inkluderes i alt sosialt som foregår. Jeg synes egentlig vi tilrettelegger opplæringen så godt vi kan .....» Informant 2.

(8). «..... Vi følger sakkyndig vurdering. Eleven følger ordinær opplæring og har i tillegg timer til undervisning i ASK. Vi underviser med tegnstøtte og vi har elevmikrofoner og læremikrofoner. Godt lydanlegg i klasserommet .....» Informant 3.

#### 4.1.3 Tilbakemelding og vurdering

Elever som får opplæring etter § 5-1, skal etter opplæringsloven § 5-5 ha en individuell opplæringsplan (IOP). Videre pekes det i opplæringsloven § 3-20 på at elever som gjennom sin IOP avviker fra læreplanen for faget, skal ha halvårsvurdering og annen underveisvurdering uten karakter.

I lys av dette ble det stilt spørsmål om ASK-eleven får opplæring gjennom IOP, og om denne avviker fra læreplanen for fag(ene). Videre, på hvilken måte eleven får tilbakemelding og vurdering på sin opplæring:

(9). «..... Ja, eleven har IOP. Med egne mål i norsk, matematikk, engelsk, sosial kompetanse og selvstendighet, samt motorikk. Vi har også utarbeidet en egen kommunikasjonsplan for

eleven, en IKP. Eleven får tilbakemeldinger og vurderinger på lik linje som klassen, men ut ifra sine egne mål .....» Informant 1.

(10). «..... Eleven har egen IOP. Denne planen avviker fra læreplanen for 6.klassen. Hun er blant annet på et grunnleggende nivå i lese- og skriveopplæringen og i matematikkfaget. Hun har også eget opplegg i engelsk. I alle de andre fagene er det fokus på kommunikasjonsferdigheter. Jeg er nok ikke alltid like flink til å gi eleven vurdering på det hun jobber med. Jeg tror det er viktigere å gi henne løpende tilbakemelding, og at hun har bedre utbytte av det. Men vi har ingen spesielle rutiner på tilbakemelding og vurdering av opplæringen som retter seg direkte mot eleven .....» Informant 2.

(11). «..... Ja, eleven har IOP, men hun følger læreplanene for alle fag .....» Informant 3.

#### 4.1.4 Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Som nevnt har alle elevene rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Det ble stilt spørsmål til hvordan informantene arbeider for å imøtekomme enkeltvedtaket som setter rammene for hvordan opplæringen bør gis:

(12). «..... Det ble litt vanskelig å svare på ... det ligger på en måte i bakhodet. Vi vet liksom hva vi skal gjøre .....» Informant 1.

(13). «..... Vi jobber ut ifra enkeltvedtaket som gir oss rammer for hvilke fag det skal jobbes med og hvordan undervisningen skal organiseres. I så tidlig skolealder er det viktig å skape tilhørighet. Eleven går i vanlig skoleklasse og vi bruker mye tid sammen med klassen. Vi har også opprettet en tilrettelagt gruppe som eleven deltar i 6 timer i uken sammen med 4 andre elever. Her kan vi ha fokus på områder i enkeltvedtaket det ikke alltid er så lett å inkludere i klassen. Eleven har også noen timer aleneundervisning i løpet av uken, maks en skoletime per dag .....» Informant 2.

(14). «..... Ja, si det. Det er kanskje mest fokus på det når vi ikke er sammen med resten av klassen. Enkeltvedtaket danner jo rammen for utforming av IOP, så om en har gjort grundig arbeid her, tror jeg en har et godt arbeidsverktøy .....» Informant 3.

## 4.2 Læring

Felles for informantene er at det er de, altså spesialpedagogene som har ansvaret for opplæringen til ASK-eleven. På spørsmål om hvem som planlegger og gjennomfører/har ansvar for undervisningstimer der eleven deltar i den ordinære klassen svarer informantene:

### 4.2.1 Gjennomføring og læring

(1). «..... Kontaktlærer, altså jeg planlegger og gjennomfører undervisning der eleven deltar i den ordinære klassen. Jeg er både kontaktlærer og spesialpedagog .....» Informant 1.

(2). «..... Det er jeg som spesiallærer som planlegger og tilrettelegger skoledagen for eleven. Det er satt av tid til dette slik at elevens kommunikasjon skal bli ivaretatt gjennom hele skoledagen. Den varierer hvem som gjennomfører undervisningen. Det blir den voksenpersonen som er med eleven. Enten spesialpedagogen, assistent eller kontaktlærer .....» Informant 2.

(3). «..... Det er jeg som planlegger og gjennomfører alle timene med spesialundervisning, som er 12 timer i uken. De andre timene har eleven med seg assistenter, og er da med klassen i praktiske fag. Disse timene trenger oftest ikke så mye planlegging, men der det trengs er det jeg i samarbeid med assistenter og eventuelt kontaktlærer som planlegger og assistentene utfører. Assistenten kjenner eleven godt, og kan innimellom ta timer på sparket. Vi jobber mye med tema, som for eksempel klasseavis der ASK-eleven er sjefsredaktør. Dette har assistenten såpass god kjennskap til at de fint kan jobbe med dette alene med eleven .....» Informant 3.

#### 4.2.2 Skole- hjem- samarbeid

Informantene ble bedt om å belyse hvilke faktorer de mente som viktige for å muliggjøre læring for ASK-elevne:

(4). «..... Det er mange faktorer som er viktige for å muliggjøre læring. Elevens motivasjon er selvsagt vesentlig, og den kan variere. I mitt tilfelle er det viktig at elevene har det godt. Samarbeid med foreldrene må fungere. Løpende informasjon om hjemmesituasjonen er viktig. Dersom eleven har opplevd noe som hun ikke får fortalt, kan dette hemme læringen. Også samarbeid med andre instanser og fagpersoner er viktig. Det må også være jevnlig samarbeid mellom ulike involverte rundt eleven. Min elev har en del fysiske utfordringer. Arbeidsforholdene til pedagogen og andre som jobber rundt eleven er også viktig. Kunnskap om ASK er helt elementært. Vi som jobber med eleven må også kjenne eleven godt nok til å vite hva vi kan forvente. Både for høye og for lave forventninger kan hemme læring. Det må også legges godt til rette for at den/de som har ansvaret for det faglige rundt eleven har tid nok til å forberede undervisningen og lage materiell som skal brukes i timene .....»

Informant 1.

(5). «..... Viktige faktorer for at læring skal skje er at elevene er trygge på både klassa og medelever, men også lærer og faktorene rundt skolehverdagen. De skal kjenne seg trygge og ha det godt på skolen slik at de kan ha fokus på læring. Akkurat hva som skal til for å kjenne trygghet kan variere litt fra elev til elev, ut fra hvilke behov de har. Derfor er det viktig å møte eleven der den enkelte er og møte hver enkelt elev sitt behov .....» Informant 2.

(6). «..... Det er to hovedfaktorer slik jeg ser det, og det er meningsfulle aktiviteter og engasjerte lærere .....» Informant 3.

### 4.2.3 Forutsetning for læring

Det ble videre stilt spørsmål om hva lærerne visste/trodde om elevens egen oppfatning av eget læringsutbytte. Her ble blant annet dette påpekt:

(7). «..... Jeg ser og vet at eleven kjenner på et stort læringsutbytte. Det viser også igjen på resultatene og kartleggingsprøver. Og ellers i timene da .....» Informant 3.

(8). «..... Eleven trives på skolen og har stort utbytte, spesielt sosialt, av å få være med klassen i ulike fag og aktiviteter. Eleven har ikke så stor utholdenhet til vanlig skolearbeid og har behov for hyppigere avveksling en resten av klassen. Dette merker eleven selv og kan ta initiativ til å endre arbeid/oppgaver. Eleven viser tydelig at han er stolt over eget arbeid og blir motivert av å se egen fremgang .....» Informant 1.

(9). «..... Eleven gir inntrykk av å ha god selvtillit i forhold til eget læringsutbytte. Denne oppfatningen er ikke alltid like realistisk, men her er motivasjonen og mestringsfølelsen det viktigste. Eleven vil gjerne være mest mulig selvstendig og blir veldig stolt over egne prestasjoner .....» Informant 2.

### 4.2.4 Ordinær opplæring eller spesialundervisning

Det er individuelle forskjeller med tanke på om ASK-elever deltar i ordinær opplæring. Jeg ønsket å få informantenes synspunkt på dette, og hva de anså som hensiktsmessig for elever med behov for ASK.

(10). «..... Jeg syns elever med behov for ASK skal ha spesialundervisning. Og så skal de ha så mye som de trenger for at de skal føle mestring i den ordinære opplæringen .....» Informant 1.

(11). «..... Elever med behov for ASK omfatter et vidt spekter av ulike mennesker med svært ulike behov. Her kan en ikke «gre alle med samme kam». Noen elever kan så klart følge ordinær opplæring, men jeg tror mange elever med behov for ASK har behov for spesialundervisning eller at det legges til rette for og settes av tid til en tilpasset undervisning som gjør det mulig å inkludere elevene på en best mulig måte. For i mange tilfeller, hos de fleste jeg har møtt på ulike skoler, må undervisningen tilrettelegges på en annen måte enn hvordan det gjøres til flertallet .....» Informant 2.

(12). «..... For vår elev vil det bli for utfordrende å følge ordinær opplæring. Eleven ligger kognitivt på 1.-2. klassenivå rent faglig. Men her er det viktig å bruke skjønn! Eleven bør i størst mulig grad inkluderes i klassas aktiviteter .....» Informant 3.

## 4.3 Kompetanse

Det er varierende grad av formell kompetanse innenfor ASK blant informantene. En av dem har etterutdannet seg innen dette, og har 60 studiepoeng i ASK 1 og 2. En annen har blitt jevnlig kurset siden hun begynte å jobbe med ASK. Tredje informant har erfaringsbasert kompetanse som hun har tilegnet seg i møte med elevene.

### 4.3.1 Manglende kompetanse

På spørsmål om hvordan informantene opplever kompetansen om ASK i eget praksisfelt svarer de:

(1). «..... På skolen vår er det noen få som har kompetanse om ASK. Men jeg kontakter Statped og får god hjelp der dersom jeg trenger noe mer enn utover den kunnskapen vi har på skolen. Jeg har ikke annen kompetanse enn lang erfaring og noen korte kurs ... Vi skulle gjerne hatt mer kurs .....» Informant 3.

(2). «..... Det er lite kompetanse rundt ASK. Men jeg føler at kommunen har klart å få et lite løft etter opplæringsloven §2-16 kom og etter at vi hadde et prosjekt i kommunen.

Kompetanse om ASK blir hos de få personene som jobber tett rundt en elev som har behov for ASK. Her burde det vært mye mer generell kompetanse rundt fagområdet, både i kollegiet og i utdannelsen til lærere og fagarbeidere .....» Informant 2.

(3). «..... Veldig varierende, men jeg opplever også at kompetansenivået har økt betraktelig på få år .....» Informant 1.

#### 4.3.2 Kompetanse til å undervise

Opplæringsloven § 10-1 stiller krav om relevant faglig og pedagogisk kompetanse for ansatte i undervisningsstillinger. Det ble stilt spørsmål om hvilken kompetanse informantene mente at lærere og spesialpedagoger burde inneha for å kunne undervise og legge til rette for at ASK-eleven får et godt opplæringstilbud.

(4). «..... Jeg har 1.avdeling spesped og det må være et minstekrav. En bør også ha lang erfaring, i tillegg til svært stor interesse ... Så til mer utdanning en har til bedre er det. Så er det viktig at de tekniske hjelpemidlene er tilgjengelige og at det er fortløpende i systemet slik at en slipper å vente så lenge på at utstyret skal komme på plass .....» Informant 1.

(6). «..... Et minstekrav er pedagogisk utdanning. En bør ha lang erfaring gjennom kurs eller praktisk erfaring og så bør en få jevnlig kursing etter hvert. ASK utdanning bør sponses av arbeidsgiver er min mening .....» Informant 2.

##### 4.3.2.1 Øke kompetanse

(5). «..... Alle som er interessert og ønsker å lære om et nytt fagfelt, og ønsker å gjøre det beste for sin elev kan undervise for en ASK-elev. Jeg var selv helt ny i faget da jeg startet med min første elev for åtte år siden. Men en må være åpen for, og sette seg inn i nytt



fagstoff, søke informasjon og være på. Her er det lite som blir «servert på sølvfat». Min erfaring er at en må stå i bresjen selv og stå på kravene. Det er flott om noen i kommunen har ansvar for at personer som jobber med ASK har et nettverk de kan søke informasjon, bli oppdaterte og få mer kompetanse .....» Informant 3.

#### 4.3.3 Kompetanse som rettighet

Regjeringen fattet i juni 2017 et vedtak som skal sikre at alle elever med behov for spesialundervisning får rett til opplæring av fagpersoner med pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse. Informantene fikk spørsmål om de var kjent med vedtaket, samt hvilken betydning dette vil få for ASK-elever og personalet, slik de ser det.

(10) «..... Ja, jeg er kjent med at elever som har behov for spesialundervisning har rett til opplæring av fagpersoner. Og at de skal ha pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse. Det er bra. Det har blitt brukt, og blir nok dessverre fortsatt brukt ufaglært personale ... som assistenter og slikt til spesialundervisning. Det ser jeg svært negativt på. For ASK-elever vil det sikre et bedre tilbud, og det vil også styrke personalet .....» Informant 3.

(11). «..... Det er fint og viktig med kompetanse. Jeg ser at det er viktig med kunnskap rundt ASK for at en skal få det til å fungere i hverdagen. Jeg tenker at kunnskap og personlige egenskaper hos pedagogen og assistenten er viktig. Og flott om det også viser igjen i studiepoeng. For ASK-eleven tror jeg det viktigste er at de opplever å ha personer rundt seg som ikke bare tenker de skal være stemmen for eleven, men som ønsker å gi eleven sin egen stemme, sin egen måte å kommunisere på. Slik at de som jobber med dette tilrettelegger miljøet for å nå elevens hovedmål; å si hva han vil, til hvem han vil, når han vil. Da er han ivaretatt på alvor .....» Informant 1.

(12). «..... Ja, og dette mener jeg er et skritt i riktig retning. En grunnutdanning innenfor pedagogikk er absolutt minstekravet en bør ha. Jeg mener dette vil føre til at ASK elever får styrket rettighetene sine og vil få større muligheter til en utdanning på linje med alle andre .....» Informant 2.

(13). «..... Det er så fint med de vedtakene, det er bare det, de må gjennomføres. Ofte føler jeg det blir gjort politiske bestemmelser som ... ja, hva skal jeg si, ikke etterleves eller iverksettes i praksis .....» Informant 2.

#### 4.3.4 Skoleleders ansvar

Når vi snakket om kompetanse, ble det naturlig å stille spørsmål om hvem som vurderer om personalets kompetanse er god nok.

(7). «..... En kjenner vel stort sett på det selv, om en føler at en har nok kompetanse eller ikke. For å klare å gjøre en god jobb. Ellers må både rektor, PPT og andre få komme med sine vurderinger tenker jeg .....» Informant 3.

(8). «..... Jeg tenker at her har rektor en viktig rolle til å velge riktig person til oppgaven, så må lærerne være ærlige i sin egen bedømming .....» Informant 2.

(9). «..... Rektor er jo hovedansvarlig her. Likevel har han ikke tilstrekkelig kompetanse om det vi driver med til å vurdere dette. Det er kanskje stygt å si det, men jeg opplever at det er vi som jobber tettest med eleven som selv ser hvilken kompetanse vi har og også den kompetansen vi mangler .....» Informant 1.

## 4.4 Inkludering

Norge forpliktet seg til en inkluderingsideologi gjennom Salamancaerklæringen fra 1994. Til tross for dette foreligger det ingen internasjonal felles definisjon av begrepet. Begrepet er ikke løsrevet fra begrep som tilpasset opplæring og spesialundervisning, og må derfor ses i sammenheng med slike begrep (Backmann & Haug, 2006, s. 88; Haug, 2014, s. 11).

#### 4.4.1 Begrepsforståelse

For å snakke om inkludering, ble det viktig å først operasjonalisere begrepet med hver enkelt informant:

(1). «..... Med inkludering teker jeg at alle elevene skal kjenne at de hører til i klassen og at de tar del i fellesskapet .....» Informant 3.

(2). «..... Inkludering er for meg et vidt begrep. Det handler om deltagelse, mestring og sosialt felleskap. Inkludering handler for meg ikke kun om at alle elever må være i samme klasserom til enhver tid, men at eleven føler tilhørighet og opplevelse av mestring. I skolesammenheng bør det jobbes kontinuerlig rundt dette med å akseptere ulikhet og forebygge mobbing og utestengelse .....» Informant 1.

(3). «..... Kort fortalt handler det om at eleven føler tilhørighet og føler seg verdifull og blir sett på som en naturlig del på lik linje med de andre. Både i den gruppen eller klassen og skolen de tilhører .....» Informant 2.

#### 4.4.2 Inkludert, eller?

FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 3 omhandler blant annet at alle skal gis like muligheter, tilgjengelighet, samt fullgod deltakelse og inkludering i samfunnet. Informantene belyste sine synspunkter rundt dette slik:

(4). «..... Dette er så klart en menneskerett. Og samfunnet vi lever i jobber godt med dette, kanskje spesielt når det gjelder fysisk tilrettelegging. Likevel tenker jeg at det er mye å gå på når det gjelder kommunikativ tilgjengelighet .....» Informant 1.

(5). «..... Som pedagog er det kjempeviktig å ha en høy bevissthet rundt dette. Det kan være mange barrierer i skolesystemet og samfunnet forøvrig som hindrer deltagelse for funksjonshemmede. Dette kan være fysiske barrierer som tilgjengelighet for rullestol, tilrettelegging på skolens ute- og inneområde, men også kunnskap og holdninger. Det bør for eksempel være en selvfølge at elever med funksjonsnedsettelse skal ha mulighet til å

inkluderes i alle aktiviteter både på skolen og i fritiden. En må se muligheter og ikke hindringer .....» Informant 2.

(6). «..... Alle barn skal få like muligheter og fullgod deltakelse og inkludering i samfunnet. Dette er nedfelt i barnekonvensjonen og er veldig bra at det er skrevet. Så kan en spørre seg om det er slik. Jeg tror dessverre ikke at vi er helt der enda, men det er noe vi må bestrebe. Det er mange rammer som skal på plass for å oppnå dette, både økonomiske, folk med riktig kompetanse, og så videre. Det er viktig å se hvert enkelt barn og kjenne behovene deres. Det som er riktig for et barn er ikke nødvendigvis det riktige og viktigste for et annet barn. Vi må gjøre det vi kan for barnet sitt beste .....» Informant 3.

#### 4.4.3 Inkludering i lys av tidlig innsats og tilpasset opplæring

Opplæringsloven § 1-3 viser til tilpasset opplæring og tidlig innsats. Som nevnt er dette begrep som må ses i sammenheng med inkludering. Det ble stilt spørsmål til hvordan informantene opplever praktiseringen av dette rundt elever med behov for ASK?

(7). «..... Alle elever har behov for tilpasset opplæring, selvsagt også elever med behov for ASK. Blir tilpasset undervisning og tidlig innsats midlene brukt riktig, og om det blir satt av nok midler, tenker jeg at det kanskje i fremtiden ikke lengre er noe som heter spesial undervisning .....» Informant 2.

(8). «..... Generelt for dårlig, men dette kommer stort sett av at det er for lite kunnskap om ASK rundt om i distriktene. For vår del opplever jeg at vi har fått til mye, men har også erfaring med at praksisen rundt om er for dårlig .....» Informant 1.

(9). «..... Jeg har hatt god erfaring med tidlig innsats. Jeg har vært med på planleggingen av skoleovergangen fra barnet gikk i barnehagen. Nødvendig teknisk utstyr var på plass i klasserommet allerede første skoledag. Dette krevde langsiktig planlegging, mange møter,

kurs og så videre. Og skolestarten ble svært vellykket. Men det er ikke alltid ... egentlig sjelden etter min erfaring, at dette blir gjort slik. Da blir skolestart og skolehverdagen annerledes og kan by på større utfordringer. Så åpenhet om vansker og utfordringer er svært viktig at barnehagen formidler tidlig, slik at overgang fra barnehage til skole blir bra og barnet blir sett fra første dag .....» Informant 3.

## 5.0 Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet drøfte det empiriske materialet i lys av kunnskapsgrunnlaget presentert i kapittel 2.

### 5.1 Rettigheter

Jeg vil under kort belyse hva lovpresiseringen har betydd for informantene. Videre blir funn fra tema knyttet til rettigheter, bli drøftet i kategoriene: retten til å kommunisere, rammefaktorer, tilbakemelding og vurdering, samt sakkyndig vurdering og enkeltvedtak.

Lovpresiseringen i § 2-4 i opplæringsloven (1998) har ifølge to av informantene bidratt til å sette rettighetene til disse elevene på dagsorden (2). Videre har det bidratt til at det er enklere å få gjennomslag for søknader knyttet til ASK, samt å sikre faglig tyngde blant lærerne (1). Informant 3 opplever derimot at det er vanskelig å si noe konkret om hva denne presiseringen har betydd i praksis. Likevel påpeker hun at elevene som har hatt behov for ASK, har fått det (3).

#### 5.1.1 Retten til å kommunisere

Ettersom opplæringsloven (1998, § 2-16) presiserer at elevene har rett til opplæring *i og med* ASK, er det ikke tilstrekkelig at elevene gis mulighet til å benytte hjelpemidlene i opplæringen. For at elevene skal kunne nå sine læringsmål, samt bruke ASK både i faglige og sosiale aktiviteter, er det en forutsetning at de mottar nødvendig opplæring i bruken av kommunikasjonsformene de har behov for.

Felles for informantene er ønsket om at ASK-hjelpemiddelet skal brukes i flest mulig situasjoner i løpet av dagen, både på skolen, hjemme og i fritidsaktiviteter. Til tross for dette fremkommer det at dette ikke skjer i tilstrekkelig grad. Informant 1 og 2 uttaler at det er foreldrene til eleven som benytter hjelpemiddelet minst, samt at assistenten som er med eleven på skolen og i ulike fritidsarrangement, ikke benytter hjelpemiddelet i så stor grad som informant kunne ønske (4, 5). Blant læringsplakatens 11 grunnleggende forpliktelser, vises

det til at alle elever skal gis like gode forutsetninger for å utvikle evner og talent, både individuelt og i samarbeid med andre. I tillegg til å være et grunnleggende behov, er kommunikasjon å betrakte som en rettighet, sett i lys av FNs barnekonvensjon (1989). Konvensjonen påpeker at barnet har rett til ytringsfrihet gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge. Har elevene som har behov for ASK egentlig en mulighet til å velge hvilken uttrykksmåte de vil benytte seg av? Min erfaring er at kommunikasjonshjelpemidlene som blir tildelt, i stor grad er styrt av hvilke hjelpemidler fagpersonene anbefaler den enkelte. Det er grunn til å tro at valget blir tatt på bakgrunn av faglige vurderinger, og i lys av hva eleven best vil kunne nyttiggjøre seg av. Når valg av hjelpemidler er gjort, og for at ASK-eleven skal ha en reell mulighet til å kunne uttrykke seg, krever dette at kommunikasjonshjelpemiddelet er tilgjengelig for eleven til enhver tid. Det er altså ikke tilstrekkelig at hjelpemidlet er tilgjengelig bare i deler av dagen som informant 1 og 2 kan vise til (4, 5).

Thunberg (2015, s. 120) påpeker viktigheten av at kommunikasjonshjelpemiddelet ses på som en felles ressurs, og ikke er elevens ansvar alene. Ut fra svarene til informantene kan det tolkes som at det motsatte ofte skjer for ASK-eleven, ettersom hjelpemiddelet ikke blir implementert i elevens skolehverdag i tilstrekkelig grad. Beukelman og Mirenda (2013, s. 8) hevder at målet med ASK er å muliggjøre at personene kan engasjere seg i en rekke interaksjoner, og selv være deltakende i ulike aktiviteter ut fra egne valg. Det fremstår for meg som at dette er et mål også for informantene jeg har snakket med. Utfordringen, synes derimot å være å få dette til å bli benyttet av andre enn eleven selv, spesialpedagogen og assistentene.

Jeg har vist til begrepet «partnerfortolket kommunikasjon», som ifølge Statped (2018, s. 26) er en holdning og en strategi for å skape gode samspill, - og utviklingsmuligheter. På den ene siden kan det virke tilsynelatende enkelt. Strategien ligger på mange måter i begrepet. Det handler om å fange opp elevenes signal, gjøre en fortolkning og gi et tilpasset svar. Dette er i tråd med Kent-Walsh, Murza, Malani og Binger (2015) som viser til at ASK-eleven må bli møtt med aktiv deltakelse for å oppnå vellykket kommunikasjon. Dette fordrer slik jeg ser det, at de som er sammen med eleven, er lydhøre for disse signalene. Utfordringen er derimot at strategien, ved å omhandle holdninger, blir personavhengig. I løpet av en skoledag er det mange tapte muligheter for å fremme kommunikasjon for elever med ASK, hevder Werner, Brock og Seaman (2017). Elevene blir møtt av undervisningspersonell med ulike kompetanse og ulike holdninger. Dette vil gjenspeiles i deres handlinger i møte med eleven. Det kan være

utfordrende å identifisere mulighetene til kommunikasjon og samspill. Werner, Brock og Seaman (2017) viser til at assistenter på bakgrunn av manglende opplæring, ofte sliter med å gripe disse kommunikasjonsmulighetene. Ved å implementere spesialpedagogens strategier, kan imidlertid assistentene bidra til å øke elevenes kommunikasjon.

For å kunne delta i et samspill, er flere ASK-elever avhengig av at signalene de sender, tillegges mening. For elever som har store kommunikasjonsutfordringer, vil det kunne være krevende å legge merke til disse uttrykkene. Informant 2 påpeker i kapittel 4.1.3 (7), at alle tolker elevens nonverbale språk. Dette er i tråd med Næss (2015, s. 16) som understreker at nonverbale signaler og nonverbal atferd er svært betydningsfulle sider ved kommunikasjon. Det ligger mye kommunikasjon i de nonverbale uttrykkene, og eleven er slik jeg ser det avhengig av at de som er rundt tillater seg å overfortolke disse. Å tolke elevens signal krever at en kjenner eleven, samt er nærværende og oppmerksom. Dette er i tråd med Lorentzen (2009, s. 63) som påpeker viktigheten av å ha kunnskap om elevens individuelle og særegne væremåte. Når jeg viser til å overfortolke uttrykkene, mener jeg i denne sammenheng at det er viktigere at eleven blir møtt på sine kommunikative utspill, enn lærere og medelevers frykt for å gjøre feiltolkninger. Strategien har til formål å skape gode samspill, - og utviklingsmuligheter. En må imidlertid være bevisst på å finne en balansegang i møte med eleven, slik en ikke i sin iver etter å finne den «egentlige» meningen står i fare for å gjøre det motsatte.

### 5.1.2 Rammefaktorer

På spørsmål om hvordan opplæringen tilrettelegges for å sikre eleven et forsvarlig utbytte viser informantene til at de følger sakkyndig vurdering. Den sakkyndige vurderingen, skal danne grunnlag for utformingen av enkeltvedtak og IOP, og det er disse som skal fungere som et arbeidsverktøy for lærerne. Vurderingen skal blant annet vurdere om eleven har eller kan få et forsvarlig opplæringstilbud i den ordinære undervisningen. Utfordringen, er som jeg tidligere har vist til, begrepet «forsvarlig utbytte». I tillegg til å være et skjønnsmessig begrep, gir stort handlingsrom for de som tolker det. Ifølge Nordahl (2017, s. 362) har skoleledere og lærere stort handlingsrom innenfor lovverket og læreplanen. Når en skal vurdere elevens forsvarlige utbytte, må en være oppmerksom på at vi ikke snakker med én stemme, og at det



vil være ulike forståelser og tolkninger av hva som er et forsvarlig utbytte for den enkelte elev.

Informant 1 viser til at hun har avsatt to timer i uken for å kunne tilrettelegge for elevens kommunikasjon og undervisningsopplegg, samt en time i uken til samarbeid mellom assistenter og spesialpedagogen. På denne måten hevder hun at eleven sikres tilpasset opplæring i alle timer, uavhengig om spesialpedagogen er tilstede eller ikke (6). Informant 2 uttrykker derimot at det krever mer tid til planlegging for å sikre elevene et forsvarlig utbytte, enn det de har til rådighet. Tidsaspektet blir nevnt som en faktor som kan bidra eller være til hinder for å sikre elevens forsvarlige utbytte av opplæringen. Tidsfaktoren er ikke et unikt funn gjort i dette prosjektet. Også Herlofsen og Nilsen (2016, s. 182) viser til at lærere opplever at de mangler tid til planarbeid, samarbeid og refleksjon for å sikre den spesialpedagogiske helheten. Festøy og Haug (2017, s. 67) har også gjort funn av lærere som peker på mangel på tid som utfordrende. Ser en på tid som en gitt ressurs, kan det på den ene siden fremstå som at mangel på tid er noe som er til hinder for å sikre elevene et helhetlig opplæringstilbud. Når både planarbeid, oppfølging og vurdering av elevens læring og utvikling, samarbeid med foreldre og andre instanser, skal gå av samme tidspott, er det rimelig å tenke at tidsressursen er til hinder for samarbeid, hevder de. På den andre siden viser Festøy og Haug (2017, s. 68) til hva læreren faktisk prioriterer i den tiden de har tilgjengelig. De viser til grunnskolen, og belyser at en her har bedre forutsetninger for å få til tettere samarbeid mellom undervisningsformene. Det fremkommer derimot at tid til samarbeid ikke blir prioritert, noe som indikerer at lærerne ikke anser det som viktig nok, og dermed overlater ansvaret til andre (Festøy & Haug, 2017, s. 68).

Et annet aspekt som ble trukket frem i lys av å tilrettelegge for å sikre ASK-eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen, er elevens medvirkning. Informant 2 uttalte at eleven selv bestemmer når hun vil ut av klasserommet, for å arbeide på eget rom og på eget nivå (7). Elever som Barneombudet (2017) har snakket med, uttrykker at medvirkning er viktig. Elevene får derimot i liten grad gi uttrykk for egne opplevelser og deres erfaringer blir sjelden tatt hensyn til i undervisningen hevder Nordahl, Manger og Lillejord (2013, s. 91). Det er grunn til å tro at dette også er representativt for elever som har behov for ASK. At eleven selv velger når hun vil delta i ordinær undervisning og ikke, kan på en side tolkes som at læreren legger til rette for medvirkning. Festøy og Haug (2017, s. 70) har vist til at det kan ha en stigmatiserende effekt for eleven, dersom vedkommende er inne i klassefelleskapet til enhver tid. Her kan forskjellene mellom eleven og klassen bli tydeligere påpeker de. Opplevelsen av

å ha påvirkningsmulighet blir av Næss (2015, s. 21) pekt på som en forebyggende faktor med tanke på livskvalitet. I lys av dette kan det tolkes i positiv retning av eleven i stor grad får medvirke til hvilket nivå hun vil jobbe på (7). En konsekvens av manglende medvirkning, er at det går ut over elevens trivsel og utbytte. Informant 2 har på den andre siden uttrykt at det legges stor vekt på at eleven skal være deltakende og inkludert i alt sosialt som foregår (7). Om påvirkningsmuligheten skal oppleves reell for eleven, må læreren være lydhør for elevens uttrykk, og slik forsøke å finne en balansegang som ivaretar både elevens rett til medvirkning og inkludering.

### 5.1.3 Tilbakemelding og vurdering

Det blir i opplæringsloven (1998, § 3-20) påpekt at elever som gjennom sin IOP avviker fra læreplanen for faget, skal ha halvårsvurdering og annen underveisvurdering uten karakter. I underveisvurderingen skal læreren vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, jamfør opplæringsloven § 5-1 og § 5-4. Både informant 1 og 2 uttaler at elevene får tilbakemelding og vurdering på lik linje som klassen, men ut fra egne mål (9, 10). Løpende tilbakemelding blir belyst å være hensiktsmessig for ASK-elevne (10). Dette er i tråd med det som i kapittel 2.5.1 ble presentert som formativ vurdering. Det ble her vist til OECD (2005) som belyser at slik formativ vurdering både er læringsfremmende og bidrar til elevens læringsutbytte. I figur 5 i kapittel 2.5.1, viste jeg til Wilson (2012, s. 144) og hennes skjematiske fremstilling av prosesser for tilbakemelding og vurdering. Det blir her søkt å forene lærerens forståelse med elevens forståelse. Figuren viser til en interaksjon mellom alle deltakerne, og at kommunikasjonen mellom lærer og elev skaper gjensidighet for læring gjennom lærerens «feed forward». For svake elever ser en derimot at de bedre nyttiggjør seg av umiddelbar og konkret tilbakemelding «feedback» på hva de skal gjøre. Dette samsvarer med opplevelsen informant 2 har av løpende tilbakemelding.

Til tross for at det blir påpekt at elevene får vurdering på lik linje som klassen, viser informant 2 til at de ikke har spesielle rutiner på tilbakemelding og vurdering av opplæringen som retter seg direkte til eleven (10). Forskrift til opplæringsloven (2006, § 3-11) viser til underveisvurdering. Her blir det blant annet belyst at underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen og bidra til at eleven øker sin kompetanse innen faget. For at eleven skal kunne utvikle kompetansen sin, må underveisvurderingen inneholde informasjon om

elevens kompetanse, samt gi veiledning til hvordan eleven kan videreutvikle seg (Forskrift til opplæringslova, 2006). For at tilbakemeldingene skal være læringsfremmende, fordrer det at læreren har satt seg inn i hva eleven har forutsetninger for å klare. Dette er i tråd med Wiliam (2011, s. 5) som viser til formativ vurdering som broen mellom undervisning og læring. I slikt lys er formativ vurdering nært knyttet til Vygotsky og det sosiokulturelle synet på læring.

Jeg har belyst at lovverket stiller krav til at elevene skal få underveisvurdering. Det blir derimot påpekt at reglene i forskrifter etter denne loven, gjelder for spesialundervisning så langt de passer. Lærerne gis dermed stort handlingsrom når det gjelder kriterier for tilbakemelding. Nordahl, Manger og Lillejord (2013, s. 155) påpeker at lærere som nedprioriterer skriftlige og muntlige tilbakemeldinger om elevens arbeid, indirekte signaliserer at det eleven gjør ikke er betydningsfullt. I hvor stor grad en arbeider i tråd med retningslinjene i lovverket blir dermed utfordrende å gi et konkret svar på. I lys av funn gjort blant mine informanter, kan det tolkes som at det er noe ulik praktisering rundt gjennomføring av veiledning og vurdering av opplæringen til elevene.

#### 5.1.4 Sakkyndig vurdering og enkeltvedtak

Elever som får opplæring etter § 5-1, skal etter opplæringsloven § 5-5 ha en individuell opplæringsplan (Opplæringsloven, 1998). En IOP skal konkretisere og iverksette enkeltvedtaket, som er fattet på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen, samt fungere som et arbeidsverktøy for lærerne. Enkeltvedtaket setter slik rammen for hvilken opplæring eleven skal ha. På spørsmål om hvordan informantene arbeider for å imøtekomme enkeltvedtaket uttaler informant 2 at enkeltvedtaket setter rammer for hvilke fag det jobbes med, samt gjennomføring av undervisning. Det kan imidlertid tolkes som at dette er noe det er utfordrende å sette fingeren på ifølge svarene til informant 1 og 3 (12, 14). Samtidig uttrykker informant 2 og 3 at dette oftest har fokus når eleven ikke er deltakende i den ordinære undervisningen (12, 13). Det fremstår for meg som at det er en del usikkerhet knyttet til dette. For det første, har informantene svart at de legger den sakkyndige vurderingen til grunn når de ble bedt om å uttale seg om hvordan opplæringen tilrettelegges for å sikre et forsvarlig utbytte. I Spørsmål til Skole-Norge (2018) rapporterer grunnskoleledere at sakkyndig vurdering og enkeltvedtak er nyttig for arbeidet med IOP. Dette til tross for at forskning viser til at de sakkyndige vurderingene ofte bærer preg av standardformuleringer, samt manglende

konkretisering av innhold, omfang og organisering av opplæringen. Barneombudets rapport viser blant annet til manglende beskrivelse av elevenes potensial for utvikling og realistiske opplæringsmål i mange av de sakkyndige vurderingene (Barneombudet, 2017). Dette støttes også i forskning gjort i SPEED-undersøkelsen, hvor de påpeker at manglende kvalitet på sakkyndighetsarbeidet, vil kunne føre til et dårligere opplæringstilbud for elevene, enn de ville hatt uten spesialundervisning. For det andre, uttrykker informantene at det er utfordrende å sette ord på hvordan de arbeider for å imøtekomme enkeltvedtaket til eleven. Enkeltvedtaket skal, dersom det øvrige leddet er utarbeidet grundig, kunne fungere som et arbeidsverktøy og bidra til å konkretisere mål og gjennomføring av opplæringen. Fylkesmennenes tilsyn i 2016 avdekket derimot at om lag 80 prosent av enkeltvedtakene som er kontrollert, har store mangler. Dette gjelder blant annet informasjon om antall timer til spesialundervisning, mål og organisering, samt hvilke fag- og områder enkeltvedtaket gjelder for.

Når dokumentene som skal fungere som arbeidsredskap har store mangler, er det grunn til å tro at dette fører til uklarhet og usikkerhet blant de som skal iverksette planene. Sett i lys av forskningen som er belyst, samt informantenes uttalelser, stiller jeg meg undrende til om elevene har forutsetning til å oppnå realistiske opplæringsmål, samt om tilbudet de mottar kan hevdes å være forsvarlig.

## 5.2 Læring

Jeg vil i det følgende drøfte funn knyttet til temaet læring. Jeg har valgt å presentere dette i kategorier som: gjennomføring og læring, skole-hjem-samarbeid, forutsetning for læring, og ordinær opplæring eller spesialundervisning?

### 5.2.1 Gjennomføring og læring

Elever som har behov for ASK har også behov for særskilt tilrettelagt språklig tilbud for å få et godt læringstilbud. På spørsmål om hva informantene mener er viktige faktorer for å muliggjøre læring er de enige i at det er flere faktorer som må ligge til grunn. Trygghet,

meningsfulle aktiviteter og engasjerte lærere blir nevnt som hovedfaktorer (4, 5, 6). Felles for informantene er at det er de som planlegger og tilrettelegger for eleven. Det er derimot varierende hvem som gjennomfører undervisningen (1, 2, 3). Opplæringsloven (1998, § 10-11) viser til at assistenter ikke skal ha ansvar for elevenes opplæring alene. Ut fra informantenes svar kan en på den ene siden få inntrykk av at det er tilfeldig hvem som gjennomfører undervisningen, og at en ved å benytte assistent til undervisningen ikke sikrer at lovverket blir fulgt. På den andre siden, er det ifølge informantene, de- altså spesialpedagogen, som har planlagt undervisningen. Lovparagrafen viser imidlertid til at assistentene kan hjelpe til i opplæringen dersom de får nødvendig veiledning. I lys av dette kan det kanskje tolkes som at det er assistenten i samarbeid med læreren, som gjennomfører undervisningen, og at det dermed er i tråd med gitte lovpresiseringer.

### 5.2.2 Skole- hjem- samarbeid

Informant 1 uttaler at samarbeid med foreldre og andre instanser er nødvendig. Hun uttrykker at det må legges til rette for at den/de som har ansvar for det faglige rundt eleven, får nok tid til å forberede undervisning og materiell som skal brukes i timene (4). Tidsaspektet som ble drøftet i kapittel 5.1 omfatter tid til både planarbeid og samarbeid med foreldre og andre instanser. Ifølge Kleppenes og Sande (2015, s. 50) kreves det mye tilrettelegging og planlegging for at ASK-brukeren skal kunne være aktiv og deltakende. Overland (2017, s. 53) peker på en systemteoretisk forståelse av læring, hvor hjemmets betydning, i tillegg til faktorer i læringssituasjonen, tas i betraktning for elevens læring. At et godt skole-hjem-samarbeid har betydning for elevenes utvikling og læring, er godt dokumentert i flere studier. Det er derimot flere studier som viser til foreldre som opplever et dårlig samarbeid med skolen. Barneombudet (2017, s. 76) viser til at skolesystemet møter foreldre med fagspråk de ikke har forutsetning for å forstå, og at foreldrene generelt opplever et dårlig samarbeid med skolen. Mitchell (2014) viser blant annet til at foreldre frykter for å klage på elevenes tilbud, i frykt for at en slik klage vil gå utover elevens tilbud. I lys av forskrift til opplæringsloven (2006, § 20-3), er skolen forpliktet til å holde kontakt med foreldrene gjennom opplæringsåret. Det er rimelig å si at et hjem-skole-samarbeid først og fremst påhviler skoleeier og ikke foreldrene. Likevel forutsetter opplæringsloven at foreldrene skal bidra aktivt for at samarbeidet skal fungere. Nordahl og Overland (2015, s. 89) presiserer at hjem

og skole er gjensidig avhengig av hverandre og har en felles oppgave når det gjelder elevenes læring og utvikling.

### 5.2.3 Forutsetning for læring

Informant 1 belyste at både for høye og for lave forventninger kan hemme læring (4). Informanten er her inne på det Vygotsky kaller den nærmeste utviklingszone. Som Säljö (2016, s. 122) belyser, er det først når lærerne forstår hvor elevene befinner seg i utviklingen, at de kan støtte de videre i deres utvikling. For å gjøre dette må en altså ta utgangspunkt i det eleven allerede kan, og en må da som informant 1 viser til, kjenne eleven godt nok. Et godt læringsutbytte forutsetter ifølge Barneombudet (2017) at læreren har høye forventninger til eleven, samt at innhold og organisering er tilrettelagt elevens behov. I figur 4 i kapittel 2.5 viser Nordahl, Manger og Lillejord (2013, s. 141) til forhold som påvirker elevens læringsutbytte. Faktorene må ses i sammenheng og vil ha gjensidig innflytelse på hverandre. Vansker i relasjonen til lærer vil eksempelvis påvirke elevens forutsetning for læring med tanke på motivasjon og utbytte. Ifølge Drugli og Nordahl (2013, s. 76) er lærere som evner å etablere en sosial relasjon til eleven, den kompetansen som betyr mest for elevenes læring. Funn gjort av EVA (2018) trekker også frem relasjoner som et av de fem sentrale elementene elevene oppgir som god, motiverende og lærerik undervisning.

Det er grunn til å hevde at gode relasjoner bidrar til elevenes læring. Det er derimot ikke tilstrekkelig å se på relasjoner bare til personer for å forklare læring påpeker Haug (2017, s. 21). All opplæring har et innhold, relasjoner omfatter også dette hevder han. En dyktig lærer må kunne tilpasse opplæringen og møte elevene med en forventning som gjør at hver enkelt kan utvikle seg. Hattie (2009) belyser at det er det som skjer i praksis som avgjør om elevene får et tilfredsstillende læringsutbytte eller ikke. En bør derfor bestrebe og møte elevene med høye forventninger, innenfor en kultur hvor det er lov å gjøre feil.

Elevens motivasjon er vesentlig, uttrykker informant 1, og uttaler at det er viktig for henne at eleven har det godt (4). Tetchner (2012, s. 390) viser til at opplæring innenfor den nærmeste utviklingszone, må ta hensyn til elevenes forskjellige opplevelse av mestring. Vi vet at opplevelsen av å mestre, bidrar til god selvfølelse. Det er grunn til å tro at lærere som legger opp undervisning utfra et ønske om at elevene skal ha det godt, samt bestreber å finne læringsaktiviteter som eleven er motivert for, bidrar til å optimalisere elevenes læring. At

motivasjon er en forutsetning for læring er derimot vanskelig å hevde ifølge Lillemyr (2007, s. 40). Til tross for dette påpeker han at en sterk motivasjon gir en mer omfattende og effektiv læring av høy kvalitet. «Lærere som kan faget sitt, som gir god undervisning og ivaretar elevens trivsel og lærelyst, er det viktigste bidraget til at elevene lærer og har det godt på skolen», hevdes det i meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 25). I lys av et sosiokulturelt perspektiv på læring, er det imidlertid vår interaksjon med omgivelsene som er drivkraften i læringsprosessene våre.

Informantene formidler at de ser at elevene opplever et stort utbytte av opplæringen, og at de viser stolthet over egne prestasjoner (7, 8, 9). Det må presiseres at dette er informantens subjektive opplevelse, og ikke elevenes egne uttalelser. Informant 2 viser derimot til at elevens oppfatning av eget læringsutbytte ikke er realistisk (9). Dette er slik jeg ser det svært uheldig, og kan kanskje henge sammen med funn presentert i kapittel om rettigheter, sitat (10). Her blir det vist til manglende rutiner på tilbakemelding og vurdering som knytter seg direkte til eleven. I følge Nordahl (2012, s. 198) er elevenes læringsutbytte avhengig av den læreren eleven har, og hva denne læreren faktisk gjør og ikke gjør. I lys av Banduras begrep «Self-efficacy» er elevens mestringstro en forutsetning for læring. Ved god pedagogisk tilrettelegging kan svak mestringstro endres i positiv retning. Det er slik grunn til å tro at læreren kunne bidratt til å justere elevens oppfatning, dersom eleven ble presentert for tydelige mål, veiledning, samt gitt vurdering av hvor en står og hvor en skal. På denne måten vil kanskje elevens oppfatning av egen læring bli mer realistisk. Dette er i tråd med Lillejord, Manger og Nordahl (2013, s. 51) som på den ene siden vier til at elevene, med hjelp av læreren, kan justere ned målene sine, slik de blir enklere å nå. På den andre siden påpekes det at kritisk refleksjon av egen undervisning vil være hensiktsmessig med tanke på å realisere elevenes potensiale for læring og utvikling (Nordahl, Manger & Lillejord, 2013, s. 170).

Både læring og mestring er sentralt i det sosiokulturelle læringsynet, men også samspillet ser ut til å være en nødvendig faktor i elevens forutsetning for læring. Fordi læringsprosessene er avhengig av støtte og deltakelse overfor elevene, forutsetter dette at lærerne forstår hvor elevene befinner seg i utviklingen. Vygotskys intensjon med den nærmeste utviklingszone, er at relasjonen mellom eleven og den som opptrer som støtte skal skje i et likeverdig samspill. Slik blir det viktig at lærerne skaper balanse i støtten som skal gis. I møte med elevene må en være anerkjennende og realistisk. For å imøtekomme realismen i forventningene, må oppgavene og utfordringene som gis, kunne løses med rimelig stor sannsynlighet for at eleven skal oppleve mestring. Ved å gi elevene oppgaver som de ikke mestrer enda, vil de gjennom

problemløsningsprosessen kunne utvikle seg. På den andre siden vil de kunne oppleve nederlag dersom oppgaven oppleves for utfordrende. For at elevene skal få mestringserfaring, må lærerne tilpasse læringsoppgavene til hver enkelt elev.

#### 5.2.4 Ordinær opplæring eller spesialundervisning?

Ettersom det er et politisk mål å tilpasse opplæringen slik at alle elever får et bedre opplæringsutbytte i den ordinære undervisningen, ble informantene bedt om å uttale seg om sine synspunkter på hva de anser som mest hensiktsmessig for elever med behov for ASK. Det er en felles opplevelse at elever med behov for ASK, har behov for særskilt tilrettelegging, og dermed bør ha spesialundervisning (10, 11, 12). Informant 1 og 2 påpeker viktigheten av å bruke skjønn (11, 12), samt må en tilrettelegge slik at eleven i størst mulig grad opplever mestring og inkludering i den ordinære opplæringen (10, 12). Alle skoler må ha kompetanse og kapasitet til å tidlig vurdere hvilke elever som kan ha nytte av spesialundervisning. Videre pekes det på at det finnes for lite kunnskap om hvordan en lokalt tilrettelegger for at elever skal få god hjelp og støtte og inkluderende praksis i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Det er særlig to momenter jeg vil trekke frem som jeg opplever kan være utfordrende knyttet til dette. For det første påpeker informantene at elevene må oppleve mestring og inkludering i den ordinære opplæringen. Hvem er det som definerer om eleven faktisk føler seg inkludert? Min opplevelse er at det ikke er elevens stemme som blir vektlagt på spørsmål som omhandler dette, men profesjonsutøvernes opplevelse av om eleven er inkludert eller ikke. Ifølge Festøy og Haug (2017, s. 70) vil et ensidig perspektiv på inkludering vektlagge om eleven er tilstede i klasserommet til enhver tid som grunnleggende. Om de som vurderer elevens inkludering, vurderer dette ut fra et slikt ståsted, kan det i sin ytterste konsekvens føre til at eleven opplever seg stigmatisert. Haug (2014) påpeker at inkludering forutsetter aktiv deltakelse og fordrer at eleven har noe å bidra med i fellesskapet. Vi vet at dette kan være utfordrende for elever som har behov for ASK. For det andre, er det slik jeg ser det en utfordring at det eksisterer for lite kunnskap om hvordan en tilrettelegger for at elever skal få et tilfredsstillende utbytte i skolen. Til tross for at det presiseres at skolene må ha kompetanse til å foreta nødvendige vurderinger i forhold til hvilke elever som har behov for spesialundervisning, blir dette som tidligere påpekt, en skjønnsmessig vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017b).



Grensen mellom spesialundervisning og ordinær opplæring kan være flytende, hevder Bogsti (2012, s. 206) og belyser at tilpasset opplæring er et virkemiddel som har til hensikt å høyne læringsutbyttet til alle elever. Ifølge Haug (2017, s. 18) er læreplangrunnlaget og loven mer fleksibel i spesialundervisningen, på bakgrunn av enkeltvedtaket som gjør at det kan fattes avvik. Slik den ordinære opplæringen er lagt opp i dag, kan det synes som at elever som ikke fungerer gjennomsnittlig vil profittere på retten til spesialundervisning. Tilpasset opplæring i form av spesialundervisning kan være avgjørende for læringsutbyttet hevder Bogsti (2012, s. 207). Spesialundervisningen kan derimot få noen avlastningsfunksjoner som tjener skolen og lærerne like mye som elevene påpeker Nordahl (2017, s. 363).

Ifølge GSI og figur 2, presentert i kapittel 2.4.4 er det i dag flere som får spesialundervisning i den ordinære klassen. Dette kan henge sammen med målrettet arbeid fra skolene, men om nedgangen kan forklares i lys av at flere elever får et tilfredsstillende utbytte av opplæring, kan imidlertid ikke fastslås. For elevene kan retten til spesialundervisning derimot være en utvei fra den ordinære opplæringen, og får legitimitet som undervisningsform ettersom den lover elever som strever, et positivt læringsresultat (Haug, 2017, s. 19). I figur 3 i samme kapittel, presenterte jeg en modell av Hausstätter (2012, s. 31) som viser til hvordan allmennundervisning og spesialundervisning kan ses som utfyllende kompetanseområder for å tilby en inkluderende skole for alle. Hausstätter (2012, s. 31) poengterer at en gjennom et bredt perspektiv på tilpasset opplæring, samt benytte både allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse i klasserommet, kan utvikle en undervisningsform som utnytter kompetansenivået til lærere og elever.

## 5.3 Kompetanse

Dette kapitlet belyser følgende kategorier: manglende kompetanse, kompetanse til å undervise, øke kompetanse, kompetanse som rettighet og skolelederens ansvar.

### 5.3.1 Manglende kompetanse

Som belyst i funnene, er det varierende grad av formell kompetanse innenfor ASK blant informantene. Til tross for at opplæringsloven (1998, § 10-1) stiller krav om at ansatte i

undervisningsstillinger skal ha relevant faglig og pedagogisk utdanning, settes det ofte inn assistenter til å vikariere for undervisningspersonalet. Lorentzen (2009, s. 62) påpeker at praktisk erfaring både er viktig og nødvendig. Erfaringsbasert kunnskap er derimot ikke tilstrekkelig for profesjonsutøvere (Nordahl, Manger & Lillejord, 2013, s. 163).

I tillegg til at kompetansen er liten, uttrykker både informant 2 og 3 at det bare er noen få som besitter denne kompetansen (1, 2), og opplever at kompetansen om ASK blir hos de få personene som jobber tett rundt eleven (2). Det er gjort tilsvarende funn når det gjelder spesialundervisning. Spesialundervisning er noe som angår få lærere og få elever ifølge Nordahl (2017, s. 363). Til tross for at de hevder at det er varierende grad av kompetanse i praksisfeltet, påpeker informant 1 og 2 at de opplever at kompetansenivået har økt betraktelig på få år (2, 3). Om dette henger sammen med at ASK kom inn i lovverket i 2012, er derimot vanskelig å svare på. Informant 2 og 3 uttrykker ønske om mer kurs, samt generell kompetanse både i kollegiet og i utdannelsen til lærere og fagarbeidere (1, 2). Informant 3 uttrykker at hun opplever å stå alene og at ingenting blir «servert på sølvfat» (5). Det er svært uheldig at de som er ansvarlige for opplæring av elever med svært komplekse behov, opplever å være prisgitt den kompetansen skolen besitter. I tillegg vil det kunne oppleves svært belastende å stå i utfordrende situasjoner alene. På bakgrunn av informantenes ønske om å få kompetanse om ASK inn i utdannelsen til lærere, har jeg reflektert en del rundt dette. Kunne ASK være et valgfag i lærerutdanningen? På denne måten tror jeg at en både kunne sikret kompetanse, men også at denne kompetansen ble valgt av de som har interesse for og ønske om å arbeide innenfor et slikt felt i skolen. Viktigheten av dette blir påpekt av informantene i kapitlet under.

### 5.3.2 Kompetanse til å undervise

På spørsmål om hvilken kompetanse de tenker at lærere og spesialpedagoger bør inneha for å kunne undervise og tilrettelegge for at ASK-elever skal få et godt opplæringstilbud er meningene delte. Felles for de tre er synspunktet om at enhver som skal arbeide med elever med behov for ASK, bør ha stor interesse for fagfeltet og ønske om å gjøre det beste for sin elev (4, 5, 6). Informant 1 og 2 uttaler derimot at pedagogisk utdanning bør være et minstekrav, og at en bør få jevnlig kursing (4, 6). For å tilpasse opplæringen til elever med behov for ASK, vil det være nødvendig med kompetanse og kunnskap utover vanlig

lærerutdanning, kan vi lese av Utdanningsdirektoratet (2016b). God tilrettelegging krever at personalet lærer og tar i bruk elevens kommunikasjonsformer og tilegner seg metodisk kompetanse om tilrettelegging for både kommunikasjonsutvikling og læring. Dette gjelder både for kontaktlærer, faglærere, spesialpedagog og andre (Utdanningsdirektoratet, 2016b). At lærerens kompetanse er viktig for at elevene lærer, er det ingen tvil i. Det er derimot ingen garanti for at det de gjør i klasserommet virker belyses det i en meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 26).

For å sikre et godt opplæringstilbud er det nødvendig at teknologien er på plass, presiserer informant 1 (4). Ifølge Beukelman og Mirenda (2013, s. 355) er det ikke uvanlig at elever med behov for ASK, går flere år på skole uten å ha tilgang til tilsvarende kommunikasjon, skrive- og tegneverktøy som er tilgjengelig for sine medelever. Også Kleppenes og Sande (2015, s. 51) viser til at tilbudet til ASK-elever er mangelfullt, og at det er flere som har behov for ASK enn det som får tilgang til det. Tiltak iverksettes for sent, og har for dårlig kvalitet hevder de (Kleppenes og Sande, 2015, s. 51).

#### 5.3.2.1 Øke kompetanse

Informant 3 uttalte at det hadde vært positivt om kommunen hadde etablert nettverk hvor de som arbeider med ASK kan søke informasjon, bli oppdaterte og få mer kompetanse (5). I Samarbeid, planlegging og overganger for elever med behov for ASK (2016) kan en lese at det kan være hensiktsmessig å opprette ASK-team rundt eleven. Teamets oppgave vil være å planlegge og gjennomføre utviklingen av kommunikasjonsformer, og det er viktig at representanter fra de ulike arenaene er deltakende (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Det bør imidlertid være grundig gjennomtenkt hvem som er deltakere i ASK-temaet, ifølge Beukelman og Mirenda (2013, s. 104). De viser til tre spørsmål som bør stilles ved etablering av slike team. Dette handler om hvem som har ekspertisen til å fatte de riktige beslutningene, hvem beslutningene påvirker og hvem som har interesse av å være deltaker i et slikt team. Sistnevnte har til formål å oppmuntre teamet til å invitere inn andre enn de selvfølgelig medlemmene, og slik muliggjøre brobygging på tvers av kommuner (Beukelman & Mirenda, 2013, s. 106).

### 5.3.4 Kompetanse som rettighet

De tre informantene er alle kjent med vedtaket som Regjeringen fattet i juni 2017. Dette vedtaket skal sikre at alle elever med behov for spesialundervisning får rett til opplæring av fagpersoner med pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse. På spørsmål om hvilken betydning dette vil få for ASK-elever og personale svarer informantene at de opplever vedtaket som positivt med tanke på å få inn riktig kompetanse til skolene, samt gi ASK-elevene et styrket og bredere tilbud. Informant 1 uttaler derimot at egenskaper ved pedagoger og assistenter, er viktige i møte med ASK-elevene (11). Informant 3 uttrykker at hun er svært negativ til bruken av ufaglærte til opplæring av ASK-elever (10). Som vist til øker bruken av assistenter som gjennomfører spesialundervisning. Til tross for at opplæringsloven stiller krav om relevant faglig og pedagogisk kompetanse for ansatte i undervisningsstillinger, viser utdanningsdirektoratet (2017a) at det er hele 5,9 prosent av lærerne som ikke oppfyller kompetansekravene for tilsetning. Nordahl (2017, s. 360) viser at 51 prosent av elevene som mottar spesialundervisning, har assistent. Han peker på SPEED-undersøkelsen hvor det ble stilt spørsmål til hvem som kan utføre undervisningen. Det kom her frem at det kun i en av fem skoler stilles krav til spesialpedagogisk kompetanse (Nordahl, 2017, s. 360). Dette samsvarer med det bildet informantene i mitt prosjekt tegnet. Det ser altså ut til at det i mange skoler blir benyttet ufaglærte til gjennomføring av spesialundervisning. Som informant 3, ser også jeg uheldig på bruken av assistenter. Det er slik jeg ser det problematisk at ufaglærte settes til å undervise elever som har behov for spesialundervisning. Disse elevene har behov for lærere som er i stand til å analysere og forstå elevens behov og forutsetninger for å sikre progresjon og læringsutbytte. Et samfunn både stoler på og gir ulike profesjoner mandat og innflytelse, ut fra den spesifikke kompetansen de representerer og anvender. Dette er sannsynligvis både nødvendig og hensiktsmessig ifølge Nordahl (2017, s. 62). Det er imidlertid en forutsetning at profesjonen, som i dette tilfelle er skolen, og dens kompetanse er på et høyt nivå. Profesjonene i samfunnet skal ha en kunnskap som overgår den kunnskapen vi andre har presiserer Nordahl (2017, s. 362). Det er derimot mye som kan tyde på at mange elever mottar spesialundervisning av lærere som ikke er tilstrekkelig kompetente til å drive undervisningen.

På den ene siden kan en altså oppfatte at informant 2 og 3 ser positivt på vedtaket som regjeringen har fattet, og at dette vil styrke ASK-elevens rettigheter, samt redusere bruken av ufaglærte (10, 12). På den andre siden blir det av informant 2 formidlet erfaring med at

politiske bestemmelser ikke etterleves eller iverksettes i praksis (13). På bakgrunn av dette kan det tolkes i retning av at hun er tvilende til om vedtak vil iverksettes, samt at personlige egenskaper i møte med ASK-eleven er mer avgjørende for elvens kommunikative utbytte enn faglig kompetanse. Sett i lys av Utdanningsdirektoratet (2016b) er det nødvendig med kompetanse og kunnskap utover vanlig lærerutdanning for å tilpasse opplæringen til elever med behov for ASK. Det er dermed urovekkende at bruken av assistenter til spesialundervisning øker.

### 5.3.5 Skolelederens ansvar

Som en avrunding av temaet kompetanse, belyste informantene hvem som vurderer om personalets kompetanse er god nok. Det var kollektiv enighet i at rektor er den som har hovedansvaret for dette (7, 8, 9). Samtidig viste informant 1 til at rektor selv manglet kompetanse på området, og ikke var tilstrekkelig egnet til å foreta en slik vurdering (9). Om skoleledelsen selv mangler kompetanse, vil dette kunne gi ringvirkning til elevene, ettersom skolelederne påvirker elevenes læring gjennom å bidra til å utvikle lærerne. Ifølge meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring, etter lærernes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 26). Det er derfor essensielt at skoleleder og lærer utvikler et profesjonelt fellesskap rundt dette. Betydningen av at skoleledelsen ser ASK-elevens kommunikasjonsform som verdifull, blir påpekt av Markestad (2018, s. 18) i artikkelen «Teamarbeid skaper resultater». Det blir her vist til et eksempel der skolen som virksomhet har lyktes i arbeidet med ASK ved å fokusere på alle elevers mulighet til å være aktive deltakere. Å undervise elever med behov for ASK, bør ses på som en særoppgave hevder Utdanningsdirektoratet (2016b) og påpeker at skoleeier har ansvar for å legge til rette for kompetanseheving på ASK. Dette fordrer først og fremst at ledelsen selv er orientert om og oppdaterte på utviklingen knyttet til ASK og egne elever.

## 5.4 Inkludering

Jeg vil først vise til informantenes begrepsforståelse knyttet til inkludering. Videre vil temaet bli drøftet i lys av følgende kategorier: inkludert, eller? samt inkludering i lys av tidlig innsats og tilpasset opplæring.

### 5.4.1 Begrepsforståelse

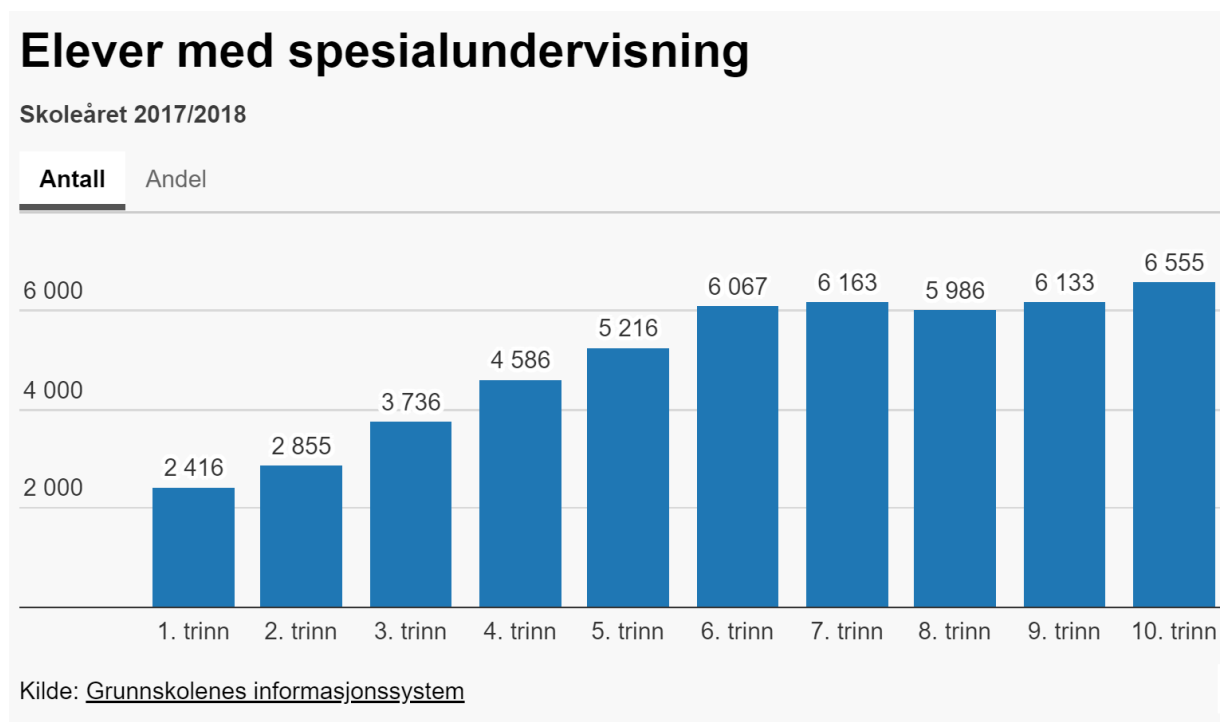
For å snakke om inkludering, ble det viktig å først operasjonalisere begrepet med hver enkelt informant. Felles for informantene var at dette handler om at eleven skal oppleve å være deltaker i et fellesskap (1, 2, 3). Videre belyser informant 1 at inkludering, slik hun ser det, ikke handler om at eleven må være i samme klasserom som de andre til enhver tid (2).

### 5.4.2 Inkludert, eller?

FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 3, omhandler blant annet at alle skal gis like muligheter, tilgjengelighet, samt fullgod deltakelse og inkludering i samfunnet. På spørsmål om informantenes tanker rundt dette, uttrykker informant 1 og 2 at de er enige i at dette er en viktig menneskerett og at det er noe en som pedagog bør være særlig bevisst på (4, 5). Informant 3 uttaler at dette er noe en bør bestrebe, men stiller seg tvilende til om vi, altså samfunnet, har oppnådd dette per i dag (6). Informant 1 opplever at samfunnet jobber godt med dette, og peker da særlig på fysisk tilrettelegging. Når det gjelder kommunikativ tilgjengelighet, har en derimot en lang vei å gå, hevder hun (4). Ettersom inkludering har vært et bærende ideal innen politikken i forholdsvis lang tid, er det urovekkende, men dessverre ikke overraskende at informantene hevder at en fortsatt har en lang vei å gå for å oppnå dette. Vi vet at kommunikasjon er nøkkelen til deltakelse, sosial samhandling, læring og utvikling. Light (1989, s. 138) viser til begrepet «Adequacy of communication» og legger i dette at det ikke er et mål at mennesker med behov for ASK skal bli fullt utlært, men at de må ha adekvate ferdigheter innen et visst ferdighetsnivå for at kommunikasjonsferdighetene skal kunne fungere hensiktsmessig.

### 5.4.3 Inkludering i lys av tidlig innsats og tilpasset opplæring

Som nevnt må begrepene tilpasset opplæring og tidlig innsats ses i sammenheng med inkludering. Informant 1 og 3 opplever praktiseringen av dette i varierende grad, og belyser blant annet at de opplever at det er for lite kunnskap om ASK, samt at praksisen rundt om er for dårlig (8, 9). Informant 3 kaster lys på betydningen av tidlig innsats og overgangen fra barnehage til skole. Hun opplever at det til tross for at det krever langsiktig planlegging, bidrar til at elevens hverdag blir bedre og at eleven opplever å bli sett fra første dag. Det er derimot sjelden at dette gjøres, hevder hun (9). Det er viktig at kommunen har oversikt over når barn i barnehagen med behov for ASK skal over til skolen, slik at ressurser og kompetanse er på plass fra første skoledag påpekes det av Utdanningsdirektoratet (2016b). For elever med kommunikasjonsvansker er tidlig innsats viktig for å sikre kommunikativ tilgjengelighet, belyser Næss (2015, s. 25). At elever skal få hjelp tidligere, blir også presisert i meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Til tross for dette ser en av figur 6, at antall elever som mottar spesialundervisning øker mot slutten av grunnskoleløpet.



Figur 7. Elever med spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Et interessant aspekt som ble uttrykt av informant 2, er hennes oppfatning av at dersom det blir satt av nok midler, samt at tilpasset undervisning og tidlig innsats blir brukt riktig, vil det i fremtiden ikke lenger være behov for spesialundervisning (7). Nordahl med flere (2018), har i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» belyst at spesialundervisning er et mislykket system, og de foreslår blant annet at den lovfestede retten til slik type undervisning må fjernes og erstattes med nye bestemmelser. Det er mye som tyder på at en slik tilpasning som informant 2 påpeker (7), vil kunne gi elevene et forsvarlig utbytte av opplæringen innenfor den ordinære undervisningen, sett i lys av den belyste rapporten. Til tross for at den individuelle retten til spesialundervisning er foreslått fjernet, presiseres det i rapporten at alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging skal få nødvendig hjelp, at denne skal iverksettes tidlig, være tilpasset den enkelte, samt foregå innenfor et inkluderende fellesskap (Nordahl m.fl., 2018).

2016/17	3,7	4,5	5,5	6,9	8,4	9,3	10,0	9,7	10,1	10,8	7,8
2015/16	3,8	4,3	5,5	7,1	8,2	9,4	10,2	10,0	10,3	10,6	7,9
2014/15	3,6	4,3	5,7	6,9	8,4	9,5	10,4	10,2	10,2	11,1	8,0
2013/14	3,8	4,6	5,7	7,2	8,8	9,9	10,5	10,3	10,9	11,2	8,3
2012/13	4,3	4,7	6,0	7,4	9,0	10,0	10,5	11,1	10,9	11,6	8,6
2011/12	4,1	4,8	5,9	7,5	8,9	9,8	10,7	10,9	11,2	11,6	8,6
2010/11	4,2	4,8	5,9	7,2	8,6	9,6	10,1	10,7	10,9	11,5	8,4
2009/10	4,0	4,6	5,5	6,7	8,0	8,9	9,3	9,9	10,5	10,7	7,9
2008/09	3,9	4,3	4,9	6,1	7,2	7,9	8,5	9,3	9,4	10,2	7,2

*Figur 8. Elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2017a).*

Informant 1 uttrykker at det er for lite kunnskap om ASK, og erfarer at praksisen knyttet til tidlig innsats og tilpasset opplæring er for dårlig. Hun uttaler likevel at hun opplever at de i eget praksisfelt har fått til mye når det gjelder dette (8). Tabellen over viser en oversikt over hvor mange prosent av elevene som har spesialundervisning i grunnskolen. Nedgangen som



blir vist i 2012/13 blir forklart som et målrettet arbeid med å bedre den tilpassede opplæringen. Til tross for dette, pekes det på at det er usikkert om nedgangen faktisk skyldes at flere får et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, eller om årsaken er at det er elever som ikke får rettighetene sine oppfylt (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Til tross for en tydelig politisk intensjon om at flere elever skal få hjelp tidligere, er det mye som tyder på at det fortsatt er en lang vei å gå. Haug (2014, s. 12) viser til at konseptet inkludering er problematisk, og det foreligger ingen felles definisjon. Dette er kanskje en av årsakene til at inkludering fortsatt er et prinsipp en må bestrebe å oppnå.

## 6.0 Oppsummering

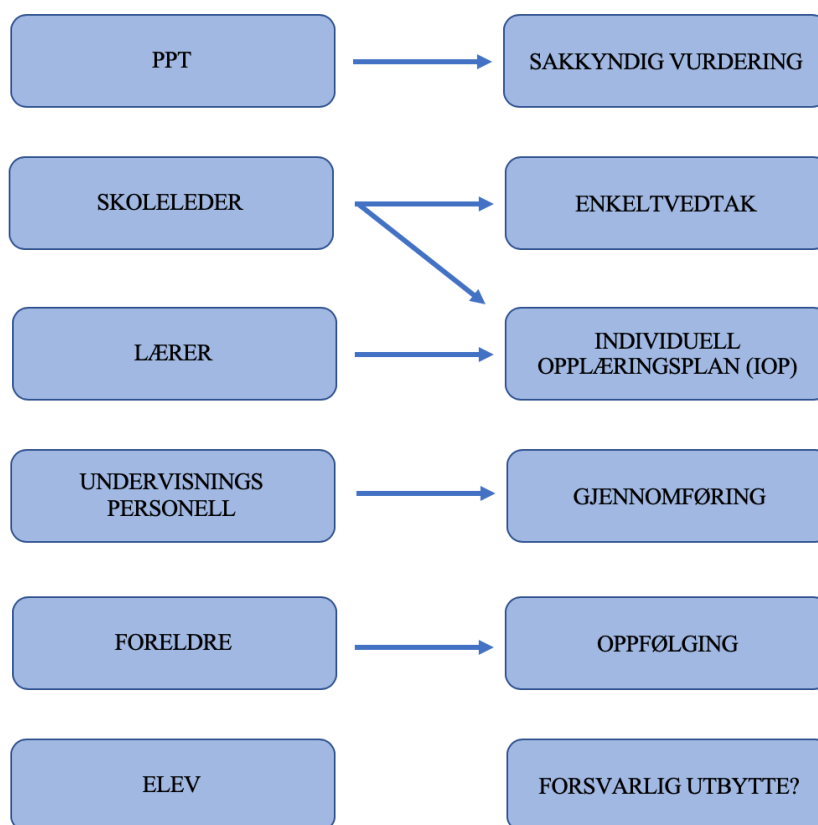
Jeg har drøftet ulike element knyttet til rettigheter, læring, kompetanse og inkludering. Dette er alle begrep som belyses i lovverket, og slik har innvirkning på elevenes rettigheter. Det er imidlertid ikke alle element som har blitt like omfattende diskutert. Jeg vil i det følgende gi en oppsummering av det jeg anser som de mest sentrale fra de ulike drøftingskapitlene.

I tillegg til å være et grunnleggende behov, er kommunikasjon å betrakte som en rettighet. For at elevene skal ha en reell mulighet til å uttrykke seg, er det ikke tilstrekkelig at kommunikasjonshjelpemiddelet bare benyttes i deler av dagen, slik det fremkommer av informantene. Rammefaktorer som tid, medvirkning og inkludering blir av informantene uttalt som viktige faktorer som må være tilstede for å kunne imøtekomme kravet om å sikre elevene et forsvarlig utbytte. Videre blir tidlig innsats belyst som sentralt. Til tross for dette, opplever de at det er en lang vei å gå, og påpeker at rammebetingelser som kompetanse og økonomi må på plass. Utdanningspolitikken inneholder motsetningsfulle elementer, hvor blant annet økonomi har blitt belyst som en faktor som kan være til hinder i å realisere elevenes forsvarlige utbytte. At en velger å erstatte fagpersonell med assistenter, kan være et økonomisk tiltak. For skoler som har flere elever med behov som krever enkeltvedtak, vil det kunne være utfordrende å innfri lovverket på en fullgod måte. I kommuner med stram økonomi, er det et kontinuerlig arbeid å få budsjettene i balanse. Konsekvensen, slik jeg ser det, er at vurderingene dreies bort fra «et forsvarlig utbytte» til å bli vurdert ut fra hva som er «godt nok». Å ikke innfri lovpålagte oppgaver kan imidlertid ikke være begrunnet av økonomiske årsaker. Skolene har et lovpålagt ansvar for blant annet å sikre

kompetanseutvikling til personalet. Dersom lærere og assistenter må koste dette selv, kan det resultere i at nødvendig kompetanse blir valgt bort. Informant 2 uttrykker i kapittel 4.3.2 at ASK utdanning bør sponses av arbeidsgiver. For å imøtekomme et slikt ønske, fordrer det først og fremst at de økonomiske rammene er på plass. Det hadde vært rimelig å tenke at de statlige myndighetene bidro mer økonomisk når de sender ut omfattende direktiv, som skolene må forholde seg til.

Informantene peker på trygghet, meningsfulle aktiviteter og engasjerte lærere som viktige faktorer for læring. I litteraturen belyses flere faktorer som er sentrale for å sikre elevenes læringsutbytte. Dette er blant annet kvaliteten på lærerens undervisning, relasjoner og motivasjon. Til tross for at både relasjoner og motivasjon er viktige faktorer, er det derimot ikke tilstrekkelig for å forklare læring. Informant 1 viser til at både for høye og for lave forventinger kan hemme elevenes læring, dette er i tråd med Vygotsky og det sosiokulturelle perspektivet. I et slikt perspektiv påpekes det at læring skjer gjennom vår interaksjon med omgivelsene. Når det gjelder lovverkets krav til undervisningsvurdering, kan det tolkes i retning av at det er noe ulik praktisering rundt gjennomføringen av dette. Til tross for at lovverket åpner for stort handlingsrom når det gjelder kriterier for tilbakemelding, må lærerne være bevisst på hvilket signal de sender elevene, dersom de nedprioriterer dette.

Som nevnt kan alle de ulike elementene som er drøftet, knyttes til elevenes rettigheter. Det er imidlertid et begrep som slik jeg ser det, til syvende og sist er det avgjørende. *Elevenes forsvarlige utbytte*. Informantene opplyser at de legger den sakkyndige vurderingen til grunn for å sikre dette. Jeg har vist til at den sakkyndige vurderingen kan være mangelfull, samt skal den gjennom flere ledd. På bakgrunn av dette, har jeg laget en figur, som viser til de ulike leddene og de tilknyttede ansvarsområdene. Mangler og svakheter i et av leddene, vil slik jeg ser det få innvirkning for eleven.



*Figur 9. Ulike ledd som har innvirkning på elevens læringsutbytte.*

PPT er ansvarlig for utformingen av den sakkyndige vurderingen. Denne er imidlertid rådgivende, og det er skoleleder som er ansvarlig for å sikre at vurderingen er tilstrekkelig utformet, før det blir utformet et enkeltvedtak. Skoleleder har også ansvar for at IOP blir utarbeidet i henhold til lovverket, men her anbefales det at de som arbeider med eleven, i fellesskap bidrar til å utforme denne. IOP skal fungere som et arbeidsverktøy for lærerne, ved at det konkretiserer enkeltvedtaket og gir eleven et helhetlig opplæringstilbud. Med lærer viser jeg her til både kontaktlærer og spesialpedagog. Jeg har valgt å bruke begrepet undervisningspersonell om de som er ansvarlige for gjennomføring av opplæringen, ettersom dette kan være både faglærte og ufaglærte.

Tydelige og klare tilrådinger i sakkyndighetsarbeidet som ivaretar elevens behov, vil bidra til å øke kvaliteten på enkeltvedtaket og de individuelle opplæringsplanene som utformes i etterkant. Ettersom dette skal fungere som et arbeidsverktøy for undervisningspersonalet, er det slik jeg ser det helt elementært at dette arbeidet gjøres så grundig og konkret som mulig, for å sikre eleven et forsvarlig og godt opplæringstilbud.

For å sikre kvalitet i arbeidet i de ulike leddene, må det nødvendigvis også være kompetanse tilgjengelig i alle ledd. For at skoleleder skal kunne vurdere om den sakkyndige vurderingen er tilstrekkelig utformet, fordrer det at vedkommende har kompetanse på området. Informant 1 uttaler at rektor ikke har kompetanse om ASK. Derimot er det de som arbeider med eleven som best ser hvilken kompetanse de har, men også mangler uttaler hun. Manglende kompetanse hos skoleleder vil slik jeg ser det få ringvirkninger til de øvrige leddene, samt få konsekvens for det siste leddet, eleven.

Jeg peker på viktigheten av kvalitet i alle ledd, og det blir dermed sentralt å trekke foreldre inn i dette. Til tross for at forpliktelsen i samarbeidet mellom skole-hjem først og fremst ligger på skolen, har også foreldre plikter knyttet til oppfølging av eget barn. Det stilles omfattende krav til kunnskap og kompetanse for de som skal arbeide med ASK-elever. Til tross for at foreldre ikke skal drive opplæring hjemme, stilles det krav om at de følger opp i forhold til lekser, samt at de er oppdaterte og i forkant når det gjelder elevens hjelpemiddel. Informant 1 og 2 uttrykker at det er foreldrene som bruker elevens hjelpemiddel minst. Jeg har gjennom arbeidet med datamaterialet reflektert en del rundt dette. I tråd med den hermeneutiske sirkelen har tolkningen min endret seg, ut fra hvilken del og helhet jeg har lagt til grunn. Jeg har gått fra å tolke materialet ut fra et perspektiv som retter seg primært mot samarbeidet mellom skole-hjem, til å inkludere flere perspektiv i tolkningen. Det kan være flere grunner til at foreldrene benytter hjelpemiddelet minst. Beror det på manglende interesse? Mangel på tid? Manglende kompetanse? Svaret på dette vil antakelig variere. Det jeg imidlertid tillater meg å hevde, er at foreldre til elever som har behov for ASK, vil ha behov for å tilegne seg relevant kompetanse innen det hjelpemiddelet deres barn skal benytte. Spørsmålet, er om foreldre i tilstrekkelig grad får den opplæring og oppfølging som kreves for at de skal kunne støtte barnets utvikling og læring, samt imøtekomme kravet om oppfølging knyttet til skolen.

Når det forsvarlige utbytte vurderes, er det ikke tilstrekkelig å se på elevens læringsutbytte isolert. De ulike elementene presentert i prosjektet, må også tas hensyn til. ASK er et komplekst felt, og slik jeg ser det, er eleven avhengig av et kollektivt ansvar for å få retten sin oppfylt. Eleven er slik priggitt at de ulike leddene er utarbeidet så konkret og utfyllende som mulig. Forskning synes å peke i retning av at det er utfordrende å imøtekomme kravet om et forsvarlig utbytte til elever med behov for ASK. På den ene siden blir det uttrykt at elevene liten grad får mulighet til å delta i ordinær undervisning med stort hell (Beukelman og Miranda, 2013, s. 356). Videre belyser Nilsen og Herlofsen (2012, s. 233) at

spesialundervisning kan fungere som forsterket støtte til elever med særskilte vansker. Bogsti (2012, s. 207) viser til at spesialundervisning vil kunne være avgjørende for læringsutbyttet for elever som ikke fungerer i den ordinære opplæringen. På den andre siden, uttrykkes det at spesialundervisning er et mislykket system (Nordahl m.fl., 2018). Når det blir påpekt at elevene verken opplever å få utbytte av den ordinære opplæringen, eller spesialundervisning, stiller jeg meg undrende til hvordan elevene får realisert sin rett til et forsvarlig utbytte av opplæringen.

## 7.0 Konklusjon

Prosjektet har forsøkt å svare på problemstillingen: **Hvordan opplever lærere i grunnskolen rettighetene og praktiseringen av ASK?** På bakgrunn av dette vil jeg her vise til de mest sentrale funnene.

Funnene kan tyde på at lærerne i hovedsak opplever lovpresiseringen i § 2-16 som positiv med tanke på å sette ASK-elevenes rettigheter på dagsorden, samt i forhold til gjennomslag for søknader og tilrettelegging for elevene. Til tross for opplevelsen av at kompetansenivået har økt de senere årene, påpeker lærerne at det mangler kompetanse i praksisfeltet, samt at eksisterende kompetanse blir hos de få personene som jobber med eleven. Lærerne er alle kjent med, og mener det er viktig at regjeringen i juni 2017 fattet vedtak som skal sikre ASK-elevene rett til opplæring av fagpersoner med pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse. To av informantene viser imidlertid manglende tiltro til at bestemmelsen vil iverksettes, og uttrykker bekymring for at det også fremover vil bli benyttet ufaglærte i opplæringen.

Slik jeg tolker informantene, opplever de rettighetene og praktiseringen rundt ASK noe ulikt. Dette kan blant annet henge sammen med den forståelsen som ligger til grunn for skolen som virksomhet. Jeg har pekt på at skoleleder har et stort ansvar på området, samtidig må kunnskap og kompetanse være tilgjengelig i de ulike leddene som skal sikre elvens opplæringstilbud. At informantene opplever rettighetene og praktiseringen av ASK ulikt, har sannsynligvis også sammenheng med at lovverket ved bruk av skjønnsmessige begreper, åpner for at dette kan tolkes og praktiseres differensiert.

Jeg har i kapittel 3.3 vist til at flere potensielle deltakere takket nei til å delta i prosjektet. Årsaken ifølge dem, var opplevelsen av å ikke ha tilstrekkelig kompetanse på området som rettet seg mot rettigheter knyttet til ASK. Dette er slik jeg tolker det, et funn i seg selv. Det signaliserer et behov, som er i tråd med det informantene i mitt prosjekt påpekte; behovet for kompetanseheving. Elevenes opplæring, skal gjøres i tråd med lovverket. Det er derfor viktig at de som er satt til å gjennomføre opplæringen, opplever at de har tilstrekkelig kompetanse til å etterleve og imøtekomme disse kravene.

## 8.0 Litteratur

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Aune, H. (2012). Opplæringslovens og barnehagelovens formålsbestemmelser. Utdanning, likestilling og stereotype kjønnsroller. I: H. Jakhelln & T. Welstad. (Red.), *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område*. (101-132). Oslo: Cappelen Damm
- Axelsen, M. E. & Liaaen, F. (2018). Styrker tilbudet til barn og unge. *Statpedmagasinet*, (2), 6-7. Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet-02.2018.pdf>
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62/2006). Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf)
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs barnekonvensjon: FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2006). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf)
- Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening?* Hentet 10.09.18 fra [http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo\\_rapport\\_enkeltsider.pdf](http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf)
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Beukelman, D. & Mirenda P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bjarnason, D. S. (2010). Gjennom labyrinten: Hva er (spesial)pedagogikk i et inkluderendemiljø? I: S. M. Reindal & R. S. Hausstätter. (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. (72- 87). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Bogsti, A. (2012). Tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: H. Jakhelln & T. Welstad. (Red.), *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område*. (206-228). Oslo: Cappelen Damm
- Brinkkjær, U. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. København: Hans Reitzels forlag.

- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen*. Hentet 02.10.18 fra <https://www.eva.dk/grundskole/elevernes-oplevelse-skoledagen-undervisningen>
- Denscombe, M. (1998). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprosjekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB
- Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). Frihet og likeverd: Om mennesker med utviklingshemming. (Meld. St. 45) (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/41a94b47679f477086d3f537d401d50a/no/pdfs/stm201220130045000dddpdfs.pdf>
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. (St.meld. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2008). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring*. (St.meld. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2013). Læreren og eleven. I: T. Manger., S. Lillejord., T. Nordahl & T. Helland. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2.utg.). (69-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I: P. Haug. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (52-71).
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-step* (3.utg.). Los Angeles: SAGE
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#\\*](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*)
- Giorgi, A. (2005). The Theory, Practice and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28 (2), 235-260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>



- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (Red.), (2012). *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen observert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Haug, P. (Red.), (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget
- Haug, P. (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I: P. Haug. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (9-27).
- Hausstätter, R. S. (2010). Den spesielle eleven i spesialpedagogikken: et bidrag til spesiallærerens etiske utvikling. I: S. M. Reindal & R. S. Hausstätter. (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. (53-71). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Hausstätter, R. S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: R. S. Hausstätter. (Red.), *Inkluderende spesialundervisning*. (21-32). Bergen: Fagbokforlaget
- Herlofsen, C. & Nilsen, S. (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I: K. Andenæs & J. Møller. (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk*. (138-156). Oslo: Universitetsforlaget
- Jakhelln, H. & Welstad, T. (2012). Rettssikkerheten og regelverk i utdanningsretten. I: H. Jakhelln & T. Welstad. (Red.), *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område*. (57-85). Oslo: Cappelen Damm
- Kent-Walsh, J., Murza, K. A., Malani, M. & Binger, C. (2015). Effects of Communication Partner Instruction on the Communication of Individuals using AAC: A Meta-Analysis. *Augmentative and Alternative Communication*, 31 (4), 1-14.  
<https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1052153>
- Kirke- utdannings- og forskningskomiteen. (2016–2017). Innst. 446 S. Hentet 07.01.18 fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2016-2017/inns-201617-446s.pdf>
- Kleppenes, A.-M. & Sande, A. (2015). Lovverk og ASK. I: K. A. B. Næss & A. V. Karlsen. (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (15-40). Berge: Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2007). Forskning og forskningsresultater. I: T. A. Kleven. (Red.), F. Hjørdemaal & K. Tveit. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*, (2. utg.). (9-26). Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskap\\_sloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf)

- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Light, J. C. (1989). Toward a Definition of Communicative competence for Individuals Using Augmentative and Alternative Communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5 (2), 137-143. <https://doi.org/10.1080/07434618912331275126>
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). Communicative Competence for Individuals who require Augmentative and Alternative Communication: A New Definition for a New Era of Communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30 (1), 1-18. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>
- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I: T. Manger., S. Lillejord., T. Nordahl & T. Helland. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. (2.utg.). (177-206). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T & Nordahl, T. (2013). En skole for alle. I: T. Manger., S. Lillejord., T. Nordahl & T. Helland. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). (37-65). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, P. (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manger, T. & Lillejord, S. (2013). livet i skolen. I: T. Manger., S. Lillejord., T. Nordahl & T. Helland. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). (9-34). Bergen: Fagbokforlaget
- Markestad, G. N. (2018). Teamarbeid skaper resultater. *Statpedmagasinet*, (2), 18. Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet-02.2018.pdf>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62 (3), (279- 300). Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/284892180\\_Understanding\\_and\\_Validity\\_in\\_Qualitative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/284892180_Understanding_and_Validity_in_Qualitative_Research)

- Meidel, M. H. (2012). Barns rett til å gå på nærmeste skole etter opplæringsloven § 8-1- En individuell ubetinget rettighet. I: H. Jakhelln & T. Welstad. (Red.), *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område.* (186-205). Oslo: Cappelen Damm
- Mitchell, D. (2014). *Det ved vi om Inklusion.* Frederikshavn: Dafolo.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Hentet 06.12.17 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2012). Tiltakskjeden ved rett til spesialundervisning – regelverk og praksis. I: H. Jakhelln & T. Welstad. (Red.), *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område.* (229-255). Oslo: Cappelen Damm
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* Oslo: Universitetsforlaget AS
- Nordahl, T. (2012). Bedre læring for alle elever. I: T. Nordahl. (Red.), *Bedre læring for alle elever.* (192 – 209). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I: P. Haug. (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon.* (350-367).
- Nordahl, T., Manger, T & Lillejord, S. (2013). Undervisning og læring. I: T. Manger., S. Lillejord., T. Nordahl & T. Helland. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring.* (2.utg.). (138-170). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever.* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., ... Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.* Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.* Hentet 27.10.18 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring.* Hentet 27.10.18 fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou\\_2009\\_18\\_rett\\_til\\_laering.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf)

- Næss, K. A. B. (2015). «God kommunikasjon med ASK-brukere» I: K. A. B. Næss & A. V. Karlsen. (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. (15-40). Berge: Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/cei/35661078.pdf>
- Overland, T. (2017). *Dette vet vi om diagnoser og læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Personvernombudet for forskning, (NSD), hentet 09.10.17 fra: [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)
- Sandberg, K. (2016). Barnets beste i skolen. I: K. Andenæs & J. Møller. (Red.), *Retten i skolen. Mellom pedagogikk, juss og politikk*. (40-52). Oslo: Universitetsforlaget
- Skogdal, S. (2015). «Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen» I: *God kommunikasjon med ASK-brukere*. K. A. B. Næss & A. V. Karlsen. (217-234). Bergen: Fagbokforlaget.
- Solli, K.A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4 (1), 27-45. Hentet fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2010/2010-01-3.pdf>
- Stadskleiv, K. (2015). «Kartlegging» I: *God kommunikasjon med ASK-brukere*. K. A. B. Næss & A. V. Karlsen. (73-111). Bergen: Fagbokforlaget.
- Statped. (2017). God ASK. Hentet 10.12.17 fra <http://www.statped.no/godask>
- Statped. (2018). Kommunikasjonsformer med ASK. *Statpedmagasinet*, (2), 26-27. Hentet fra <http://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet-02.2018.pdf>
- Sæthre, J. (2010). Livskvalitet - et mulig grunnlag for å legge til rette og å evaluere (spesial)undervisning i en inkluderende skole. I: S. M. Reindal & R. S. Hausstätter. (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. (133-149). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Säljö, R. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm
- Tetzchner, S. V., & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler formennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thunberg, G. (2015). Kommunikasjonshjelpemiddel. I: K. A. B. Næss & A. V. Karlsen. (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. K. A. B. Næss & A. V. Karlsen. (119-158). Berge: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet 15.09.17 fra [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: Reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet 06.01.18 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Rettigheter for elever med behov for ASK. Hentet 04.01.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/rettigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Kompetanse på undervisning av elever med behov for ASK. Hentet 04.01.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/kompetanse-ask/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Samarbeid, planlegging og overganger for elever med behov for ASK. Hentet 04.01.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/samarbeid-planlegging-overganger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Statistikk om grunnskolen 2017-18. Hentet 22.09.18 fra <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Alle barn har rett til ...: Fylkesmennenes tilsyn med barnehage- og opplæringsområdet i 2016*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/tilsyn/tilsynsrapport-2016.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017c). Veilederen Spesialundervisning. Hentet 09.01.18 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning? Statistikknotat 6/2018. Hentet 12.10.18 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/>
- Waagene, E., Larsen, E., Vaagland, K. & Federici, R. A. (2018). *Spørsmål til skole-Norge høsten 2017* (NIFU rapport 31/2017). Hentet 12.10.18 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/sporsmal-till-skole-norge.pdf>

- Werner, L., Brock, M., Seaman R. L. (2017). Efficacy of a Teacher Training a Paraprofessional to Promote Communication for a Student with Autism and Complex Communication Needs. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 1-10. <https://doi.org/10.1177/1088357617736052>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), xxx-xxx. (3-14). Hentet fra [https://ac.els-cdn.com/S0191491X11000149/1-s2.0-S0191491X11000149-main.pdf?\\_tid=f456b928-3449-40b3-be45-fa9d02d0c668&acdnat=1543669447\\_6138a7a02ff3fcd59298faa6e1d71184](https://ac.els-cdn.com/S0191491X11000149/1-s2.0-S0191491X11000149-main.pdf?_tid=f456b928-3449-40b3-be45-fa9d02d0c668&acdnat=1543669447_6138a7a02ff3fcd59298faa6e1d71184)
- Wilson, D. (2012). Underveisvurdering for inkluderende spesialundervisning. I: R. S. Haustätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning*. (139-155). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østvik, J. & Almås, H. (2010). *Trenger vi å snakke for å lære på skolen?: Eksempler på pedagogisk praksis for elever uten funksjonelt talespråk i en inkluderende skole for alle*. Levanger: Statped.
- Østvik, J., Balandin, S., & Ytterhus, B. (2017). A «Visitor in the class»: Marginalization of Students Using AAC in Mainstream Education Classes. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29 (3), 419-441. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9533-5>

## Innholdsliste vedlegg

Vedlegg 1 Prosjektgodkjenning fra NSD.....	1
Vedlegg 2 Samtykkeskjema.....	3
Vedlegg 3. Samtykkeskjema foresatte .....	5
Vedlegg 4. Intervjuguide.....	7

# Vedlegg

## Vedlegg 1 Prosjektgodkjenning fra NSD



Randi Lyngbø Ottesen  
Postboks 500  
6101 VOLDA

Vår dato: 02.03.2018

Vår ref: 59110 / 3 / OOS

Deres dato:

Deres ref:

### Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 10.02.2018 for prosjektet:

<i>59110</i>	<i>Rettigheter for elever med behov for ASK</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Randi Lyngbø Ottesen</i>
<i>Student</i>	<i>Kine Engeseth</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).



Vennlig hilsen

Dag Kiberg

Øyvind Straume

Kontaktperson: Øyvind Straume tlf: 55 58 21 88 / [Oyvind.Straume@nsd.no](mailto:Oyvind.Straume@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kine Engeseth, [kineae@stud.hivolda.no](mailto:kineae@stud.hivolda.no)

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### «Rettigheter for elever med behov for ASK»

#### **Bakgrunn og formål**

Gjennom min masteroppgave ønsker jeg å finne ut hvordan lærere opplever og praktiserer lovverket med hensyn til elever som har behov for Alternativ og Supplerende Kommunikasjon. Lovverket som kom i 2012 presiserer at elever med behov for ASK, har rett til opplæring *i og med* ASK. Det er derimot ingen ytterligere presisering om hvordan dette gjennomføres i praksis.

Problemstillingen for forskningsprosjektet lyder som følger:

*«Hvordan opplever lærere i grunnskolen rettighetene og praktiseringen av ASK?»*

Forskningsprosjektet gjennomføres som en del av min mastergradsavhandling gjennom Høgskolen i Volda.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen foregår ved kvalitative forskningsintervju av lærere i grunnskolen.

Intervjuet vil ta utgangspunkt i en intervjuguide.

Intervjuene kan gjennomføres på dag- og kveldstid, eller i helger. Dette ut fra hva som passer best for deg. Kontakt meg gjerne på telefon eller e-post for å avtale tid og sted.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare undertegnede som vil ha tilgang til personopplysninger og lydopptak. Alt av datamateriale anonymiseres fortløpende, og navnelister med kodingsnøkler oppbevares innelåst, adskilt fra øvrige data. Deltakere vil altså ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.07.18, og personopplysninger og datamateriell slettes.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil datamaterialet fra ditt intervju bli slettet, og brukes dermed heller ikke i avhandlingen.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Kine Engeseth, telefon: 95848511, eller mail: [kineae@stud.hivolda.no](mailto:kineae@stud.hivolda.no).

Veileder for denne studien er Randi Lyngbø Ottesen, Høgskolelektor ved Høgskolen i Volda:

Mail: [randi.lyngbo.ottesen@hivolda.no](mailto:randi.lyngbo.ottesen@hivolda.no)

Telefon: 70075158

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om mastergradsstudien «*Rettigheter for elever med behov for ASK*», og er villig til å delta.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Samtykkeerklæring fra foresatte**

### **«Rettigheter for elever med behov for ASK»**

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg studerer ved Høgskolen i Volda, og er utdannet spesialpedagog. I forbindelse med mitt masteroppgaveprosjekt ønsker jeg å finne ut hvordan lærere opplever og praktiserer lovverket med hensyn til elever som har behov for Alternativ og Supplerende Kommunikasjon. Lovverket som kom i 2012 presiserer at elever med behov for ASK, har rett til opplæring *i og med* ASK. Det er derimot ingen ytterligere presisering om hvordan dette gjennomføres i praksis.

Jeg har fått tillatelse til å intervju en lærer som er arbeider med deres barn.

Ettersom lærer har taushetsplikt rundt informasjon som kan knyttes til deres barn, bes det om at dere gjennom samtykke til deltakelse, fritar lærer fra sin taushetsplikt i dette konkrete prosjektet.

Dette vil ikke få noen konsekvenser for barnet deres og barnet vil ikke bli gjenkjent i den ferdigstilte oppgaven.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil datamaterialet fra intervju med aktuell lærer bli slettet, og brukes dermed heller ikke i avhandlingen. Jeg har taushetsplikt både under og etter prosjektet, og opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.07.18, og personopplysninger og datamateriell vil da umiddelbart slettes.

Dersom du/dere synes det er greit at jeg gjennomfører intervju med den aktuelle lærer, er det fint om du/dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til lærer.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Kine Engeseth, telefon: 95848511, eller mail: [kineae@stud.hivolda.no](mailto:kineae@stud.hivolda.no).

Veileder for denne studien er Randi Lyngbø Ottesen, Høgskolelektor ved Høgskolen i Volda:

Mail: [randi.lyngbo.ottesen@hivolda.no](mailto:randi.lyngbo.ottesen@hivolda.no)

Telefon: 70075158

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om mastergradsstudiet «*Rettigheter for elever med behov for ASK*», og er villig til å delta.

-----  
(Signert av foresatt, dato)

## INTERVJUGUIDE

### **Fagpersonens bakgrunn:**

Kan du si litt om din

1. Utdannelse
2. Arbeidserfaring
3. ASK-kompetanse
4. Erfaring med elever som benytter ASK
5. Hva du mener er viktige faktorer for å muliggjøre læring?
6. Retten til å få opplæring i og med ASK kom først i 2012. Hva har denne lovpresiseringen betydd for dere i praksis?

### **Om eleven(e) som bruker ASK:**

7. Hvor lenge har eleven benyttet seg av ASK?
8. I hvilke situasjoner brukes ASK av eleven?
9. Hvem har ansvar for opplæringen til ASK-eleven hos dere?
10. Hvordan tilrettelegges opplæringen slik at eleven får et forsvarlig utbytte?
11. Får ASK-eleven opplæring gjennom Individuell opplæringsplan? Avviker denne fra læreplanen for faget? I tilfelle, på hvilken måte får eleven tilbakemelding og vurdering på sin opplæring.
12. Har eleven rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1? I tilfelle, hvordan arbeider dere for å imøtekomme enkeltvedtaket som setter rammene for hvordan opplæringen bør gis?

**Læring:**

13. Hvem har ansvar for opplæringen til ASK-eleven hos dere?
14. Hvem planlegger og gjennomfører/har ansvar for undervisningstimer der eleven deltar i den ordinære klassen?
15. Hva vet/tror du om elevens egen oppfatning av eget læringsutbytte?
16. Har dere rutiner for evaluering av kommunikasjons hjelpemiddel og opplæringen? I tilfelle, hvem og hvor ofte?
17. Ordinær opplæring eller spesialundervisning for elever med behov for ASK?

**Kompetanse:**

18. Hvordan opplever du at kompetansen om ASK er i dette praksisfeltet?
19. Hvilken kompetanse tenker du at lærere og spesialpedagoger bør inneha for å kunne undervise og legge til rette for at ASK-eleven får et godt opplæringstilbud? (Utdanning, erfaring, teknologi?)
20. Hvem vurderer om personalets kompetanse er god nok? (Lærerne, rektor, PPT, foreldre, andre?).

**Inkludering**

21. Hva legger du i begrepet inkludering?
22. FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 3 omhandler blant annet at alle skal gis like muligheter, tilgjengelighet, samt fullgod deltakelse og inkludering i samfunnet. Hva er dine tanker rundt dette?
23. Opplæringsloven § 1-3 viser til tilpasset opplæring og tidlig innsats. Hvordan opplever du praktiseringen av dette rundt elever med behov for ASK?

**Tillegg**

24. Er du kjent med at Regjeringen i juni 2017 fattet vedtak som skal sikre at alle elever med behov for spesialundervisning får rett til opplæring av fagpersoner med pedagogisk eller spesialpedagogisk kompetanse? Hvilken betydning vil det få for ASK-elever og personale slik du ser det?
25. Er du kjent med muligheten for etter- og videreutdanning innen ASK?