



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BVP331-H-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	30-04-2021 09:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	14-05-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
Flowkode:	203 BVP331 1 H 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	315
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	7992
----------------------	------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	42
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



BACHELOROPPGAVE

Hvordan legge til rette for inkludering og deltakelse for ASK-brukere i skolen?

How to facilitate inclusion and participation for AAC-users in school?

Kandidatnummer 315

Bachelor i vernepleie, Høgskulen på Vestlandet

Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Institutt for velferd og deltaking.

14.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Problemstilling: Hvordan legge til rette for inkludering og deltakelse for ASK-brukere i skolen?

Formål: Denne oppgaven har som formål å belyse inkludering og deltakelse blant ASK-brukere i skolen, og hvordan ansatte i skolen kan legge til rette for inkludering og deltakelse for ASK-brukere.

Metode: Litteraturstudie er brukt som metode. Gjennom systematisk søk etter forskning i databaser og kritisk vurdering er det samlet inn og inkludert 5 forskningsartikler. Forskningsartiklene og annen relevant litteratur har belyst ulike sider ved problemstillingen.

Resultater: Mange ASK-brukere tilbringer mye tid adskilt fra sin ordinære klasse, noe som medfører at ASK-brukerne får en form for besøksrolle i klassen, sliter med å utvikle vennskap og opplever sosial eksklusjon. Noen ASK-brukere viser til ugjestmilde medelever og miljø de finner skremmende. Medelever kan bli gode rollemodeller og spille en viktig rolle for ASK-brukerne. Nødvendig kompetanse blant de ansatte er viktig for å kunne legge til rette for inkludering og deltakelse for ASK-brukerne. Lærere må også ta seg tid til å inkludere ASK-brukerne i timene, noe som kan motivere ASK-brukerne til å delta. Et godt samarbeid med foreldre der foreldre deler informasjon om ASK-brukeren kan hjelpe ansatte og medelever å bli bedre kjent med ASK-brukeren, samt skape økt forståelse som kan bidra til at ASK-brukeren blir mer inkludert i klassemiljøet.

Konklusjon: For å legge til rette for inkludering og deltakelse blant ASK-brukere i skolen bør deres tilstedeværelse i klassen økes, deres opplevelse av inkludering bør etterspørres, opplæringen må tilpasses deres forutsetninger, de ansatte må ha nødvendig kompetanse og gode erfaringer blant foreldre og ansatte må deles.

Nøkkelord: Alternativ og supplerende kommunikasjon, inkludering, deltakelse, skole, tilrettelegging

Abstract

Research question: How to facilitate inclusion and participation for AAC-users in school?

Purpose: The purpose of this thesis is to shed light on inclusion and participation among AAC-users in school, and how school staff can facilitate inclusion and participation for AAC-users.

Method: The method used is a literature study. Through systematic research in databases and critical assessment, 5 research articles have been included. These articles and other relevant literature has shed light on various aspects of the research question.

Results: Many AAC-users spend a lot of time apart from their regular class, which means that AAC-users get a form of a visiting role in the class, struggle to develop friendships, and experience social exclusion. Some AAC-users referred to inhospitable fellow students and found the environment around their «normal» fellow students frightening. Fellow students can become good role models and play an important role for AAC-users. Necessary competence among employees is important in order to facilitate inclusion and participation for AAC-users. Teachers must also take time to include AAC-users in lessons, which can motivate AAC-users to participate. A good collaboration with parents where the parents share information can help employees and fellow students to get to know the AAC-user better and increase their understanding, that can contribute to getting the AAC-user more included in the classroom.

Conclusion: In order to facilitate inclusion and participation among AAC-users in school, their presence in the class should be increased, their experience of inclusion should be sought after, their tuition must be adapted to their premises, the employees must have necessary competence, and experiences among parents and employees should be shared.

Key words: Augmentative and alternative communication, inclusion, participation, school, facilitation

Innhold

1.0 Innledning	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema	5
1.2 Problemstilling og avgrensing	8
1.3 Begrepsavklaring	8
1.4 Oppgavens disposisjon	10
2.0 Litteraturstudie	11
2.1 Kildekritikk	11
3.0 Hvordan legge til rette for inkludering og deltakelse for ASK-brukere i skolen?	14
3.1 Å være der det skjer	14
3.1.1 Medelevers betydning	18
3.2 Nødvendig kompetanse blant de ansatte	20
3.2.1 Deling av erfaringer	23
4.0 Oppsummering/konklusjon	26
Referanseliste	28
Vedlegg: KBP-læringsverktøy	32

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema i denne oppgaven er skoleelever som helt eller delvis mangler funksjonell tale og/eller har vansker med språkforståelsen slik at de har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (forkortet til ASK). Jeg vil se på hvordan ansatte i skolen kan legge til rette for inkludering og deltakelse for disse elevene.

Inkludering og deltakelse er viktige begreper i vernepleierutdanningen og dukker opp på flere vernepleierfaglige områder. Personer som helt eller delvis mangler tale har behov for alternative kommunikasjonsformer for å uttrykke seg, slik at de kan bli forstått av andre mennesker og bli en del av fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2016). ASK er nødvendig for den språklige, sosiale og faglige utviklingen til eleven, da ASK blir elevens språk og måte å uttrykke seg på (Statped, u.å.). Språk har stor betydning for å kunne forholde seg til andre mennesker og delta i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Elever med funksjonsnedsettelse har rett til individuell tilrettelegging i skolen ifølge likestillings- og diskrimineringsloven §21. I loven står det at elevene har rett til individuell tilrettelegging av blant annet undervisning og læremidler for å kunne sikre likeverdige opplærings- og utdanningsmuligheter (Lov om likestilling og forbud mot diskriminering, 2017). Opplæringsloven beskriver i §1-3 at elever har rett til tilpasset opplæring og at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3).

Tilpasset kommunikasjon er en lovpålagt rettighet alle elever har. I 2012 ble det gjort en lovendring i opplæringsloven som presiserer at grunnskoleelever som helt eller delvis mangler funksjonell tale, og/eller har vansker med språkforståelse slik at de har behov for ASK, skal få benytte egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i opplæringen (Opplæringslova, 1998, §2-16). Denne lovendringen har ført til økt behov for opplæring og kunnskap om ASK, og gjort at flere har sett hvor viktig det er for ASK-brukere å

få benytte sine kommunikasjonsmidler i skolen og i sosiale aktiviteter (Karlsen, 2016, s.146). Opplæringsloven §2-16 (1998) beskriver også at eleven har rett til spesialundervisning når eleven ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, noe som også inkluderer nødvendig opplæring i å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon. Norge er per i dag det eneste landet i verden som har en lovfestet rett til opplæring i ASK, og ønsker å ta prinsippet om tilpasset opplæring på alvor (Næss, 2015, s.15).

Det er vanskelig å finne eksakte tall på hvor mange i skolen som har behov for ASK, men ifølge Statped (2020b) er det antatt at det er ca. 7500 med behov for ASK i aldersspennet 0-19 år i Norge, noe som kan gi oss en viss idé. Ifølge stortingsmelding 45 fra 2012-2013 er det årlig rundt 360 nye barn som trenger ASK (*Meld. St.45 (2012–2013)*, s.50), men det er mulig dette tallet har endret seg siden da.

I 1994 ble den internasjonale Salamanca-erklæringen vedtatt i regi av UNESCO (Skogdal, 2014, s.41). Denne erklæringen ble undertegnet av 92 nasjoner, deriblant den norske, og 25 internasjonale organisasjoner (Skogdal, 2014, s.41). Erklæringen presiserer at «alle mennesker kan lære, at alle har rett til opplæring i et inkluderende skolemiljø, og at mennesker med funksjonsnedsettelse skal ha like muligheter til personlig vekst, deltakelse og utvikling som alle andre» (Skogdal, 2014, s.41). Norge tok inkludering som begrep inn i læreplanen for første gang i 1997, men er fortsatt et stykke unna en skole for alle til tross for idealer om inkludering (Skogdal, 2014, s.41).

Denne oppgaven har som formål å belyse inkludering og deltakelse blant ASK-brukere i skolen, og hvordan ansatte i skolen kan tilrettelegge for inkludering og deltakelse for ASK-brukere. ASK-brukere er noen vernepleiere kan møte på i skolesektoren, og jeg ønsker derfor å få en bedre forståelse av tema gjennom denne oppgaven. Som vernepleier må jeg ifølge helsepersonelloven §4 (1999) utføre mitt arbeid i samsvar med krav til faglig forsvarlighet, og må derfor holde meg faglig oppdatert på fagfeltet jeg beveger meg på. Dette kan gjøres ved å jobbe kunnskapsbasert. «Å utøve kunnskapsbasert praksis er å ta avgjørelser basert på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og pasientens ønsker og behov i forhold til den gitte situasjonen» (Nortvedt et al.,

2012, s.16). I denne oppgaven kan jeg systematisk innhente forskningsbasert kunnskap jeg kan få bruk for i praksis.

Min førforståelse om dette temaet er skapt gjennom tidligere yrkessammenheng, utdanning/undervisning og praksisperioder. Dalland beskriver førforståelse som noe vi alle har med oss før vi skal undersøke et fenomen, og at vi ikke kan unngå å ha tanker rundt fenomenet (2020, s.60). Tankene virker inn på hvordan vi i neste omgang tolker og bearbeider våre funn (Dalland, 2020, s.60). Vi må derfor være bevisst på dette, samt lete etter funn som eventuelt kan avkrefte våre forhåndsforklaringer (Dalland, 2020, s.60-61). Jeg kan utvide min førforståelse ved å skaffe meg mest mulig bakgrunnskunnskap. Det kan hjelpe meg å formulere et presist søkespørsmål når jeg skal søke etter forskningsbasert kunnskap (Nortvedt et al., 2012, s.33). Jeg har vært innom skolesektoren i praksissammenheng, men ingen av elevene der benyttet seg av ASK. Jeg kjenner dermed ikke til ASK i skolesammenheng, men har noen erfaringer fra tidligere arbeid med en voksen bruker med manglende talespråk som benyttet ASK. Brukeren kommuniserte via håndtegn og benyttet seg av en talemaskin og piktogrammer. Jeg fikk her erfart at det kunne være vanskelig å forstå hva denne brukeren prøvde å uttrykke, men at det var viktig at vi som personal tok oss tid til å kommunisere med brukeren, samt tilrettelegge for at brukeren fikk mulighet til å delta på ulike aktiviteter og bli inkludert i fellesskap sammen med andre. Jeg sitter også med en oppfatning av at enkelte ASK-brukere lettere kan bli oversett og at samtaler fort kan gå litt «over hodet» på dem. ASK-brukerne blir gjerne ikke så delaktige som de kunne ha vært om en hadde tatt seg tid til å prøve å inkludere dem i samtaler og ventet på svar.

Disse tankene vil jeg være bevisst på videre når jeg skal finne forskning til min oppgave. Min førforståelse har gjort at jeg er nysgjerrig på å lære mer om ASK og ønsker å få en bedre forståelse av temaet. Jeg er spesielt interessert i å lære om elever i skolen som bruker ASK, da dette er elever jeg som vernepleier kan møte på i skolesektoren og ikke har erfaringer med.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Jeg gjorde bakgrunnsøk rundt temaet og fikk et innblikk i viktigheten av at ASK-brukere får bruke sine kommunikasjons hjelpemidler i skolen og hvor viktig kommunikasjon er for blant annet læring, å kunne uttrykke egne meninger og behov, og for å kunne bli inkludert i fellesskapet i skolen. Inkludering og deltakelse er som nevnt tidligere viktige begreper i vernepleierutdanningen og jeg ble nysgjerrig på hvordan dette blir tilrettelagt i skolen for ASK-brukere. Selv om jeg fant flere lovverk som krever ASK i skolen, så jeg også at det fantes ulike utfordringer og forbedringspotensialer når det gjelder tilrettelegging av inkludering og deltakelse for ASK-brukerne. Jeg vil derfor undersøke dette nærmere og kom frem til følgende problemstilling:

Hvordan legge til rette for inkludering og deltakelse for ASK-brukere i skolen?

1.3 Begrepsavklaring

Her vil jeg definere hva jeg legger i begrepene i min problemstilling, og definere begrepene «alternativ og supplerende kommunikasjon»/ «ASK», «inkludering» og «deltakelse».

Alternativ og supplerende kommunikasjon, forkortet til ASK, er for dem som har behov for en annen kommunikasjonsform enn tale for å ha muligheten til å uttrykke seg, og bedre sine ferdigheter i å kommunisere med andre (Utdanningsdirektoratet, 2016). «Vi sier at kommunikasjonen er alternativ når den erstatter talen, og supplerende når den har til hensikt å fremme og støtte personens egen tale» (Karlsen, 2016, s.145). Språkforståelsen trenger ikke være rammet selv om en person mangler tale, mens andre igjen vil være avhengige av ASK for å kunne uttrykke seg og forstå andre (Utdanningsdirektoratet, 2016). Eksempler på ASK er håndtegn, grafiske symboler, kroppslige uttrykk, bilder/fotografier, talemaskiner og kommunikasjonsbøker (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er store variasjoner blant ASK-brukere når det gjelder kognitiv og språklig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette er vesentlig i forhold til inkludering og deltakelse, og

er noe jeg vil komme nærmere innpå senere i oppgaven. ASK-brukere vil derfor ha behov for ulike kommunikasjons hjelpemidler som blir spesielt tilpasset, og gitt individuell opplæring i (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.4). Det er ulike grunner til at mennesker har behov for ASK. Menneskene dette gjelder kan ha medfødte tilstander som gjør at de ikke vil utvikle et funksjonelt talespråk, at de får et utydelig talespråk eller at de vil komme sent i gang med å snakke (Statped, 2020a). Dette kan for eksempel gjelde barn med diagnoser som Cerebral Parese, Rett syndrom, Down syndrom eller barn i autismespekteret (Statped, 2020a). Det kan også gjelde personer som har andre utviklingsmessige eller ervervede skader i sentralnervesystemet, men de ervervede skadene omfatter særlig eldre på for eksempel sykehjem (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.1).

«Selv om det ikke er enighet om én felles definisjon av inkludering, har flere forskere argumentert for at inkluderende opplæring må innebære at eleven er fysisk til stede i ordinære klasse, deltar i undervisningsaktiviteter og har en opplevelse av å være inkludert, har kompetente lærere og at det er samarbeid mellom ansatte i skolen, planlegging av læringsmål, og individuelle opplæringsplaner av høy kvalitet» (Statped, 2021a).

Inkludering innebærer at alle har sin naturlige plass i fellesskapet, og at det er tilrettelagt for universell utforming slik at alle har mulighet til å delta i felles undervisning og aktiviteter (Statped, 2020b). Inkludering betyr ikke bare at elevene er til stede, men at de er akseptert, ønsket og sett på som noen som har noe å tilby de andre (Biggs & Hacker, 2021). I inkluderende læringsmiljøer skal den enkelte pedagog ha tilgang til spesialpedagogisk kompetanse og tilstrekkelig støtte og hjelp til å kunne tilpasse tilbudene til alle elever (Statped, 2020b). I inkluderende læringsmiljøer har alle en reell mulighet til å være del av det sosiale fellesskapet og utvikle sosiale relasjoner med sine jevnaldrende (Statped, 2020b).

Deltakelse blir til daglig brukt om det å ta del i noe. «Som deltaker bidrar du med noe til den andre/gruppen/fellesskapet. Enten du bidrar som lytter, orkestermedlem eller solist, medvirker du med din deltakelse til meningen med fellesskapet» (Skogdal, 2015, s.224). «Det vil i alle situasjoner være deltakere som er mer eller mindre aktive, hvor noen lytter eller prater mer enn andre» (Skogdal, 2015, s.224). Dette viser at det er forskjellige måter å

delta på, og selv om en elev for eksempel sitter helt i ro uten å si eller gjøre noe, kan eleven likevel være engasjert i det som foregår, og være deltakende ved å lytte. De ansatte kan styrke deltakelsesmulighetene til ASK-brukerne ved at undervisningen legges opp slik at den utnytter ASK-brukerens deltakelsesmuligheter i klassefellesskapet (Skogdal, 2015, s.225).

1.4 Oppgavens disposisjon

Jeg har nå i kapittel 1 fortalt om bakgrunnen for valg av tema, temaets relevans og min førforståelse, som så gikk over til valgt problemstilling og avgrensingen av den. Deretter ble begreper i problemstillingen avklart. Videre skal jeg gjøre rede for valgt metode og hvor jeg har funnet relevant litteratur. Jeg vil så vise til kritisk vurdering av mine søkestrategier og hvordan jeg har kritisk vurdert litteratur jeg har funnet. Videre vil oppgaven ha en hoveddel der jeg underveis presenterer forskningsresultater mens jeg drøfter rundt disse ved hjelp av annen relevant teori som kan knyttes til inkludering og deltakelse for ASK-brukere i skolen. Til slutt vil oppgaven ha en oppsummering og konklusjon av sentrale funn som kan belyse problemstillingen min. Jeg vil også svare på om formålet med oppgaven er innfridd og peke på faglige utfordringer videre.

2.0 Litteraturstudie

For å svare på min problemstilling trengte jeg informasjon om inkludering og deltakelse i forhold til ASK-brukere i skolen. Jeg tenkte at å innhente og anvendte eksisterende litteratur som har ulike perspektiver på dette, kunne bidra til å gi meg en bedre forståelse for det jeg ønsket å finne ut. Jeg vil videre i dette kapittelet forklare hensikten med litteraturstudiet og hva jeg gjorde for å søke etter forskning og litteratur. Jeg vil så i kapittel 2.1 vise til kritisk vurdering av mine søk i forskningsdatabaser og hvordan jeg har vurdert annen litteratur jeg har funnet.

Jeg har utført litteraturstudie for å finne forskning som kan svare på min problemstilling. Litteraturstudie har til hensikt å få frem hva som er kunnskapsstatusen på et visst felt basert på andre sine publiserte studier i artikler, bøker eller rapporter (Jacobsen, 2010, s.54). «Målet er å få fram det som er gjort på et felt, sammenstille teorier og funn, og deretter prøve å fastslå hva man vet» (Jacobsen, 2010, s.54). Det fantes mye kunnskap som allerede var tilgjengelig ved hjelp av litteratursøk, og jeg ville derfor benytte dette og bruke tid på korrekt kildehenvisning og kritisk vurdering for å sikre at jeg brukte pålitelige kilder.

For å finne svar på min problemstilling, har jeg gjort søk etter forskning i databaser, innhentet litteratur fra relevante bøker og artikler om tema, samt brukt anerkjente nettsider slik som Statped og Utdanningsdirektoratet. Noe forskning har jeg funnet ved hjelp av henvisninger i aktuelle bøker og artikler.

2.1 Kildekritikk

«Kildekritikk betyr å vurdere og å karakterisere den litteraturen du har funnet» (Dalland, 2020, s.152). Siden det kan være svakheter med litteraturstudie, måtte jeg kritisk vurdere forskningsartikler jeg fant og vurdere deres gyldighet, pålitelighet og relevans (se vedlegg). For å kunne sikre at funnene var pålitelige har jeg sett på styrker og svakheter ved søkestrategiene jeg har brukt, og faktorer som kan ha påvirket mine forskningsfunn.

Når jeg gjorde søk, brukte jeg anerkjente og relevante databaser slik som Cochrane Library, Academic Search Elite og ERIC. Søkeordene jeg benyttet meg av var alternativ og supplerende kommunikasjon, skole, inkludering og deltakelse. Søkeordene ble så oversatt til engelsk, for å kunne få relevante treff i utenlandske databaser, og kombinert med AND (se søkestrategier og treff i vedlegg). Det er mulig jeg kunne ha fått flere relevante treff om jeg hadde brukt andre søkeord. Jeg inkluderte forskning på norsk, engelsk, dansk og svensk, da det er språk jeg føler jeg behersker, samt for å unngå misforståelser fra andre språk. Det er da mulig at jeg kan ha gått glipp av relevant forskning gjort på andre språk. Jeg ekskluderte forskning eldre enn 2010, da denne forskningen kan ha blitt utdatert og det kan skjedd flere endringer i fagfeltet siden den gang. Som nevnt i innledningen kom det for eksempel i Norge i 2012 en lovendring om ASK i skolen (Opplæringslova, 1998, §2-16) som førte til økt behov for opplæring og kunnskap om ASK (Karlsen, 2016, s.146). Forskning før dette kan da være utdatert i forhold til hvordan inkludering og deltakelse er for ASK-brukere i skolen nå i dag. Dette kan selvsagt være annerledes i andre land enn Norge som ikke har denne loven.

Jeg har inkludert fem forskningsartikler som jeg fant i disse databasene og kritisk vurdert dem i KBP-læringsverktøy (se vedlegg). Jeg har inkludert artikkelen til Teachman et. al (2020) fordi den beskriver ASK-brukeres opplevelser av begrepet inkludering. Artikkelen til Østvik et al. (2017b) ble inkludert da den viser hvordan vennskap er blant ASK-brukere i skolen, noe som kan spille inn på inkludering og deltakelse. Artikkelen til Johnson et al. (2021) ble inkludert da den får frem foreldres perspektiver på tjenesten ASK-brukerne får i skolen. Artikkelen til Woodfield og Ashby (2016) ble tatt med da den viser eksempler på inkludering for elever som bruker kommunikasjonshjelpemidler. Til slutt ble artikkelen til Østvik et al. (2017a) inkludert da den viser at flere ASK-brukere tilbringer mye tid adskilt fra klassen, noe som spiller inn på inkludering og deltakelse. Alle disse artiklene ble dermed relevant når jeg skulle drøfte min problemstilling for å gi et innblikk i hvordan inkludering og deltakelse er for ASK-brukere i skolen ved hjelp av ulike perspektiver på dette.

Når jeg kritisk vurderte kildene jeg har brukt måtte jeg blant annet tenke over hvem som hadde skrevet teksten og hvorfor, hvem teksten er skrevet for, tekstens formål, samt når teksten ble skrevet (Dalland, 2020, s.154-156). Jeg har forsøkt å holde meg til relativt ny

litteratur. Jeg brukte boken til Tetzchner og Martinsen fra 2002 da denne var på pensumlisten, samt henvist til i flere nyere bøker. Den forteller også mye generelt om ASK som jeg anser som fortsatt relevant og pålitelig i dag. Jeg har også brukt boken til Allan (2008) da denne ble henvist til i en nyere bok og hadde et relevant budskap. Dersom jeg fant relevante henvisninger i bøker prøvde jeg å finne primærkilden dersom den ble henvist til i teksten. Jeg brukte da søkemotoren Oria for å søke disse opp. På Oria kunne jeg også se om artiklene jeg brukte var fagfellevurdert, som er en metode for å kvalitetssikre publikasjoner.

3.0 Hvordan legge til rette for inkludering og deltakelse for ASK-brukere i skolen?

I dette kapitlet vil jeg underveis presentere forskningsresultater som er relevant for min problemstilling mens jeg drøfter rundt disse resultatene ved hjelp av annen relevant teori som kan knyttes til inkludering og deltakelse for ASK-brukere i skolen. Jeg vil blant annet ta for meg betydningen av ASK-brukernes tilstedeværelse i den ordinære klassen, medelevers betydning og betydningen av nødvendig kunnskap blant de ansatte for å kunne tilrettelegge for inkludering og deltakelse.

3.1 Å være der det skjer

Allan (2008, s.41) skriver at inkludering handler om mer enn å være i den samme bygningen. Det handler om å være sammen med andre, dele erfaringer, bygge vennskap som varer, bli anerkjent og å bli savnet dersom man ikke er til stede (Allan, 2008, s.41). Dette viser at mengden av tilstedeværelse sammen med sine medelever er av betydning. Det er derfor viktig at ASK-brukerne er «der det skjer» for å bli en del av skolens sosiale fellesskap, og at de er der ofte nok til å skape relasjoner med sine medelever (Skogstad, 2015, s.224).

Av ca. 50 000 elever i grunnskolen som mottar spesialundervisning, får ca. 32 000 elever spesialundervisning i mindre grupper eller alene, og resten fås i klassen (Nordahl et al. 2018, s.128). Det er også nesten 4000 elever som går i egne avdelinger for spesialundervisning, eller på egne skoler for spesialundervisning (Nordahl et al., 2018, s.128). I videregående skole ble spesialundervisningen i større grad organisert utenfor fellesskapet, og var mindre fysisk inkluderende enn i grunnskolen (Nordahl et al., 2018, s.153). Dette viser at undervisning utenfor klassen går igjen både i grunnskolen og i videregående skole.

Den norske studien til Østvik et al. (2017a) handler om at flere ASK-brukere tilbringer mye tid utenfor klassen, selv om det blir påpekt at det er viktig at disse elevene deltar i klassen for å kunne føle seg inkludert (Østvik et al., 2017a). Resultatene i denne studien viser at ASK-

brukerne fikk en form for besøksrolle i klassen og hadde vanskeligere for å utvikle vennskap sammenlignet med sine medelever. ASK-brukerne brukte mye tid på aktiviteter alene, og var på egne rom borte fra klassen (Østvik et al., 2017a). De var også mye alene i friminutt, og spiste måltider andre steder enn sine medelever (Østvik et al., 2017a). Selv om deltakelse med medelever ble verdsatt blant de ansatte, var det dårlig med tilrettelegging av sosiale forhold (Østvik et al., 2017a). Det kommer frem i studien at tilstedeværelsen til ASK-brukerne bør økes og at de bør være mindre borte fra klassen (Østvik et al., 2017a). En aktivitetsterapeut gjorde også klart viktigheten av at ASK-brukeren er til stede lengst mulig av friminuttet sammen med resten av klassen før eleven går tilbake til spesialavdelingen (Østvik et al., 2017a).

Dette med at ASK-brukere tilbringer mye tid borte fra klassen kan vi også se i den kanadiske studien til Teachman et al. (2020) der ASK-brukere i videregående skole ble intervjuet. Studien viser at ASK-brukerne nesten alltid ble adskilt fra de funksjonsfriske elevene, ofte i andre adskilte klasserom (Teachman et al., 2020). Det viste seg også å oppstå negative og ugjestmilde sosiale samspill når de først var sammen i ordinære klasserom (Teachman et al., 2020). Til tross for sosial inkludering som overordnet mål i utdanningen, og en utvikling av ASK som tar sikte på å fremme sosial inkludering, viser studien at ASK-brukerne, spesielt de med lite eller ingen tale, opplever sosial eksklusjon og å bli adskilt fra sin ordinære klasse (Teachman et al., 2020). Det antydes at ASK-brukere sliter med anerkjennelse utenfor familien og opplever sosial isolasjon som øker med alderen (Teachman et al., 2020).

Ut ifra resultatene til Teachman et al. (2020) foreslås det at det er nødvendig med en ny vurdering av opplæringen som blant annet ikke skiller ASK-brukerne i andre rom. Likevel kan vi se at ASK-brukerne tok for gitt at undervisning i egne klasserom var nødvendig etter at de gjennom årene gjentatt ble fortalt at de var ukvalifisert til vanlig undervisning (Teachman et al., 2020). ASK-brukerne opplevde at miljøet i videregående skole var ugjestmildt og skremmende, og utviklet en preferanse for de adskilte klasserommene der det var lavere forventninger til dem (Teachman et al., 2020). Resultater viste blant annet at medelever ikke flyttet seg for en ASK-bruker med rullestol da han prøvde å komme forbi dem i fellesarealer på skolen, noe som fikk han til å føle seg usikker og uvelkommen sammen med de «vanlige» elevene (Teachman et al., 2020). ASK-brukere fortalte også at de følte seg mer inkludert i

gruppen som hadde spesialundervisning enn i den ordinære klassen, da dette var et kjent og trygt miljø (Teachman et al., 2020). En av ASK-brukerne fortalte også at hun alltid spiste der hun hadde spesialundervisning da hun ikke ønsket at de andre elevene skulle observere hennes hjelpebehov (Teachman et al., 2020). Dette viser at det ikke er alle ASK-brukere som ønsker å være sammen med den ordinære klassen, og det kan tenkes at det da er viktig at de ansatte får avklart ASK-brukeres ønsker og behov og prøver å ta hensyn og tilpasse i forhold til dem. Det kan tenkes at dersom disse ASK-brukerne hadde vært inkludert i den ordinære klassen fra dag én, så kunne miljøet rundt medelevene vært mer positivt.

Studien til Teachman et al. (2020) viser at selv om det blir lagt til rette for inkludering i skolen for ASK-brukere, er det ikke sikkert ASK-brukerne selv føler dette. Alle ASK-brukerne i denne studien ble «inkludert», men ikke under forhold de selv valgte. Når ASK-brukerne selv skulle omformulere deres forståelse av inkludering, ble det beskrevet som sosiale steder der de følte seg trygge, anerkjent og ønsket, og hvor de kunne kjenne på en følelse av fellesskap uavhengig av kommunikasjonsforskjeller (Teachman et al., 2020). Vi kan se dette i sammenheng med Lekhal (2017, s.373) som skriver at vi i dag har begrenset kunnskap om hvordan barns trivsel og utvikling påvirkes av vedtak om spesialundervisning. Lekhal viser til en studie om at det ikke er funnet betydningsfulle sammenhenger mellom det å ha spesialundervisning og elevers trivsel og sosiale isolasjon, men det betyr ikke at elevene det gjelder trives like godt på skolen (2017, s.379). Det blir derfor viktig å etterspørre og lytte til ASK-brukerens opplevelse av dette.

Det er store forskjeller på dem som har behov for ASK når det kommer til kognitiv og språklig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016), og dette er vesentlig i forhold til inkludering og deltakelse. Virkemidlene som skal til for å skape felles og meningsfulle aktiviteter vil variere mye (Statped, 2021b). Noen har lite eller ingen forståelse for talespråk, mens andre har en språklig kompetanse som sine jevnaldrende (Utdanningsdirektoratet, 2016). Jeg har valgt å se på skoleelever generelt og ikke noe bestemt klassetrinn i denne oppgaven. Det kan tenkes at det kan være relevant for inkludering og deltakelse hvor lenge barnet har brukt ASK, og dermed hvorvidt omgivelsene har blitt vant til å forholde seg til ASK. Behovet for kommunikasjon som kan erstatte eller supplere tale vil for eksempel forsvinne i løpet av utviklingen for mange barn, og de vil begynne å snakke og i varierende grad tilpasse seg

samfunnet på en vanlig måte (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.3). Andre vil ikke lære å snakke, uansett hvor mye opplæring de får (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.7). ASK-brukere har ikke de samme forutsetningene som sine medelever til å være en del av klassefelleskapet og ha undervisning sammen med sine medelever, men bør ha de samme mulighetene. «Noen elever kan imidlertid ha så store hjelpebehov at de trenger individuell undervisning i mindre grupper for kortere eller lengre tid» (Karlsen, 2020, s.20). Dette er noe skolen må forholde seg til, men man vet også at disse elevene kan miste mye av det sosiale samspillet med sine medelever når de blir tatt ut av klassen (Karlsen, 2020, s.20).

Østvik et al. (2017b) har i en studie undersøkt utviklingen av vennskap blant elever som bruker ASK i 1.-4.klasse i skolen. På grunn av sine kommunikasjonsvansker og begrensede samhandlinger med sine medelever, risikerer ASK-brukerne å ikke utvikle vennskap med sine medelever (Østvik et al., 2017b). Studien viser at ASK-brukerne var borte fra klassen sin mer enn halvparten av skoledagen, og at mengden tilstedeværelse og deltakelse sammen med sine medelever spilte inn på utviklingen av vennskap (Østvik et al., 2017b). For at ASK-brukerne skulle få bedre muligheter til å utvikle vennskap med sine medelever burde de tilbringe mer tid sammen med den ordinære klassen sin (Østvik et al., 2017b). Studien viste at ASK-brukerne hadde ulike oppfatninger av hva de så på som vennskap i forhold til sine medelever (Østvik et al., 2017b). For eksempel opplevde en ASK-bruker vennskap der hun følte hun hørte til, mens en annen hadde en enkel forståelse av vennskap og så på alle som en venn uansett om det var elever, voksne eller dyr (Østvik et al., 2017b). Resultatene i denne studien understreker dermed viktigheten av at de ansatte prøver å forstå elevenes opplevelser og synspunkter av hva som er deres oppfattelse av vennskap (Østvik et al., 2017b). Dette viser at det kreves støtte fra de ansatte i skolen for å legge til rette for utviklingen av vennskap, og at de ansatte må arbeide med å legge til rette for at ASK-brukerne er mer til stede og samhandler med sin ordinære klasse.

For å kunne legge til rette for deltakelse for alle elever, må skolen ta i bruk mulighetene de har som kan lede til dette, og det kreves interesse og engasjement (Skogdal, 2015, s.219). Det kan være snakk om at ASK-brukerne får være i klasserommet, får sitte nær sine medelever og være sammen med dem i friminutt, samt at lærerne er klar over betydningen av at ASK-brukerne får delta med medelever og bli kjent med dem (Skogdal, 2015, s.219). I et

inkluderende læringsmiljø skal alle elever ha reelle muligheter til å være en del av det sosiale fellesskapet og utvikle sosiale relasjoner med sine jevnaldrende (Statped, 2020b). Det kan tenkes at jo tidligere skolen legger til rette for inkludering og at ASK-brukerne får være i samme undervisning og friminutt som sine medelever, jo flere vennskap og gode relasjoner vil de klare å få, og kunne bli mer inkludert i fellesskapet. Det kan også tenkes at dette kan føre til en mindre sosial isolasjon når elevene blir eldre.

3.1.1 Medelevers betydning

Det kan bety mye som elev å ha en venn som liker deg og noen å være sammen med. Medelever spiller en viktig rolle for ASK-brukere i skolen, og kan bli gode rollemodeller for ASK-brukerne. Å ha jevnaldrende språkmodeller er særlig viktig for ASK-brukere da det er de som vet best hva barn på samme alder liker å leke og synes er interessant (Rasmussen, 2015, s.244). Medelevene kan bli en god ressurs, og de voksne må tørre å gi ansvaret til medelevene og holde seg mer i bakgrunnen (Lundh, 2014, s.120). Berg (2014, s.97) skriver at medelevene lærer noe viktig om menneskeverd, og det å gå i klasse med noen med funksjonsnedsettelse kan få frem det beste i dem. Berg (2014, s.97) skriver også at hun har lagt merke til at det har vært svært gode miljøer i alle klasser der det har vært elever med store hjelpebehov, og elevene har vært gode til å vise omsorg og ta vare på hverandre.

Lundh (2014, s.119) viser til foreldreerfaring med deres multifunksjonshemmede gutt Erlend på ungdomsskolen. Medelevene hans hadde vært gode venner og hjelpere, og ville veldig gjerne ha med seg Erlend på det de drev på med på skolen, og kom med gode ideer til hvordan han kunne delta i prosjekter og gruppearbeider sammen med dem (Lundh, 2014, s.119). Medelevene lærte også de voksne på skolen å fokusere på muligheter i stedet for begrensninger (Lundh, 2014, s.119). Dette eksempelet viser at medelever kan spille en viktig og positiv rolle i hverdagen til ASK-brukere i forhold til inkludering og deltakelse. Disse gode erfaringene kan også lærerne ta med seg videre når de skal arbeide med å legge til rette for inkludering og deltakelse i skolen.

Studiene til Østvik et al. (2017a) og Teachman et al. (2020) viste begge at ASK-brukerne oppholdt seg mye borte fra medelevene sine og hadde reduserte muligheter til å bli kjent med sine medelever, noe som ga dem en følelse av å bli ekskluderte. For at dette kan forbedres og bli mer tilrettelagt for inkludering og deltakelse, finnes det ulike tiltak som kan gjøres i skolen. Et av disse tiltakene er det som kalles «friminuttvenn». Karlsen skriver om en skole som hadde begynt med dette (2020, s.90). Dette gikk ut på at ASK-brukeren fikk en godt fungerende medelev som friminuttvenn som møtte ASK-brukeren til faste tider i friminuttene (Karlsen, 2020, s.90). ASK-brukeren hadde i friminuttene med seg en talemaskin som kunne brukes av begge som et hjelpemiddel til å starte og gjennomføre samtaler (Karlsen, 2020, s.90). Dette ble et godt utgangspunkt for ASK-brukeren for å kommunisere med sin medelev og kunne skape en relasjon dem imellom.

Berg (2014, s. 95) skriver også om en ordning med «friminuttvenn» der medelevene skulle være sammen med en elev med funksjonsnedsettelse i minst ett friminutt per dag. Elevene fikk komme med tilbakemeldinger på hvordan det gikk og om de hadde forslag til endringer (Berg, 2014, s.96). Elevene tok denne oppgaven alvorlig, og selv om de kunne være med å bestemme aktiviteter foreslo de likevel ting som de visste denne eleven likte, da de ønsket å gjøre eleven glad (Berg, 2014, s.96). Denne ordningen viste seg også å være like viktig for de funksjonsfriske elevene da noen av ulike grunner kan falle utenfor fellesskapet, og å få tildelt en slik oppgave kan gi opplevelsen av å være viktig for noen, samt gi selvtillit (Berg, 2014, s.96). Dette viser at tiltak som friminuttvenn gir muligheter for samhandling og inkluderer ASK-brukeren i klassefellesskapet. I forhold til det som kom fram med at mange ASK-brukere er mye borte fra klassen og alene i friminuttene kan dette være et tiltak som skoler kan vurdere å ta i bruk. Kanskje vil dette få elevene som vanligvis ikke er sammen med ASK-brukeren til å se at de faktisk kan finne på morsomme ting sammen, og at det kan bidra til at de kommer til å ta mer initiativ selv senere, uten at dette er deres «tildelte oppgave».

Det finnes flere gode eksempler som viser at å legge til rette for at medelever kan assistere og hjelpe kan bygge et inkluderende fellesskap i klassen. Hjelmbrække (2014, s.68) skriver om eleven Oliver som sitter i rullestol og mangler verbalt språk, og det vises til et eksempel fra gymtimen der elevene gruppevis skulle løpe stafett mot hverandre. Da elevene skulle løpe var Oliver en aktiv og ivrig deltaker selv om han ikke kunne løpe, da han fikk hjelp av to

jenter på laget til å skyve rullestolen mens de løp (Hjelmbrekke, 2014, s.68). Berg (2014, s.95) skriver om en gymtime med aktiviteten «haien kommer», der ASK-brukeren kan peke på billedkort som viser hvilke fisker som skal svømme rundt på gulvet, og ha med seg en medelev som roper dette høyt i salen. Da kan et billedkort av haien rekkes i været og symbolisere at «haien kommer», noe som også vil gjøre at alle elevene får dette med seg til tross for støy (Berg, 2014, s.95). Siden det brukes symbolkort vil heller ikke den manglende talen til ASK-brukeren være av betydning, og de voksne kan dra seg ut av aktiviteten og overlate dette til elevene (Berg, 2014, s.95).

3.2 Nødvendig kompetanse blant de ansatte

Det er viktig at personer i omgivelsene rundt ASK-brukeren kjenner godt nok til den alternative kommunikasjonsformen personen bruker, da kommunikasjonen er viktig for å kunne delta i kommunikasjon med sine medelever og de ansatte. ASK-brukerne er da avhengig av omgivelsenes kunnskap om ASK. Dessverre er kompetansen på ASK og på faglig og sosial tilrettelegging for deltakelse og kommunikasjon i skolen noe som mangler mange steder (Skogdal, 2015, s.220-221).

Skogdal (2015, s.221) skriver at lærere kan ha en frykt for å mislykkes med opplæringen om de føler de ikke har fått god nok opplæring eller har gode nok kunnskaper om ASK-hjelpemidlene. Det vises til at spesialpedagoger og assistenter opplever en ansvarsfraskrivelse fra klasselærers side og ofte føler seg alene om ansvaret for ASK-brukerne (Skogdal, 2015, s.221). De opplever generelt at det er mangel på tid og vilje til samarbeid med klasselærerne, og at det ikke blir satt av en fast møtetid til samarbeid dem imellom (Skogdal, 2015, 221). Dette kan vi se på i forhold til en diskusjon som har vært i Norge angående om ASK skal betegnes som et eget språk eller ikke. I en stortingsmelding kommer det blant annet frem et budskap om at ASK er et eget språk sidestilt med tegnspråk (Meld. St. 18 (2010-2011), s.83). Det finnes flere ulike argumenter for om ASK kan betegnes et eget språk eller ikke, men dette er uklart (Næss, 2015, s.26-27). Likevel kan vi bruke denne diskusjonen til å vise at ASK er såpass viktig at flere mener det burde regnes som et eget

språk, og da kan det ses på som lærernes plikt å kunne lære dette på samme måte som andre språk i skolen.

ASK gir muligheter for kommunikasjon og samhandling, men da er det en forutsetning at hjelpemidlene faktisk brukes. Dessverre så finnes det eksempler på at tekniske kommunikasjonshjelpemidler blir satt bort og ikke brukt, som kan skje dersom det ikke er vedvarende pedagogisk støtte i miljøet rundt ASK-brukeren (Karlsen, 2016, s.149). En må da finne ut av om personalet i miljøet rundt ASK-brukeren har de nødvendige kunnskapene om hvordan hjelpemidlet brukes, samt hvilken kommunikativ kompetanse ASK-brukeren har (Karlsen, 2016, s.149). Det er også viktig at tiltak som settes i gang jevnlig evalueres og drøftes i tverrfaglige team (Karlsen, 2016, s.149). Alle som arbeider med og rundt eleven bør få opplæring og tilstrekkelig informasjon og hjelp til å tilegne seg de nødvendige ferdighetene (Tetzchner & Martinsen, 2002, s.320). Det er viktig at ansatte har en forståelse av hvordan kommunikasjonen er mellom dem og ASK-brukeren og hva det har å si for ASK-brukerens muligheter for inkludering og deltakelse.

For å kunne legge til rette for en inkluderende praksis trenger lærere tilstrekkelig kunnskap om deres elevers læring, og hvordan de kan utfordre elevene slik at læringen blir utviklet videre (Lund, 2017, s.19). For å unngå manglende deltakelse i klassen bør undervisningen bli lagt opp slik at den utnytter ASK-brukerens deltakelsesmuligheter i klassefellesskapet, og bør da inkludere forberedelser til tema og nødvendig tid til kommunikasjon og deltakelse i klasseaktivitetene (Skogdal, 2015, s.225). Berg skriver at det er mulig å få til en god inkludering dersom de ansatte har bevisste holdninger og er positivt innstilt til at alle elevene skal få opplæring i klasserommet (2014, s.97). Inkludering må settes på dagsordenen og det må settes av felles tid til planlegging der det blant annet kan diskuteres og deles gode erfaringer (Berg, 2014, s.97). «God inkludering blir til gjennom tett samarbeid og fordeling av ansvar» (Berg, 2014, s.97). Lærere må ha en felles holdning om at elevene er alle sitt ansvar, være villig til å gjøre nye arbeidsoppgaver, ta opp og diskutere eventuelle motforestillinger og være sammen om å tenke deltakelse (Berg, 2014, s.92).

Woodfield og Ashby (2016) har i sin studie undersøkt inkluderingen av videregående elever som bruker iPad som kommunikasjonshjelpemiddel, der iPaden leser opp innskreven tekst

og blir deres stemme. Skolen ønsket å støtte praksis som fremmet inkludering, deltakelse og rettfærdige muligheter for disse elevene (Woodfield & Ashby, 2016). Observasjoner viste at lærere for eksempel spurte ASK-brukerne «hva tenker du?» og «hvis du har noe å dele, ville jeg gjerne hørt det» (Woodfield & Ashby, 2016). Dette gjør at ASK-brukerne blir motiverte til å delta, og viser at lærerne ikke vil risikere at disse elevene blir overkjørt av andre medelever (Woodfield & Ashby, 2016). Det vises til et eksempel med diskusjon i klassen rundt en lokal sak, der læreren spør en ASK-bruker hva han tenker om denne saken, og venter på at eleven skal få trykke inn svaret sitt, for så å inkludere svaret i diskusjon med resten av klassen (Woodfield & Ashby, 2016). Studien viser at det er viktig at lærerne åpner opp for at ASK-brukerne får svare, og at svarene er like viktige for klassen (Woodfield & Ashby, 2016). I dette eksempelet begynte ASK-brukeren å skrive på iPaden med en gang, som viste at han hadde noe å bidra med i samtalen (Woodfield & Ashby, 2016). Dette viser at det er viktig at lærere husker å inkludere ASK-brukere i timen dersom de har mulighet til å komme med svar, og ta seg tid til at ASK-brukerne får svart. Dette er også noe som kan motivere ASK-brukerne til å delta, samt inkludere dem i klassefelleskapet.

Karlsen et al. (2015, s.194) refererer til en norsk undersøkelse der ASK-brukere i alderen 10-17 år svarte på hvilke kommunikasjonsstrategier de ønsker at deres kommunikasjonspartnere benytter. Resultatene viste blant annet at de fleste likte at kommunikasjonspartneren stilte spørsmål som de kunne svare ja eller nei på, men likte samtidig å kunne utdype mer enn bare ja og nei, da de kan ha mye de ønsker å formidle (Karlsen et al., 2015, s.201). Det er da viktig at miljøet rundt ASK-brukeren sørger for at ASK-brukeren har tilgang på et relevant ordforråd for å kunne ha mulighet for å bidra i kommunikasjonen (Karlsen et al., 2015, s.202). ASK-brukerne formidlet at de misliker at kommunikasjonspartneren ikke venter til de er ferdig med å uttrykke det de vil formidle og ønsket seg mer tid til å kunne uttrykke seg (Karlsen et al., 2015, s.202). ASK-brukerne har da behov for strategier som viser at de har behov for mer tid, samt at kommunikasjonspartneren må være bevisst på å gi dem god tid til å svare, noe som vil gi ASK-brukeren mulighet til å ta flere initiativ og bli mer delaktig i samtalen (Karlsen et al., 2015, s.202). Dette kunne vi også se i resultatene i studien til Woodfield og Ashby (2016) der lærerne var flinke til å gi ASK-brukerne tid til å svare. Flere likte også at kommunikasjonspartneren tar initiativ til å starte samtalen og at det blir avklart i starten hva

de skal kommunisere om, noe som kan skape en tydelig ramme, og dermed unngå misforståelser og brudd i kommunikasjonen, samt å hjelpe ASK-brukeren til å delta mer aktivt (Karlsen et al., 2015, s. 200).

3.2.1 Deling av erfaringer

Biggs og Hacker (2021) viser til foreldre og en gruppe bestående av blant annet spesiallærere som mener det er nødvendig med tiltak som fokuserer på å støtte medelevers forståelse og aksept. De mente at medelevene trengte å bli eksponert for sine medelever med funksjonsnedsettelse, samt eksponert for hensiktsmessige samtaler om inkludering, funksjonsnedsettelse og andre måter å kommunisere på (Biggs & Hacker, 2021). Skogdal (2014, s.173) skriver om en skole der klassen til to ASK-brukere fikk informasjon om ASK og CP (cerebral parese) og fikk praktisere oppgaver som kunne gi dem en opplevelse av å ha CP og bruke ASK. Elevene fikk blant annet erfare å ikke ha kommunikasjonshjelpemidler tilgjengelig, og bare kunne svare ja og nei, og erfare hvordan man som samtalepartner kan skape en felles mening ut ifra noen få ord på kommunikasjonshjelpemiddelet (Skogdal, 2014, s.174). Dette viste seg å skape felles refleksjoner hos elevene rundt utfordringer og muligheter når en person har CP og bruker ASK, og bidro til at ASK-brukerne ble inkludert i fellesskapet av sine medelever (Skogdal, 2014, s.174). Dette er noe flere skoler med ASK-brukere kan gjøre sammen med sine elever for å kunne skape en felles forståelse blant elevene som kan bidra til inkludering og deltakelse for ASK-brukere. Lærere og andre ansatte burde også få prøve å praktisere slike oppgaver for å selv føle på kroppen hvilke funksjonsnedsettelse elevene de skal arbeide med har.

Samarbeid med foreldre kan hjelpe lærere og andre ansatte i skolen å bli bedre kjent med ASK-brukerne, samt hvordan de kan legge til rette for inkludering og deltakelse. Rasmussen (2015, s.249) skriver at det er viktig å ha et tett og godt samarbeid mellom skole og hjem for å ha en felles forståelse av eleven og deres behov. Samarbeidet mellom kontaktlærer og spesialpedagog/assistenter er også viktig, da spesialpedagogen må vite hva som skal foregå i klasserommet for å kunne tilrettelegge kommunikasjonsmiljøet og forberede aktiviteter til

ASK-brukeren (Rasmussen, 2015, s.249-250). Det er først da ASK-brukeren får mulighet til å delta ut fra egne forutsetninger (Rasmussen, 2015, s.250). Dersom ASK-brukeren skal kunne delta i klassen, bør det merkes av på timeplanen på de aktivitetene ASK-brukeren kan ha utbytte av for å sikre at eleven ikke går glipp av viktig kommunikasjon og samvær med medelevene (Rasmussen, 2015, s.250).

I en australsk studie av Johnson et al. (2021) blir flere foreldre av ASK-brukere intervjuet om deres perspektiver på tjenesten barna deres får. Flere foreldre nevnte at det er viktig med pågående dialog med personalet på skolen, og at de hjelper å lære opp personalet til å kjenne barna sine så personalet kan vite hva de skal gjøre i ulike situasjoner (Johnson et al., 2021). Flere foreldre var også frustrerte over lite tilbakemeldinger fra skolen, og en mor fortalte at hun ikke visste hva barnet sitt gjorde på skolen da han ikke kunne kommunisere hvem han hadde lekt med, hva han hadde gjort og hvordan han hadde hatt det (Johnson et al., 2021). Det kan tenkes at flere foreldre til ASK-brukere ønsker å vite mer om hva barna deres gjør på skolen, og det kan da være en idé å føre dette i en bok. Personalet som er med ASK-brukeren i løpet av skoledagen kan da skrive ned blant annet hvem eleven har lekt med og hva eleven har gjort i løpet av dagen. I min praksis på et alternativt skoletilbud, tok de voksne bilder av hva elevene gjorde i løpet av skoledagen. Bildene las så til en logg som ble skrevet på slutten av dagen og sendt hjem til foreldrene og skolen elevene vanligvis gikk på. Dermed fikk foreldrene mulighet til å se hva barna hadde gjort i løpet av skoledagen, og kunne diskutere dette med barna sine. Det kan tenkes at dette kan gi elevene en følelse av å høre til fellesskapet når foreldrene også vet hva de har gjort på skolen. Det kan også være en idé å supplere med videoopptak som kan sendes til foreldrene på mobiltelefon dersom eleven for eksempel spiller et instrument slik at foreldrene kan høre.

Rasmussen (2015, s.248-249) skriver om sine erfaringer med datteren som bruker ASK, der datteren har med seg en kommunikasjonsbok med foto og symboler hjem fra skolen hver dag. Datteren får da mulighet til å fortelle om ting hun har opplevd, samtidig som hun får innlæring i symbolene (Rasmussen, 2015, s.248-249). Rasmussen sender hver mandag med datteren bilder i kombinasjon med symboler om hva datteren har opplevd i helgen, slik at datteren kan vise medelevene sine dette (2015, s.249). Hun prøver også å legge med suvenirer og lignede fra steder de har vært slik at dette skal bli interessant for medelevene,

og passer også på å flette inn litt læring for de andre elevene i håp om at lærerne skal føle at dette er nyttig bruk av skoletimen (Rasmussen, 2015, s.249). Dette er noe som har fått god respons fra medelevene, og fått dem til å bli mer interessert i å være med datteren (Rasmussen, 2015, s.249). Dette viser et eksempel på hvordan man kan ta i bruk en kommunikasjonsbok på skolen, og at dette kan bidra til at ASK-brukeren blir mer ivrig til å delta i kommunikasjon i klassen, samt bidra til at ASK-brukeren føler seg mer inkludert i klassemiljøet. Dette avhenger av at foreldre bruker tid og krefter på å skrive i boken, noe kanskje ikke alle foreldre har.

Berg (2014, s.93) skriver at dersom foreldrene til eleven med funksjonsnedsettelse forteller litt om barnet på foreldremøte, kan de andre foreldrene stille spørsmål og få avklart hvilke behov eleven har. Det kan da tenkes at det kan bli lettere for de andre foreldrene og ta initiativ til å invitere en ASK-bruker hjem på besøk eller med på andre aktiviteter når de er klare over de eventuelle særskilte behovene ASK-brukeren skulle ha, noe som kan føre til inkludering og deltakelse for ASK-brukeren sammen med sine medelever.

4.0 Oppsummering/konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven var «hvordan legge til rette for inkludering og deltakelse for ASK-brukere i skolen?». Resultatene i denne oppgaven viser at flere ASK-brukere tilbringer mye tid utenfor sin ordinære klasse i adskilte rom, som medførte at ASK-brukerne fikk en form for besøksrolle i klassen, slet med å utvikle vennskap og opplevde sosial eksklusjon. Resultater viser at tilstedeværelsen til ASK-brukerne i ordinær klasse bør økes for å kunne bli en del av skolens sosiale fellesskap og skape relasjoner med sine medelever. Likevel viste resultater at noen ASK-brukere utviklet en preferanse for de adskilte klasserommene der de følte det var et mer inkluderende og trygt miljø, da de opplevde de «vanlige» elevene som ugjestmilde og skremmende. Det kom frem at selv om det blir lagt til rette for inkludering i skolen for ASK-brukere, er det ikke sikkert ASK-brukerne selv føler dette og at det da er viktig å etterspørre ASK-brukerens opplevelse av dette. Det er store forskjeller på dem som har behov for ASK, noe som er vesentlig i forhold til inkludering og deltakelse, og skolen må da forholde seg til hvordan de skal tilpasse opplæringen best mulig ut ifra forutsetningene til de ulike ASK-brukerne. Medelever kan bli gode rollemodeller og spille en viktig rolle for ASK-brukerne i skolen i forhold til inkludering og deltakelse. Medelevene kan bli gode ressurser og flere har vist god omsorg og engasjement av å kunne hjelpe ASK-brukere i klassen sin. Tiltak som «friminuttvenn» har vist seg å være positivt for både ASK-brukeren og medelever, og gir muligheter til inkludering og deltakelse.

Nødvendig kompetanse blant de ansatte er også viktig for å kunne legge til rette for inkludering og deltakelse for ASK-brukerne. De ansatte bør få opplæring og tilstrekkelig informasjon om kommunikasjonshjelpemidler og kommunikasjonsstrategier, samt at det settes av tid til å drøfte tiltak jevnlig i tverrfaglige team. Undervisningen må tilpasses ASK-brukernes forutsetninger og legges opp slik at den utnytter ASK-brukernes deltakelsesmuligheter. Lærere må ta seg tid og inkludere ASK-brukere i timen, noe som kan gjøre ASK-brukerne motiverte til å delta. Et godt samarbeid med foreldre kan hjelpe ansatte å bli kjent med ASK-brukeren og hvordan de kan tilrettelegge for inkludering og deltakelse. Dersom foreldre også deler informasjon om ASK-brukeren med andre foreldre og medelever, kan dette skape økt forståelse og føre til at ASK-brukeren blir mer inkludert i klassemiljøet.

Denne oppgaven hadde som formål å belyse inkludering og deltakelse blant ASK-brukere i skolen, og hvordan ansatte i skolen kan tilrettelegge for inkludering og deltakelse for ASK-brukere. Ved hjelp av litteraturstudie har jeg klart å innhente forskningsbasert kunnskap og relevant teori som har belyst hvordan dette kan gjøres ved hjelp av ulike erfaringer og perspektiver på inkludering og deltakelse for ASK-brukere i skolen. Denne kunnskapen kan jeg ta med meg videre i min praksis som vernepleier, der jeg kan møte på ASK-brukere i skolesektoren. Faglige utfordringer videre kan være at selv om ASK-brukerne har flere lovfestede rettigheter, kan det være begrenset erfaring og kunnskap når det gjelder bruk av ASK og hvordan en skal tilrettelegge for inkludering og deltakelse for disse elevene i skolen. Dersom jeg som vernepleier skal jobbe i en skole med ASK-brukere, er jeg avhengig av god opplæring og egnede kunnskaper for å kunne tilrettelegge best mulig for disse elevene.

Referanseliste

Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Springer Netherlands.

Berg, M., N. (2014). Trygghet, tilhørighet og trivsel. I *Inkluderende praksis: gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s.89-98). Universitetsforlaget.

Biggs, E. E. & Hacker, R. (2021). Engaging stakeholders to improve social validity: intervention priorities for students with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*.
<https://doi.org/10.1080/07434618.2021.1881824>

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Helsepersonelloven. (1999). Lov om helsepersonell m.v. (LOV-1999-07-02-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64>

Hjelmbrekke, H., (2014). "Det viser seg at mangfold er bra for oss alle". I *Inkluderende praksis: gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s.63-80). Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Cappelen Damm AS.

Johnson, H., Nierop, M. V. & Iacono, T. (2021). Parents' perspectives of an Australian augmentative and alternative communication service: "I clapped for my child". *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*. [https://www-tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/abs/10.1080/23297018.2020.1861552](https://www.tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/abs/10.1080/23297018.2020.1861552)

Karlsen, A. V. (2016). Alternativ og supplerende kommunikasjon- ASK. I Engh, R. *Barn og unge med utviklingshemming i skolen* (s.145-157). Cappelen Damm AS.

Karlsen, A., V. (2020). *Flere med i klassefellesskapet: digitale læringsressurser som støtte*. Universitetsforlaget.

Karlsen, A., V., Midtlin, H., S., Taxt, T., Næss, K.-A., B. (2015). Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier. I Karlsen, A., V. & Næss, K.-A., B. *God kommunikasjon med ASK-brukeren* (s.187-215). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lekhal, R. (2017). Elever med vedtak om spesialundervisning. Hva vet vi, hvordan har de det, og trives de på skolen? I Haug, P. *Spesialundervisning: Innhold og funksjon* (s.368-385). Det norske samlaget.

- Likestillings- og diskrimineringsloven (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2017-06-16-51) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Lund, A. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lundh, L. (2014). "Det er ikke trappene det kommer an på!". I *Inkluderende praksis: gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s.115-143). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/n/o/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 45 (2012-2013). *Frihet og likeverd: Om mennesker med utviklingshemming*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/41a94b47679f477086d3f537d401d50a/n/o/pdfs/stm201220130045000dddpdfs.pdf>
- Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E. K. & Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nortvedt, M. W., Jamtvedt, G., Graverholt, B., Nordheim, L. V. & Reinart, L. M. (2012). *Jobb kunnskapsbasert!: en arbeidsbok* (2. utg.). Cappelen Damm AS
- Næss, K.-A., B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I Karlsen, A., V. & Næss, K.-A., B. *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s.15-45). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rasmussen, T., D. (2015). ASK-brukeren som en interessant person og kommunikasjonspartner: et foreldreperspektiv. I Karlsen, A., V. & Næss, K.-A., B. *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s.239-259). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Skogdal, S. (2014). "Jeg vil spille og komponere!". I *Inkluderende praksis: gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s.169-178). Universitetsforlaget.
- Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I *Inkluderende praksis: gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s.41-52). Universitetsforlaget.
- Skogdal, S. (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I Karlsen, A., V. & Næss, K.-A., B. *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s.217-237). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Statped. (2020a, oktober 6). *Hvem har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?* <https://www.statped.no/alternativ--supplerende-kommunikasjon-ask/hvem-har-behov-for-ask/>
- Statped. (2020b, november 13). *Hva er inkludering.* <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Statped. (2021a, mars 18). *Marginalisering av elever som bruker ASK.* <https://www.statped.no/fou/forskning/publikasjoner/doktorgrader/jorn-ostvik/marginalisering-av-elever-som-bruker-ask/>
- Statped. (2021b, mars 18). *Utviklingshemming og inkludering.* <https://www.statped.no/utviklingshemming/utviklingshemming-og-inkludering/>
- Statped. (u.å.). *Alternativ- supplerende kommunikasjon (ASK).* <https://www.statped.no/ask/>
- Teachman, G., McDonough, P., Macarthur, C. & Gibson, B. E. (2020). Interrogating inclusion with youths who use augmentative and alternative communication. *Sociology of Health & Illness*, 42(5), 1108–1122. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13087>
- Tetzchner, S. von & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er ASK?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/hva-er-ask-og-hvem-har-behov-for-det/>
- Woodfield, C. & Ashby, C. (2016). 'The right path of equality': supporting high school students with autism who type to communicate. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 435–454. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1088581>
- Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2017a). 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>

Østvik, J., Balandin, S. & Ytterhus, B. (2017b). 'So, how does one define a friendship?': Identifying friendship among students using AAC in inclusive education settings*. *European Journal of Special Needs Education*. [https://www.tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1312799](https://www.tandfonline.com.galanga.hvl.no/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1312799)

Vedlegg: KBP-læringsverktøy

KBP-læringsverktøy

Skriv kort, beskrivende og presist

Informasjonsbehov

Beskriv den kliniske situasjonen som førte til et informasjonsbehov:

Jeg holder på å skrive en bacheloroppgave om hvordan det kan legges til rette for inkludering og deltakelse for ASK-brukere i skolen. Jeg ønsker å finne forskning for å undersøke hvilke erfaringer og holdninger skolen og ASK-brukere selv har til dette. Ved å undersøke dette kan jeg finne ulike faktorer som kan bidra til å legge til rette for inkludering og deltakelse for disse elevene, samt eventuelle utfordringer og forbedringspotensialer når det kommer til dette i skolen.

Spørsmålsformulering

Hvilken type [kjernes spørsmål](#) er spørsmålet ditt?

Forekomst Årsak Diagnostikk Effekt av tiltak Prognose Erfaringer og holdninger

For spørsmål om forekomst, årsak, diagnostikk, effekt og prognose, fyll inn de relevante [PICO-elementene](#):

P	Population	
I	Intervensjon	
C	Sammenligning	
O	Utfall	

For spørsmål om erfaringer og holdninger, fyll inn de relevante [PICO-elementene](#):

P	Populasjon	ASK-brukere i skolen
I	(Fenomen av) interesse	Inkludering og deltakelse
Co	Kontekst	Tilrettelegging i skolen

Formuler PICO/PICO-spørsmålet ditt:

Hvordan legge til rette for inkludering og deltakelse for ASK-brukere i skolen?

Litteratursøk

Kryss av for kilder du søkte i:

Oppsummert forskning		Primærstudier	
<input type="checkbox"/> UpToDate	<input checked="" type="checkbox"/> Annet (spesifisér) - Campbell Library	<input type="checkbox"/> PubMed/MEDLINE Clinical Queries	<input checked="" type="checkbox"/> Andre (spesifisér)
<input type="checkbox"/> BMJ Best Practice		<input type="checkbox"/> PsycINFO	- Academic Search
<input checked="" type="checkbox"/> Cochrane Library		<input checked="" type="checkbox"/> CINAHL	- Elite
<input checked="" type="checkbox"/> Epistemonikos		<input type="checkbox"/> SocINDEX	- ERIC

Hvorfor valgte du disse kildene?

Jeg valgte disse databasene da jeg ønsket å finne artikler som omhandlet inkludering og deltakelse i skolen, og var derfor interessert i å gjøre søk i databaser som kunne ha artikler innenfor utdanning og pedagogikk. Jeg gjorde søk i både databaser med oppsummert forskning og med primærstudier da jeg gjerne ønsket å finne begge deler. Jeg startet med å søke i databaser med oppsummert forskning da disse ligger over primærstudier i kunnskapspyramiden. Jeg søkte så i databaser med primærstudier.

Cochrane Library: Database med forskningsbasert informasjon om effekten av ulike tiltak for forebygging og behandling. Jeg valgte denne databasen da jeg ville undersøke om det fantes informasjon om effekten av ulike tiltak omhandlende inkludering og deltakelse i skolen for ASK-brukere.

Epistemonikos: Internasjonal database som inneholder systematiske oversikter og kvalitetsvurderte systematiske oversikter som omhandler behandling, diagnose, prognose, skade og etiologi. Jeg ville undersøke om jeg kunne finne oppsummert forskning med systematiske oversikter som kunne være relevant i forhold til min problemstilling.

Campbell Library: Inneholder systematiske oversikter i fulltekst over effekten av tiltak innenfor sosialfeltet, psykologi, kriminologi og utdanning. Jeg brukte denne for å se om det fantes tekster innenfor disse feltene som kunne svare på min problemstilling.

Academic Search Elite: Jeg ville undersøke om det fantes relevant forskning til min problemstilling her da det er en tverrfaglig artikkeldatabase og har artikler fra både vitenskapelige og generelle tidsskrifter innenfor mange fagområder.

CINAHL: Inneholder en del kvalitativ forskning og pasienterfaringer. Jeg gjorde søk i denne databasen for å undersøke om den hadde kvalitativ forskning om ASK-brukere i skolen og artikler med erfaringer rundt dette.

ERIC: Jeg brukte denne da det er en internasjonal base som gir oversikt over pedagogisk litteratur og ressurser.

Beskriv søkeordene og hvordan du kombinerte dem (lim inn eller legg ved søkestrategi):

Cochrane Library:

Advanced Search

Search Search manager Medical terms (MeSH) PICO search^{BETA}

Save this search View saved searches Search help

Print

+ -	#1	augmentative and alternative communication	S	MeSH	Limits	79
+ -	#2	school			Limits	128908
+ -	#3	inclusion			Limits	200810
+ -	#4	particip*			Limits	315937
+ -	#5	#1 AND #2 AND #3 AND #4			Limits	14
+ -	#6	Type a search term or use the S or MeSH buttons to compose	S	MeSH	Limits	N/A

Clear all Highlight orphan lines

Jeg kombinerte søkeordene «augmentative and alternative communication», «inclusion», «school» og «particip*» med AND og fikk 14 treff. Jeg brukte particip* for å kunne få opp artikler som inneholder ulike bøyinger slik som «participation» og «participate». Alle treff nyere enn 2010. Ingen av disse var relevante for å svare på min probemstilling.

Epistemonikos: Jeg kombinerte søkeordene «augmentative and alternative communication», «inclusion», «school» og «particip*» med AND og fikk 2 treff. En var fra 2007 så denne ble ekskludert. Ingen relevante.

Campbell Library: Søkeord «augmentative and alternative communication», «inclusion», «school» - Ingen treff. Kun søkeord «augmentative and alternative communication»- Ingen treff

Academic Search Elite:

Print Search History Retrieve Searches Retrieve Alerts Save Searches / Alerts

Select / deselect all Search with AND Search with OR Delete Searches Refresh Search Results

Search ID#	Search Terms	Search Options	Actions
<input type="checkbox"/> S6	S1 AND S2 AND S3 AND S4	Limiters - Published Date: 20100101-20201231 Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (24) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S5	S1 AND S2 AND S3 AND S4	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (35) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S4	particip*	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (1,246,462) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S3	school	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (5,425,178) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S2	inclusion	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (285,189) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S1	augmentative and alternative communication	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (1,935) View Details Edit

Brukte søkerordene «augmentative and alternative communication», «inclusion», «school» og «particip*». Jeg kombinerte så disse søkeordene med AND og fikk 35 treff. Jeg ekskluderte så artikler eldre enn 2010 og fikk 24 treff. Flere av disse var relevante, men inneholdt ikke spesifikt akkurat det jeg var ute etter så jeg valgte å se bort ifra disse og tok utgangspunkt i dem jeg syntes kunne svare best på min problemstilling. De artiklene jeg har valgt å bruke herfra er

- Interrogating inclusion with youths who use augmentative and alternative communication
- 'So, how does one define a friendship?': Identifying friendship among students using AAC in inclusive education settings*
- Parents' perspectives of an Australian augmentative and alternative communication service: "I clapped for my child"
- The right path of equality': supporting high school students with autism who type to communicate

CINAHL:

Search History/Alerts

[Print Search History](#) [Retrieve Searches](#) [Retrieve Alerts](#) [Save Searches / Alerts](#)

Select / deselect all [Search with AND](#) [Search with OR](#) [Delete Searches](#) [Refresh Search Results](#)

Search ID#	Search Terms	Search Options	Actions
<input type="checkbox"/> S5	S1 AND S2 AND S3	Limiters - Published Date: 20100101-20211231 Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (3) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S4	S1 AND S2 AND S3	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (8) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S3	"inclusion"	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (84,695) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S2	"school"	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (142,036) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S1	"augmentative and alternative communication"	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (1,182) View Details Edit

Jeg kombinerte søkeordene «augmentative and alternative communication», «inclusion» og «school» med AND og fikk 8 treff. Etter å ha ekskludert eldre enn 2010 fikk jeg 3 treff. 1 relevant.

Jeg har herfra brukt artikkelen «A "Visitor in the Class": Marginalization of Students Using AAC in Mainstream Education Classes».

ERIC:

Print Search History Retrieve Searches Retrieve Alerts Save Searches / Alerts

Select / deselect all **Search with AND** **Search with OR** **Delete Searches** **Refresh Search Results**

Search ID#	Search Terms	Search Options	Actions
<input type="checkbox"/> S6	S1 AND S2 AND S3 AND S4	Limiters - Date Published: 20100101-20181231 Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (10) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S5	S1 AND S2 AND S3 AND S4	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (18) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S4	particip*	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (283,728) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S3	school	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (736,796) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S2	inclusion	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (24,320) View Details Edit
<input type="checkbox"/> S1	augmentative and alternative communication	Expanders - Apply equivalent subjects Search modes - Boolean/Phrase	View Results (1,000) View Details Edit

Brukte søkeordene «augmentative and alternative communication», «inclusion», «school» og «particip*» og kombinerte disse med AND og fikk 18 treff. Ekskluderte treff eldre enn 2010 og fikk 10 treff. 2 relevante artikler var de samme som jeg fant i Academic Search Elite:

- 'So, how does one define a friendship?': Identifying friendship among students using AAC in inclusive education settings*
- The right path of equality': supporting high school students with autism who type to communicate

Beskriv inklusjons- og eksklusjonskriterier:

Inklusjonskriterier: tekster på norsk, engelsk, dansk og svensk

Eksklusjonskriterier: Studier eldre enn 2010

Resultat fra søk: Legg ved valgt artikkel i fulltekst, eller lenke til artikkel, oppslagsverk eller retningslinje.

Jeg vil her nummerere de ulike artiklene jeg har brukt og bruke disse numrene videre når jeg kritisk vurderer artiklene.

1. Teachman, G., McDonough, P., Macarthur, C. & Gibson, B. E. (2020). Interrogating inclusion with youths who use augmentative and alternative communication. *Sociology of Health & Illness*, 42(5), 1108–1122. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.13087>
2. Østvik, J., Ytterhus, B. & Balandin, S. (2017). 'So, how does one define a friendship?': Identifying friendship among students using AAC in inclusive education settings*. *European Journal of Special Needs Education*. <https://www-tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1312799>

3. Johnson, H., Nierop, M. V. & Iacono, T. (2021). Parents' perspectives of an Australian augmentative and alternative communication service: "I clapped for my child". *Research and Practice in Intellectual and Developmental Disabilities*. <https://www.tandfonline.com/galanga.hvl.no/doi/abs/10.1080/23297018.2020.1861552>
4. Woodfield, C. & Ashby, C. (2016). 'The right path of equality': supporting high school students with autism who type to communicate. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 435–454. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1088581>
5. 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>

Kritisk vurdering (legg eventuelt ved utfylt sjekkliste)

Hva er tema/problemstilling i artikkelen, retningslinjen eller oppslagsverket?

1. Ungdommer som bruker ASK og deres opplevelser av begrepet inkludering.
2. Vennskap blant elever som bruker ASK og hvordan dette utvikles.
3. Australske foreldre til ASK-brukere som forteller om deres perspektiver på tjenesten barna deres får.
4. Inkludering og systemet rundt elever med autisme som bruker en kommunikasjonsapp på iPad som leser opp teksten de har trykket inn.
5. Flere med særskilte behov i skolen som tilbringer mer tid utenfor klassen enn tidligere, og ASK-brukere fikk en form for besøksrolle i klassen.

Hvilket studiedesign er brukt? (Begrunn hvorfor dette er et velegnet design for å besvare spørsmålet) (Gjelder ikke for oppslagsverk)

1. Kvalitativ metode.
2. Kvalitativ metode.
3. Kvalitativ metode.
4. Kvalitativ metode.
5. Kvalitativ metode.

Hva forteller resultatene? (Hvis relevant: angi effektestimater og informasjon om statistisk usikkerhet)

1. 13 kanadiske ungdommer som nyttet ASK i alderen 15-24 år ble intervjuet. Disse ungdommene gikk alle på videregående, eller hadde fullført videregående året før. Studien viser at ASK-brukerne nesten alltid ble plassert borte fra de andre funksjonsfriske elevene, ofte i andre adskilte klasserom. Det viste seg også å oppstå negative og ugjestmilde sosiale samspill når de først var sammen med ande funksjonsfriske i vanlige klasserom. Til tross for sosial inkludering som overordnet mål i utdanningen og utviklingen av ASK som tar sikte på å fremme sosial inkludering, viser studien at ASK-brukerne, spesielt de med lite eller ingen tale, opplever en marginalisering og sosial eksklusjon. Det antydes at ASK-brukere sliter med anerkjennelse utenfor familien og opplever sosial isolasjon som øker med alderen. ASK-brukerne hadde få

vennskap i skolen. Resultatene i studien foreslår at det er nødvendig med en ny vurdering av tiltak som ikke prøver å skille ASK-brukerne fra sine medelever i andre rom. Resultatene viser også at ASK-brukerne tok for gitt at undervisning i egne klasserom var nødvendig etter at de gjennom årene hadde gjentatt blitt eksponert for å bli fortalt at de var ukvalifisert til vanlig undervisning. ASK-brukerne opplevde at miljøet i videregående skole var ugjestmildt og skremmende og utviklet en preferanse for de segregerte klasserommene der det var lavere forventninger til dem. Resultater viste blant annet at medelever ikke ville flytte seg for en ASK-bruker med rullestol da han prøvde å komme forbi dem i fellesarealer på skolen, noe som fikk han til å føle seg usikker og malplassert sammen med «vanlige» elever. ASK-brukere fortalte også at de følte seg mer inkludert i gruppen som hadde spesialundervisning enn i den ordinære klassen, da det var et stille, kjent og trygt miljø. En av ASK-brukerne fortalte også at hun alltid spiste der hun hadde spesialundervisning da hun ikke ønsket at de andre elevene skulle observere hennes hjelpebehov.

Alle ungdommene i denne studien var «inkludert», men ikke under forhold de selv valgte. Når ASK-brukerne selv skulle omformulere deres forståelse av inkludering ble det beskrevet som sosiale steder der de følte seg trygge, anerkjent og ønsket, og hvor de kunne kjenne på en følelse av fellesskap uavhengig av kommunikasjonsforskjeller.

2. Utviklingen av vennskap blant elever som bruker ASK i 1.-4.klasse i skolen ble undersøkt (I Norge). På grunn av sine kommunikasjonsvansker og begrensede samhandlinger med sine medelever, risikerer ASK-brukerne å ikke utvikle vennskap med sine medelever. Studien viser at ASK-brukerne var borte fra klassen sin eller gjorde individuelle aktiviteter mer enn halvparten av skoledagen, og at mengden tilstedeværelse og deltakelse sammen med sine medelever spilte inn på utviklingen av vennskap. For at ASK-brukerne da skulle få bedre muligheter til å utvikle vennskap med sine medelever burde de tilbringe mer tid sammen med den ordinære klassen sin. Studien viste at ASK-brukerne hadde ulike oppfatninger på hva de så på som vennskap i forhold til sine medelever. Til eksempel opplevde en ASK-bruker vennskap der hun følte hun hørte til, mens en annen hadde en enkel forståelse av vennskap og så på alle som en venn uansett om det var elever, voksne eller dyr. På grunn av vansker med å forstå ASK-brukernes kommunikasjon kan det være vanskelig for voksne å vurdere elevenes sosiale forhold på den måten elevene selv oppfatter dem. Resultatene i denne studien understreker da viktigheten av at de ansatte prøver å forstå elevenes opplevelser og synspunkter av dette. Dette viser at det kreves støtte fra de ansatte i skolen til å legge til rette for utviklingen av vennskap, og at de ansatte må arbeide med å legge til rette for at ASK-brukeren er mer til stede og samhandler med sin ordinære klasse.

-
3. Australsk studie der flere foreldre av barn som bruker ASK intervjuet om deres perspektiver på tjenesten barna deres får. Flere foreldre nevnte at det er viktig med pågående dialog med personalet på skolen, og at de hjelper å lære opp personalet til å kjenne barna sine så personalet kan vite hva de skal gjøre i ulike situasjoner. Flere foreldre var også frustrerte over lite tilbakemeldinger fra skolen, og en mor fortalte at hun ikke visste hva barnet sitt gjorde på skolen da han ikke kunne kommunisere. Barnet kunne for eksempel ikke kommunisere hvem han hadde lekt med, hva han hadde gjort og hvordan han hadde hatt det, og moren ønsket da at skolen skulle se dette som en prioritering.

 4. Denne amerikanske studien handler om inkludering av elever som bruker en kommunikasjonsapp på iPad som leser opp teksten de har trykket inn og blir deres stemme. Erfaringene til disse tre videregående elevene blir utforsket gjennom klasseromsobservasjoner og kvalitativt intervju, samt systemene som er på plass for å støtte dem. Det ønskes å støtte praksis som dyrker inkludering, deltakelse og rettferdige muligheter for disse elevene. Observasjoner viser at lærere spør elevene f.eks. «hva tenker du?», «hvis du har noe å dele, ville jeg gjerne hørt det» og «vil du hjelpe meg med nummer ...?». Dette gjør at de tre elevene blir motiverte til å delta, og viser at lærerne ikke vil risikere at disse elevene blir overkjørt av de andre medelevene. Det vises til et eksempel der det er diskusjon i klassen rundt en lokal sak, og læreren spør en av disse elevene hva han tenker om denne saken. Eleven bruker litt tid på å trykke inn svaret sitt på iPaden og læreren forsetter å legge til mer informasjon om saken til han ser eleven rekke opp handen sin og er ferdig å skrive inn svaret sitt. Da svaret blir lest opp sier læreren seg enig og stiller resten av klassen spørsmål ut ifra svaret til eleven. Studien viser at det er viktig at lærerne åpner opp for at disse elevene får svare og at svarene er like viktige for klassen. I dette eksempelet viste det at eleven med en gang rekte handa si til iPaden som viste at han faktisk hadde noe å bidra med i samtalen. Studien viste at lærerne var respektfulle ovenfor disse elevene ved å la dem få svare på slike spørsmål, samt ved å snakke til dem på en høflig måte. De snakket også direkte til elevene og ikke til den voksne som hjalp dem.

 5. Denne norske studien handler om at flere med særskilte behov tilbringer mye tid utenfor klassen, selv om det blir påpekt at det er viktig at disse elevene deltar i klassen for at de skal ha en følelse av å være inkludert. Resultatene i denne studien viser at ASK-brukerne fikk en form for besøksrolle i klassen og hadde det vanskeligere for å utvikle vennskap sammenlignet med sine medelever. ASK-brukerne brukte mye tid på aktiviteter alene og var på egne rom borte fra klassen. De var også mye alene i friminutt, og spiste måltider andre steder enn sine medelever. Selv om deltakelse med medelever ble verdsatt blant de ansatte, var det dårlig med tilrettelegging for sosiale forhold. Studien sier tilstedeværelsen til ASK-brukerne bør økes og at de bør være mindre borte fra klassen. En aktivitetsterapeut gjorde også klart
-

viktigheten av at ASK-brukeren er til stede lengst mulig av friminuttet sammen med resten av klassen før eleven gikk tilbake til spesialavdelingen.

Kan du stole på resultatene? (Begrunn hvorfor du kan eller ikke kan stole på resultatene)

1. Da det er intervju, kan det stilles spørsmål om svarene er til å stole på. Kanskje forskerne kan ha misforstått det ASK-brukerne har prøvd å uttrykke eller at ASK-brukerne kan ha misforstått spørsmålene de har fått stilt. I tillegg til intervjuer har det blitt inkludert foto- og grafiske fremkallingsteknikker og observasjoner, noe som kan ha hjulpet med å få frem svarene deltakerne ønsket.
2. Viser at det er bredere utvalg av informanter som kan gi bredere innsikt og bedre forståelse av temaet fra ulike synspunkter. Sørget for at medelevene de intervjuet hadde de næreste relasjonene med ASK-brukerne, noe som kan ha sørget for mer relevante svar enn om de hadde valgt andre elever. Elevene var spredt rundt på 6 vanlige offentlige skoler i 6 ulike kommuner i både landlige og urbane miljøer, noe som viser at resultatene kan gjelde flere skoler og ikke bare én. Det kan også reflekteres over om forskerne har hatt noe innflytelse på elevenes uttalelser under intervjuene, spesielt da medelevene skulle svare på deres vennskap med ASK-brukerne, som kan ha svart det de trodde levde opp til forventningene til forskerne.
3. De 9 foreldrene som ble med i denne studien og meldte seg frivillig til å svare på intervju ble sett på som å være en god representativ gruppe ut av den større gruppen på over 200 foreldre som var med. Disse foreldrene hadde også barn med en varierende rang av ulike typer ASK-behov. Da disse resultatene er foreldrene til ASK-brukeres perspektiver er det ikke sikkert ASK-brukeren sitter med de samme opplevelsene som dem.
4. Kan stille spørsmål om man kan stole på resultatene da denne studien bare gjelder 3 ASK-brukere på den samme videregående skolen. Disse elevene var likevel rundt samme alder (16-18) og brukte alle en iPad for å kommunisere. Studien brukte en kombinasjon av observasjon og intervju av elever, foreldre og ansatte på skolen. Intervjuene fulgte ikke en liste med spørsmål, men stilte mer åpne spørsmål som gjorde det mulig for diskusjon, som kan ha gjort at deltakerne fikk frem mer av det de ønsket. Observasjonene ble gjort i klasseromssituasjoner til hver enkelt ASK-bruker minst 6 ganger (på 80 min hver gang) i minst to ulike fag elevene hadde over semesteret. Det kan stilles spørsmål til om lærerne ble ekstra observante på at de måtte inkludere og legge til rette for deltakelse for ASK-brukerne da forskerne var i rommet og observerte, enn det de vanligvis er når det har vanlig undervisning uten noen som observerer dem. Likevel kan det tenkes at det forskerne observerte er slik det vanligvis er da forskerne observerte dem såpass mange ganger og over lengre tid.
5. 7 ASK-brukere i vanlig norsk skole, 10 medelever, 6 foreldre og 18 ansatte er med i denne studien, og kan da gi bredere forståelse av temaet da det blir sett på fra flere synspunkter. Elevene var spredt rundt på 6 vanlige offentlige skoler i 6 ulike kommuner i både landlige og urbane miljøer, noe som viser at resultatene kan gjelde flere skoler og ikke bare én. Medelevene som deltok i studien var de som hadde nærmest relasjon til ASK-brukerne, og kan da ha gitt mer relevante svar enn en elev som ikke kjenner ASK-brukeren like godt. Forskeren som gjorde intervju med ASK-brukerne hadde lang erfaring med å kommunisere med barn som bruker ASK, noe som kan ha hjulpet med å få frem det ASK-brukerne prøver å fortelle og forstå svarene. Under intervjuene var også en ansatt til stede for å støtte kommunikasjonen ved å gi tolkninger eller bekreftelse av forskernes tolkninger av elevens kommunikasjon, noe som kan ha hjulpet med å få frem det ASK-brukerne faktisk mente.

Alle artiklene er fagfelleurderte som er en metode en kan bruke for å kvalitetssikre artiklene.

Alle disse studiene er kvalitative studier med få deltakere og man kan da ikke statistisk generalisere resultatene og anta at resultatene også gjelder for andre grupper eller andre land. Man kan også stille spørsmål til om svarene til deltakerne i intervjuene er til å stole på, da de ikke kan tallfestes og analyseres på samme måte som med en kvantitativ metode. Likevel er flere av resultatene relevante og vi kan se at noen resultat går igjen, for eksempel dette med at ASK-brukerne bruker mye tid utenfor klasserommet og hadde reduserte muligheter til å bli kjent med sine medelever.

Kan du bruke resultatene i din praksis? (Angi relevante momenter knyttet til overførbarhet)

1. Disse resultatene kan jeg bruke til å drøfte min problemstilling da de gir et innblikk i opplevelser ASK-brukere har til inkludering i videregående skole og hvilke utfordringer de kan møte på.
2. Jeg kan bruke disse resultatene for å gi et innblikk i hvordan vennskap er for ASK-brukere i skolen og hvordan vennskap utvikles, noe som kan ha følger for inkludering og deltakelse.
3. Resultatene får frem foreldres perspektiver for hvordan tilbudet er for ASK-brukere i skolen, noe som gir flere syn på hvordan elevene blir inkludert og deltar i skolen.
4. Disse resultatene kan brukes for å vise til eksempler på inkludering for elever som bruker kommunikasjons hjelpemiddel i skolen og hvordan dette legges til rette for.
5. Resultatene kan brukes for å vise til at ASK-brukere tilbringer mer tid utenfor klassen enn tidligere, og opplever at de får en slags "besøksrolle» i klassen, noe som kan spille inn på inkludering og deltakelse.

Resultatene fra disse artiklene kan brukes til å drøfte problemstillingen i min oppgave. Resultatene gir et innblikk i hvordan inkludering og deltakelse er for ASK-brukere i skolen og hvilke utfordringer det er rundt å legge til rette for inkludering og deltakelse og hvordan ASK-brukernes opplevelser av dette er, samt foreldre og personer i miljøet rundt eleven på skolen sine erfaringer og opplevelser.

Artiklene jeg har benyttet er studier utført i Norge, Canada, Australia og USA. Jeg anser de utenlandske studiene som relevante for min oppgave da dette er land med kulturer lignende Norge som jeg tror kan ha overføringsverdi til de norske skolene.

Anvende

Hvordan vil du konkludere, og kan du integrere kunnskap fra artikkelen, oppslagsverket eller retningslinjen med din kliniske erfaring, pasientverdier og –preferanser i kliniske avgjørelser? (Skisser f.eks. forslag til handlingsplan)

Resultatene fra disse forskningsartiklene kan jeg få bruk for som utdannet vernepleier, der jeg kan møte på elever i skolen som bruker ASK. Jeg har da fått et innblikk i hvordan man kan tilrettelegge for inkludering og deltakelse for ASK-brukere i skolen, noe som kan være nyttig å ha med seg.

Hvis du har endret praksis, beskriv endringene:

Ikke relevant

Evaluering

Hvis du har endret eller planlegger å endre din praksis, hvordan vil du evaluere dette? Evaluer også hvordan du selv har fulgt og gjennomført trinn 1-6 over. Hva var bra og hva vil du gjøre annerledes neste gang?

Ikke relevant

KBP-læringsverktøy er utviklet av Nina Rydland Olsen¹ og Lillebeth Larun², etter idé fra Per Olav Vandvik². Oppdatert av Hilde Strømme² juli 2018. Oppdatert av Kristine Berg Titlestad¹ juni 2019. ¹Høgskulen på Vestlandet, ²Folkehelseinstituttet.