

FORORD

Å få muligheten til å gå i dybden i et tema jeg finner spennende og interessant er noe jeg setter stor pris på. Jeg sitter igjen med mye lærdom som jeg ikke ville vært foruten i mitt fremtidige arbeid med barn og unge. Prosessen rundt oppgaven har vært utfordrende, givende, til tider frustrerende og ikke minst lærerik. Tusen hjertelig takk til mine to forskningsdeltakere, for at dere har tatt meg i mot med åpne armer og latt meg være en del av deres skolehverdag. Takk for alle samtaler og for alle blunk. Jeg er så takknemlig.

Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder, Snefrid Tislevoll. Din vedvarende entusiasme, ditt engasjement, din undring og nysgjerrighet har vært verdifull i prosessen. Takk for at du har tatt deg tid til å ta dypdykk i oppgaven min og gitt meg tilbakemeldinger på detaljnivå, for at du har stilt viktige spørsmål og for alle gode råd på veien.

Takk mamma og pappa for at dere alltid stiller opp for meg, uansett hva. For at dere oppmuntrer meg når jeg trenger det og for at dere viser så mye interesse for det jeg gjør. Takk kjære storebror Reidar for gode samtaler om pedagogikk og livet generelt. Du slutter ikke å inspirere meg. Takk storebror Anders for at du er så god, og for at du stiller opp. Takk for at du hjalp meg med å lage overskrifter, innholdsfortegnelse og kildeliste, for det er visst noe jeg enda ikke kan etter syv år som student. Hilde, takk for din varme og for at du alltid er der for de små og store tingene. Takk til alle mine gode venner for at dere innimellom har fått meg til glemme at jeg har en masteroppgave å skrive. Takk til Bård for korrekturlesning og for gode innspill ved siste innspurt. Til slutt, takk til den som hang opp et dikt av Søren Kierkegaard på toalettveggen på jobb. Jeg synes det er så fint og det har fått en helt spesiell plass hos meg.

Hjelpekunst (utdrag)

Hvis det i sannhet skal lykkes
å føre et menneske hen til et bestemt sted,
må man først og fremst passe på å finne ham der
hvor han er,
og begynne der.

Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst.
Enhver der ikke kan det,
er selv i innbilning,
når han mener å kunne hjelpe andre.

For i sannhet å kunne hjelpe en annen,
må jeg forstå mer enn han,
men dog vel først og fremst forstå
det, han forstår.

1. Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
2. Metode	3
2.1. Kvalitativ forskning	3
Mikroetnografisk studie	4
Datainnsamling	5
Forskerrollen i mikroetnografisk studie.....	7
Kvalitet i mikroetnografisk studie	7
Etiske refleksjoner i mikroetnografisk studie	8
2.2. Egen forskningsprosess	8
Valg av forskningsdeltaker.....	8
Før datainnsamling	10
Datainnsamling	10
Analyse av datamaterialet	13
3. Studiens tematikk og kontekst	15
3.1. Tematikk	15
Pedagogiske verktøy.....	15
Forutsigbarhet	15
Mestring	16
3.2. Kontekst	18
Grupperommet.....	18
Læreren	19
Eleven	19
4. Autisme	21
4.1. Diagnostiske kriterier og kjennetegn	21
Nedsatt evne til kommunikasjon	24
Nedsatt evne til sosial interaksjon.....	24
Atferd.....	25
Oppsummering.....	26
4.2. Pedagogiske undervisningsprinsipper	26
5. Dagsplan	27
5.1. Teori	27
Dagsplan og TEACCH.....	27
5.2. Empiri, analyse og drøfting	29
Brages dagsplan	29
Forutsigbarhet	30
Mestring	35
6. Tegnøkonomisystem	37
6.1. Teori	37
Belønningstavle	37
Forsterkere	38
Tegnøkonomisystem	39
6.2. Empiri, analyse og drøfting	41
Brages tegnøkonomitavle	41
Forutsigbarhet	42
Mestring	42
7. Talking Mats	48

7.1. Teori	48
7.2. Empiri, analyse og drøfting	52
Forutsigbarhet	53
Mestring	58
8. Avslutning	59
9. Referanser	61
10. Vedlegg	65
Vedlegg 1 Forespørsel til rektor i forbindelse med forskningsprosjekt	65
Vedlegg 2 Informasjon og samtykkeerklæring- elev	66
Vedlegg 3 Informasjon og samtykkeerklæring- lærer	68
Vedlegg 4 Skriv fra NSD.....	70
Vedlegg 5 E-post respons fra en av avdelingens ansatte.....	71
Vedlegg 6 Observasjonsdokument	72
Vedlegg 7 Intervjuguide	73
Vedlegg 8 Illustrasjon av Brages grupperom	76
Vedlegg 9 Fotografi av Brages dagsplan.....	77
Vedlegg 10 Fotografi av Brages tegnøkonomitavle.....	78
Vedlegg 11 Fotografi av Brages belønningstavle	79
Vedlegg 12 E-post fra Joan Murphy	80
Vedlegg 13 Fotografi av Brages samtalematte	81
Vedlegg 14 Talking Mats-første samtale	82
Vedlegg 15 Talking Mats-andre samtale	83

1. Innledning

Omkring ett av hvert tusende barn er autist. Det vil si at hvert år vil omtrent 50 barn i Norge få diagnosen autisme og de fleste av disse er gutter (Norsk Helseinformatikk, 2014). Ingen behandling kan kurere autismen, og vanskene regnes som livslange. Forskning viser likevel at tidlig tilrettelegging av barnets læringsmiljø bidrar til at barnet forstår sine omgivelser og fungerer bedre i hverdagen (Folkehelseinstituttet, 2015). Det krever at lærere, spesialpedagoger, assistenter og andre som arbeider med elever med autisme har tilstrekkelig kompetanse til å skape et godt individuelt tilrettelagt tilbud for eleven. På grunn av omfattende språk og kommunikasjonsvansker og utfordringer med å omgås andre mennesker kan barn med autisme oppleve verden som uforutsigbar (Martinsen & Ytterland, 2014). En skolehverdag preget av forutsigbarhet er derfor helt sentralt for å gi eleven en følelse av kontroll og oversikt over hva som skal skje før det skjer. Øzerk og Øzerk (2013), Gjersti, Fjæran-Granum og Lamache (2009), Løvaas (2003), Mesibov, Shea og Schopler (2004) argumenterer alle for at barn med autisme har behov for forutsigbarhet og struktur i skolehverdagen, da dette er viktig for å redusere stress og ubehag, og for å gi eleven en følelse av trygghet. Det vil videre gi et godt utgangspunkt for at mestring, læring og utvikling skal kunne finne sted. Formålet med forskningsprosjektet var fra starten av å finne ut hvordan man kan skape forutsigbarhet for en elev med autisme i skolen, og min opprinnelige problemstilling ble formulert slik; ”Hvordan kan man bidra til å skape trygghet og forutsigbarhet for en elev med autismspekterforstyrrelse i skolen?”. Mine forskningsdeltakere var en elev i tredje klasse med barneautisme og hans lærer. Tidlig i observasjonene bemerket jeg flere pedagogiske verktøy som så ut til å bidra til økt forutsigbarhet i elevens skolehverdag. På grunn av oppgavens omfang så jeg meg nødt til å være selektiv og kun ta for meg et begrenset utvalg verktøy. I utvelgelsesprosessen var det spesielt tre pedagogiske verktøy som skilte seg ut og som fikk mitt fokus i denne oppgaven; bruk av dagsplan, tegnøkonomisystem og *Talking Mats*. Dette førte meg mot en konkretisering av problemstillingen. I tillegg ville jeg inkludere begrepet mestring, i og med at mestringserfaringer gjerne fremstår sentralt i alt pedagogisk arbeid. Videre er forutsigbarhet og mestring tilsynelatende tett knyttet til hverandre i arbeid med barn med autisme. Den endelige problemstillingen ble dermed;

Hvordan kan de pedagogiske verktøyene; dagsplan, tegnøkonomisystem og Talking Mats skape forutsigbarhet og fremme mestring for en elev med autisme i skolen?

Problemstillingen er viktig av flere grunner. For det første ønsker jeg å bidra med en grundig beskrivelse av verktøyene i bruk. Fordi jeg ønsker å ha danne et helhetlig bilde av undervisningssituasjonen har jeg valgt å trekke frem tre sentrale verktøy som benyttes i den aktuelle elevens skoledag.

For det andre, ved å gjennomføre dette masterprosjektet håper jeg å kunne bidra til innsikt i det spesialpedagogiske arbeidet for elever med autisme som foregår utenfor rammene av den ordinære undervisningssituasjonen i klasserommet. Da spesielt med tanke på klasselærere, som sjeldent har muligheten til direkte og/eller grundig innsyn i dette arbeidet.

For det tredje opplevde jeg i forkant av dette prosjektet en faglig utrygghet i forhold til problemområdet. Gjennom 4-årig allmennlærerutdanning hadde vi kun én time undervisning om autisme. Jeg kjente dermed på en usikkerhet i forhold til å komme ut i arbeidslivet uten å besitte tilstrekkelig kompetanse om disse barna og deres spesielle behov. Jeg anser dette som særdeles viktig for å kunne ivareta elever med autisme på best mulig måte, med hensyn til deres faglige, sosiale og personlige utvikling.

Studien blir presentert over syv kapitler. Jeg starter kapittel 2 med å begrunne valg av metode og presenterer deretter teori om metode. Her presenteres teori om kvalitativ metode etterfulgt av teori om mikroetnografisk metode og deretter teori om de kvalitative datainnsamlingsmetodene jeg har tatt i bruk i mitt forskningsprosjekt. Videre i teoridelen redegjøres det for kvalitet i mikroetnografiske studier og tilslutt etiske refleksjoner i forbindelse med en slik studie. Deretter presenterer jeg egen forskningsprosess, valg av forskningsdeltakere, fremgangsmåte før datainnsamling, gjennomføring og til slutt analysen av datamaterialet. I kapittel 3 går jeg inn på studiens tematikk og kontekst. Videre, i kapittel 4, presenterer jeg relevant teori om autisme og teori om pedagogiske undervisningsprinsipper. I kapittel 5, 6 og 7 går jeg i dybden på tre ulike verktøy, og hvert kapittel har her sin egen teoridel og også egen empiri-, analyse-og drøftingsdel. Kapittel 5 omhandler verktøyet dagsplan, kapittel 6 tar for seg verktøyet tegnøkonomisystem, og det siste kapittelet, kapittel 7, omhandler et verktøy med navnet Talking Mats. Kapittel 8 oppsummerer, og inneholder noen avsluttende refleksjoner.

2. Metode

2.1. Kvalitativ forskning

Utgangspunktet for forskning er at det starter med et spørsmål og deretter går forskeren frem på hensiktsmessige måter for å besvare eller belyse spørsmålet (Thagaard, 2010, Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014). Hvilken erfaringsbakgrunn og interesse forskeren har er med å avgjøre hvor man leter etter svar og hvilke teorier en ubevisst eller bevisst tar utgangspunkt i. Deretter følger systematisk innhenting av informasjon hvor forskeren foretar omfattende og grundige vurderinger knyttet til hvilket materiale som brukes, og hvordan dette analyseres og tolkes. Drøftingen til slutt vil diskutere materialet og eventuelt komme frem til ny kunnskap om temaet (Thagaard, 2010). Kvantitative og kvalitative metoder prioriterer annerledes når det gjelder datainnsamling og tolkning av resultater. Ved bruk av kvantitativ metode vil en forsøke å ”objektivere” (se Kleven et al., 2014) prosessene i forskningen ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forskningsdeltakerne, mens ved kvalitativ metode blir en nærhet mellom disse prioritert (Kleven et al., 2014). En slik nærhet sammen med datainnsamlings situasjonens fleksibilitet, som et resultat av en mindre fast struktur i forkant, kan gi forskeren tilgang på informasjon som kan være vanskelig å få tilgang til på andre måter. Kvalitativ metode gir dermed dybdekunnskap, mens kvantitative metoder i større grad gir breddekunnskap (Kleven et al., 2014). I min forskning ønsker jeg å gå inn i en opplærings situasjon og tilegne meg kunnskap om pedagogiske verktøy som skaper forutsigbarhet og fremmer mestring for en elev med autisme. En slik forskning krever en fremgangsmåte i tråd med kvalitativ metode. Det er fordi kvalitativ forskningsmetode, gjennom deltakende observasjon og intervju, gir meg som forsker tilgang til de pedagogiske verktøyene, hvordan de ser ut til å skape forutsigbarhet og fremme mestring for eleven, og hvilke refleksjoner læreren har rundt bruken av verktøyene. I selve datainnsamlingen vil jeg som forsker være et viktig forskningsinstrument (Kleven et al., 2014). Som forskningsinstrument i egen forskning vil mine forkunnskaper og fagkunnskaper i høy grad prege mitt fokus og hvilken informasjon som blir hentet inn, og det er derfor svært viktig at min forskningsprosess blir så gjennomiktig som overhode mulig, slik at leseren selv kan reflektere rundt dette i tråd med resultatene forskningen gir.

Et viktig mål med kvalitativ forskningsmetode er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener basert på fylldige data om personer og situasjoner (Thagaard, 2010). Creswell og Denzin & Lincoln (sitert i Postholm 2005) definerer kvalitativ forskning som forskning der en

undersøker menneskelige og sosiale prosesser i deres naturlige setting. Slike studier blir derfor kalt naturalistiske (Postholm, 2005, Krumsvik, 2014). Forskeren har et bestemt forskningsfokus og forøker ut fra dette å danne seg et helhetlig eller komplekst bilde av deltakernes perspektiv (Postholm, 2005). Bildet som dannes farges naturligvis av forskerens egne opplevelser, erfaringer og teoretisk utgangspunkt (Postholm, 2005). Gjennom hele forskningsprosessen må forskeren innta en fortolkende rolle for å kunne fange opp og forstå det unike ved forskningsstedet og dets kontekst. Det er deltakernes perspektiv (Postholm, 2005, s.9), det såkalte emiske perspektivet (Postholm, 2005, Krumsvik, 2014), som skal løftes frem og forskeren må derfor til en hver til være åpen for hva deltakerne sier og gjør (Postholm, 2005, Krumsvik, 2014).

Mikroetnografisk studie

En etnografisk studie har ett mål; å beskrive en kultur (Postholm, 2005). Kultur defineres her som kunnskapen som brukes for å skape og tolke sosial atferd. I feltarbeid innenfor mikroetnografisk studie oppholder forskeren seg i forskningsfeltet over en lengre periode med en varighet fra seks uker til seks måneder. Oppholdet avsluttes når hun opplever at dataene som samles inn ikke tilfører noe nytt til materialet som allerede er hentet inn (Postholm, 2005). Forskeren må gjennom denne perioden gi en så utfyllende beskrivelse som mulig av den sosiale gruppen eller kulturen som observeres (Postholm, 2005). Etnografiske studier kan både gjennomføres på mikronivå og på makronivå, hvor de mikroetnografiske studiene tar for seg en liten sosial enhet eller en aktivitet innenfor den sosiale enheten. Forskerens fokus er med på å avgjøre hvilket nivå undersøkelsen er på (Postholm, 2005). Formålet med mitt studie er å studere de pedagogiske verktøyene som blir brukt i undervisningssammenheng i arbeid med en elev med autisme (hvor oppmerksomheten faller på læreren, eleven og verktøyet), og studien vil dermed kunne kategoriseres som mikroetnografisk.

Når en gjennomfører et kvalitativt studie kan fenomenet være kjent eller ukjent for forskeren fra tidligere. Når en forsker er observatør i egen kultur, kan en forståelse av forskningsdeltakerens situasjon være lettere å oppnå. Grunnen til dette er at forskeren gjerne deler samme erfaringer som forskningsdeltakeren (Thagaard, 2010). Et sitat av filosofen Whitehead (Wadel, 1991, s.19) reflekterer over utfordringen ved å gjøre feltarbeid innen sin egen kulturkrets: "Familiar things happen and people don't bother about them. It takes an unusual mind to discover the obvious". Som utdannet allmennlærer med tilleggsutdannelse i

spesialpedagogikk, i henholdsvis København og Trondheim, har jeg en forforståelse som kan være nyttig, men som på samme tid kan stå i veien for mine observasjoner, da mye av det jeg observerer kan oppleves som selvsagt. I tillegg har jeg noe erfaring i forhold til arbeid med barn med autisme. Spørsmål blir ofte ikke stilt ved feltarbeid i egen kultur, fordi de er en selvfølge for forskeren. Forskeren må oppnå et perspektiv hvor hun ser sin egen kultur med andres øyne (Thagaard, 2010). Det oppdaget jeg var utfordrende i min observasjonsperiode, ettersom mine forkunnskaper, tidligere erfaringer og teoretisk bagasje til stadighet banet vei for min forståelse av hvorfor ting ble gjort på måten de ble gjort på. Jeg opplevde at jeg stadig var enig med måten læreren arbeidet på. For å ikke la min forforståelse stå i veien måtte jeg til enhver til sette spørsmålsteget ved arbeidet som ble gjort, slik at jeg kunne samtale om det med henne i ettertid. Slik ville jeg kunne fange opp forskningsdeltakeren min sine perspektiver (Postholm, 2005, Krumsvik, 2014) og begrunnelser for hvorfor hun gjorde som hun gjorde. Å være bevisst sin egen forforståelse og også være gjennomiktig i henhold til den er altså svært viktig i en kvalitativ studie (Thagaard, 2010). Ved å gi leseren tykke beskrivelser (Geertz, 1973) av observasjonene som blir gjort kan en kompensere for egen forforståelse i forskningsarbeidet (Postholm, 2005).

Datainnsamling

Deltakende observasjon

Den kvalitative forsker har teorier som gir retning og fokus for de observasjonene som gjøres (Postholm, 2005). Ved deltakende observasjon er forskeren tilstede i de situasjonene hvor forskningsdeltakeren oppholder seg, og iakttar systematisk personenes handlinger. Deltakende observasjon innehar en skala som går fra å kun observere til å kun delta. Dersom en velger å være ikke deltakende observatør vil forskeren stille seg på sidelinjen og kikke inn på de andres handlinger. Dersom ens rolle er deltakende observatør vil forskeren delta aktivt i omgivelsene som undersøkes. En balanse mellom disse ytterpunktene vil, i følge Fangen (2004), være en gunstig måte å samle inn informasjon på.

Intervju som datainnsamlingsstrategi

Intervju bygger på en kvalitativ forskningstradisjon (Dalen, 2011). Et kvalitativt intervju gir godt grunnlag for å få innsikt i sin forskningsdeltakers tanker, følelser og erfaringer (Postholm, 2005, Dalen, 2011). Her får en altså tak i deler av en persons liv som kan være vanskelig å fange opp på andre måter (Postholm, 2005). Formålet er å skaffe beskrivende og

fyldig informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke perspektiver og synspunkter de har på temaene som bringes frem i intervjusituasjonen (Thagaard, 2010). Et intervju kan være helt strukturert, halvstrukturert og ustrukturert. Hvilken intervjuform en velger må alltid sees i forhold til hvilket tema forskeren ønsker å belyse og hvem som er forskerens målgruppe (Dalen, 2011). En delvis strukturert tilnærming er den mest brukte i kvalitativ metode, og det er den tilnærmingen jeg tok i bruk i mitt forskningsarbeid. Temaene forskeren skal spørre om er da fastlagt på forhånd, men rekkefølgen de kommer i bestemmes underveis. Slik kan forskeren følge forskningsdeltakerens fortelling og samtidig få informasjon om de temaene som var bestemt i utgangspunktet. En slik fleksibilitet er sentral for at spørsmålene skal kunne knyttes til den enkelte forskningsdeltakers forutsetninger (Thagaard, 2010). Oppfølgingsspørsmål vil være sentrale i denne intervjusituasjonen (Posholm, 2005) fordi forskeren underveis kan oppdage nye innfall som krever belysning.

Videre er utgangspunktet for at et intervju blir vellykket at jeg som intervjuer på forhånd har satt meg godt inn i forskningsdeltakerens situasjon, altså konteksten læreren befinner seg i. Ved å observere forskningsdeltakerne mine gjennom flere uker i forkant av intervjuet fikk jeg tilgang på slik informasjon. For å få fyldige svar på hvordan de pedagogiske verktøyene skaper forutsigbarhet i skolehverdagen og hvordan de kan fremme mestring kreves spørsmål som stilles på en måte som gir forskningsdeltakeren mulighet til å reflektere over temaene (Thagaard, 2010). Det skal også være rom for at forskningsdeltakeren kan ta opp temaer som ikke er planlagt i forkant. I mikroetnografiske studier vil intervjuets spørsmål dannes ut fra erfaringene forskeren gjør seg, med utgangspunkt i observasjoner og teori, foreløpige analyser, dokumentanalyse, antagelser og tolkninger. Relasjonen og interaksjonen mellom forskningsdeltaker og forsker vil, i et delvis strukturert intervju, komme i fokus og dataene som intervjuet fører frem til vil preges av dette (Thagaard, 2010). Med intervju som metode er det behov for å utarbeide en intervjuguide. Den skal omfatte sentrale spørsmål og temaer som sammen skal dekke de viktigste områdene som studien ønsker å belyse. Problemstillingen danner utgangspunktet for spørsmålene som utarbeides (Dalen, 2011). Intervjuets første minutter har avgjørende betydning. Det kan derfor være hensiktsmessig å starte med uformelle spørsmål (Thagaard, 2010, Dalen, 2011) som får forskningsdeltakeren til å føle seg avslappet (Dalen, 2011).

Forskerrollen i mikroetnografisk studie

Både ved intervju og deltakende observasjon etablerer forskeren direkte kontakt med personene som studeres. Relasjonen som utvikles er viktig for materialet forskeren får i sin innsamling. Siden forskeren er sitt eget forskningsinstrument bør forskeren vite ”hva slags” instrument hun er ved å ransake seg selv. Forskeren kan slik avklare og få oversikt over hvilke følelser, irrasjonelle og rasjonelle, som kan virke inn på den forståelsen man får når man undersøker feltet (Fangen, 2004). All forståelse viser tilbake til en forforståelse som vi ikke kan gjøre oss fri fra. Det er derfor viktig, som nevnt, at forskeren er bevisst og reflektert rundt sin egen forforståelse og hvordan den preger forskningsprosessen. Det må komme tydelig frem for leseren slik at leseren selv kan vurdere forskningsarbeidets troverdighet. Dersom forskeren er bevisst egen forforståelse vil hun være mer sensitiv når det gjelder å se hvordan de relevante teoriene kan utvikles i eget datamateriale (Dalen, 2011).

Kvalitet i mikroetnografisk studie

Ved bruk av kvalitativ tilnærming er det viktig at forskningen, i den grad det lar seg gjøre i kvalitativt studie, har pålitelighet og gyldighet, og at forskeren har tatt stilling til det etiske aspektet ved forskningen. Påliteligheten skal sikre at forskningen skal kunne gjennomføres på nytt og gi tilsvarende resultat. For at forskningsresultatene skal ha overføringsverdi og troverdighet er det sentralt at forskeren gjør rede for sine fremgangsmåter under datainnsamlingen, analysen og tolkningen av resultatene en har fått. Det innebærer at forskeren til enhver tid begrunner de valgene som tas i forskningsprosessen (Thagaard, 2010). Ved at forskeren har en slik systematisk tilnærming til sin forskningsprosess kan hun vise til et reflektert forhold til sine metodiske beslutninger, og dette gir videre grunnlag for å vurdere kvaliteten i forskningsarbeidet (Thagaard, 2010). Forskeren argumenterer på denne måten for sin avhandlings pålitelighet. En slik systematisk tilnærming gir også et viktig grunnlag for forståelse og innsikt (Thagaard, 2010).

All kvalitativ forskning er verdiladet og det er derfor viktig at forskerens meninger og perspektiver blir synliggjort for leserne slik at leserne kan se og vurdere hvordan forskeren kan ha påvirket sitt forskningsarbeid. Dette bidrar til å sikre studiens kvalitet (Postholm, 2005). Forskningens gyldighet vil i følge Dalen (2011) styrkes ved at forskeren utarbeider ”tykke beskrivelser” (Geertz, 1973) av sitt forskningsarbeid. Det krever at forskeren bringer frem tilstrekkelig og relevant informasjon om datamaterialet som samles inn. Slike ”tykke

beskrivelser” er viktig for at leseren skal kunne vurdere i hvilken grad forskningsresultatet er anvendelig, eller generaliserbart, for andre lignende situasjoner. Videre må forskerens tolkninger av dataene fremstå som gyldige for leseren (Thagaard, 2010). Forskningens gyldighet kan vurderes ved å sette spørsmålstegn til om resultatene en har kommet frem til er representative for den virkeligheten en har forsket på. For å styrke oppgavens gyldighet er det viktig at en er så transparent, gjennomiktig, som overhode mulig. En metode som kan benyttes for å sikre kvaliteten på avhandlingen er triangulering. Det innebærer å bruke flere datainnsamlingsstrategier, mange og ulike kilder, ulike teorier og ulike forskningsresultater fra flere forskere for å understøtte funnene sine.

Etiske refleksjoner i mikroetnografisk studie

For å ha den forskningsmessige legitimiteten som skal til for å kunne utføre forskningen, skal studien en skal i gang med være godkjent av universitetet og NSD (Krumsvik, 2014). Det skal videre hentes inn informert samtykke fra de involverte partene i forkant av studien. De skal informeres om hvordan prosjektet skal utføres og hva intensjonen bak prosjektet er. I tillegg skal de informeres om hvordan datainnsamlingen skal gjennomføres, hvordan deres anonymitet ivaretas og hva som skal skje med datamaterialet ved prosjektets slutt. Samtykke må hentes fra rektor, lærer og elevens foreldre (Postholm, 2005). Det er nødvendig at forskningsdeltakerens anonymitet sikres ved at det anvendes pseudonymer (Thagaard, 2010, Postholm, 2005). I kvalitativt intervju er det også helt sentralt at forskningsdeltakeren får informasjon om at han eller hun står fritt til å svare på spørsmålene som stilles og har rett til å trekke seg dersom det er ønskelig. I følge Thagaard (2010) inngår dette i informert samtykke.

2.2. Egen forskningsprosess

Valg av forskningsdeltaker

Formålet med oppgaven min var fra starten å få kunnskap om pedagogiske verktøy som kunne bidra til å skape forutsigbarhet i en elev med autisme sin skolehverdag. Min plan for prosjektet var å finne en lærer som arbeidet med autister, som var dyktig i sitt arbeid og som tok i bruk gode pedagogiske verktøy. Aller helst med en elev som hadde tilknytning til en klasse. Jeg hadde hørt om en avdeling hvor de utelukkende arbeidet med autister, med et svært godt rykte for sin kompetanse, på en ordinær barneskole, og jeg tenkte at det var et godt utgangspunkt for å finne en dyktig forskningsdeltaker. Dette til tross for at elevene ved

avdelingen ikke tilhørte en ordinær klasse. Jeg søkte opp skolen på nettet og sendte en mail til skolens rektor og en av skolens fagledere. Jeg informerte om min allmennlærerutdanning, at jeg gikk på Master i spesialpedagogikk og at jeg ønsket å skrive om autisme "...gjærne i henhold til det å skape gode rutiner og gode program for å skape stabilitet, forutsigbarhet og trygghet. I den anledning ønsker jeg å høre om dere kunne tenke dere å diskutere et eventuelt samarbeid" (Vedlegg 1). Kort tid etter kontaktet en av avdelingens ansatte meg per mail hvor hun blant annet skrev: "Vi er positive til å gå inn i et samarbeid med deg. Jeg forslår at vi møtes og snakker litt sammen og bli enige om hvordan vi skal gå frem" (Vedlegg 5).

Vi avtalte møte og jeg var svært spent. Min erfaring omkring denne typen prosjekt var manglende og jeg gledet meg til å komme i gang. Dette var en fin anledning til å bli kjent med skolen og deres arbeid og for å finne ut om det ville være relevant og aktuelt for meg å sette i gang forskningen min her. Det var lite informasjon om avdelingen på nettsiden, og jeg stilte dermed med relativt blanke ark. Møtet var hyggelig og informativt og ga meg mye nyttig informasjon om hvordan arbeidet med elevene med autisme på avdelingen foregikk. Jeg fikk en innføring i avdelingens verdier og mål og et innblikk i hvilke pedagogiske verktøy de tok i bruk i opplærings situasjonen. Hun var imøtekommende og ville stille opp på min oppgave dersom jeg ønsket det. Tidlig i møtet kom det frem at kriteriet for å få opplæring i denne avdelingen var at elevene hadde autisme med en tilleggsdiagnose. Det var ikke det jeg hadde forestilt meg. Det er viktig å understreke at ingen autister er like, det vil jeg komme tilbake til senere, og en diagnose i tillegg til autisme ville ikke nødvendigvis ha påvirket mine funn av pedagogiske verktøy i særlig stor grad, men muligens bruken av dem. For meg var det likevel viktig at oppgaven skulle være overførbart for flest mulig lærere som arbeidet med barn med autisme og jeg tenkte at å rette fokus mot en elev med autisme uten tilleggsdiagnose kunne bidra til å øke oppgavens grad av overførbart. Dette hadde hun full forståelse for og fortalte meg om sin kollega som arbeidet med en gutt med autisme som gikk i tredje klasse på den ordinære skolen. Dagen etter mottok jeg en mail fra kollegaen "Ada"; "Jeg snakket med 'NN' i går, og hun fortalte at du var interessert i å skrive om autisme i masteren din. Jeg har en elev som har tilknytning med klassen sin, og vi jobber mye med å inkludere ham i klassen. Dersom du ønsker det, kan du godt komme til skolen, så får du se hvordan vi jobber. Vi skal hjelpe deg med det vi får til". Jeg ble glad for den positive responsen og etter et møte med henne var jeg sikker på at det var dette jeg ville, og valget av forskningsdeltakere var dermed klart.

Før datainnsamling

Siden jeg indirekte hadde fått klarsignal fra rektor, ved at mailen til han ble videresendt til en ansatt ved skolen, var neste steg å søke til NSD for å få godkjenning til å sette i gang forskningsprosjektet. Det var nødvendig da jeg kom til å dokumentere personlige opplysninger om eleven og elevens lærer. NSD godkjente prosjektet (Vedlegg 4, s.70). Videre ønsket jeg at læreren først skulle informere elevens foresatte om forskningsprosjektet mitt og høre om de var interessert i at deres barn skulle bli med på dette. Grunnen til det var at jeg mente at det ga rom for at de foresatte kunne gi en mer ærlig respons rundt deres tanker om prosjektet. De ønsket å delta. Deretter var det nødvendig med en formell godkjenning med skriftlig samtykke fra elevens foresatte og fra læreren. I skrevet til elevens foresatte (Vedlegg 2) og til læreren (Vedlegg 3) informerte jeg om hva jeg ønsket med prosjektet mitt, hvordan observasjonene ville foregå, hvordan forskningsdeltakernes anonymitet ble ivaretatt, hvordan datamaterialet ville behandles etter endt forskning og at de til enhver tid kunne trekke seg. Skrevet til læreren inneholdt i tillegg informasjon om et intervju med henne mot slutten av mitt opphold på skolen.

Datainnsamling

Min forskningsdeltaker, Ada, hadde gjennom uken hovedsakelig undervisning med eleven den første halvdel av dagen, mens elevens andre nærkontakt, ”Kari”, hadde andre halvdel av dagen. Observasjonene mine ble derfor stort sett gjort før lunsj. Ettersom barn gjerne har mest energi og best konsentrasjon i starten av dagen, kan dette ha påvirket mine funn. Jeg observerte to til tre dager i uken med totalt elleve observasjoner. Ada introduserte meg første dagen for eleven, som har fått navnet ”Brage”, og fortalte at jeg skulle være med de noen dager i uken og se hvordan de jobbet. Vi hilste og smilte til hverandre. Jeg hadde på forhånd sagt til Ada at jeg primært kom til å sitte bak i grupperommet og være en passiv observatør (Postholm, 2005). Allerede fra første observasjon virket det som om at Brage var innforstått med min rolle som observatør. Likevel vil en aldri kunne være helt passiv i et rom med én lærer og én elev. Gjennom tiden jeg var der ble en positiv relasjon utviklet mellom Brage og meg. Han søkte min oppmerksomhet ved å noen ganger henvende seg til meg i undervisningssituasjonen etter å ha gjennomført en oppgave, ved at han i blant ønsket at jeg skulle leke med han når han hadde valgaktiviteter eller utenom ved at han kom og satt seg på fanget mitt og ville kose. At også Brage ønsket å ha meg der var positivt for meg, og førte videre til at jeg ikke var en fullstendig passiv observatør. Til tross for dette fikk jeg ikke

inntrykk av at jeg var et forstyrrende element i undervisningssituasjonen, og jeg følte at relasjonen mellom lærer og meg og mellom elev og meg førte til at jeg ble et mer naturlig element i grupperommet. Det kan bidra til at undervisningssituasjonen blir mer reell.

Observasjonene mine noterte jeg fortløpende på datamaskin. Jeg hadde på forhånd laget et dokument (Vedlegg 6) som fungerte som mal for alle mine observasjoner. Det var åtte kolonner. Den første representerte antall aktiviteter i løpet av økten (1). Videre noterte jeg ned aktivitetens tidsramme (2), hva som ble gjort og hvor (3) og hvilke verktøy (4) som ble tatt i bruk i aktiviteten. Neste kolonne ga rom for kommentarer (5) til hva som ble gjort og hva som ble sagt. Kolonne seks var første tanker om tematisering (6), etterfulgt av første tanker om teoretisering (7) og til slutt egne refleksjoner (8). Et slik dokument bidro til å skape struktur i mine observasjoner og gjorde meg oppmerksom på å stadig tenke teori opp mot praksis. Etersom det kunne være utfordrende å fylle ut alle feltene for hver aktivitet, satt jeg av tid etter hver observasjon til å reflektere over hva jeg hadde sett. Det hjalp meg til å få ned en fyldigere beskrivelse av situasjonene jeg akkurat hadde observert.

Mitt fokus for observasjonene var pedagogiske verktøy som skaper forutsigbarhet i undervisningssituasjoner. Allerede fra første observasjon i grupperommet hadde jeg sett meg ut flere pedagogiske verktøy som jeg fant interessante, relevante og spennende. På grunn av oppgavens omfang valgte jeg de som i særlig grad hadde vekket min interesse; dagsplanen og dobbelt tegnøkonomisystem. Dette var verktøy som ble brukt gjennomgående i undervisningssituasjonen. Videre fikk jeg også observert et annet nyttig og aktuelt pedagogisk verktøy som jeg ønsket å gå i dybden på; *Talking Mats*. Jeg vil senere presentere disse verktøyene i detalj. Mitt ønske med observasjonene var å se hvordan Ada gikk frem ved bruken av verktøyene, hvilken effekt de tilsynelatende hadde på eleven, og videre komme frem til hvilke tematiseringer de falt innenfor og deretter koble de til relevant teori. Selv om disse tre verktøyene hadde mitt fokus fra starten av noterte jeg også bruken av de andre pedagogiske verktøyene og læringsaktivitetene i detalj slik at jeg i ettertid ville sitte igjen med et bredere spekter av muligheter med tanke på selve oppgaveskrivingen. I tillegg ville en slik omstendelig notatføring senere hjelpe meg med å få et representativt bilde av hennes undervisning med eleven, som igjen kan være et eksempel på hvordan man kan innhente data til ”tykke beskrivelser” (Geertz, 1973, Postholm, 2005). Jeg hadde ikke på forhånd bestemt meg for et visst antall timer jeg skulle observere, eller antall uker, men bestemte meg for å

observere til jeg ikke lengre så noe nytt rundt bruken av de pedagogiske verktøyene som Ada tok i bruk. En slik fremgangsmåte er typisk for mikroetnografisk studie (Postholm, 2005).

Etter endt observasjon gjenstod intervjuet med Ada. Det ble tatt opp med diktafon med hennes tillatelse. Intervjuet var semistrukturert (Dalen, 2011) og baserte seg på mine observasjoner og relevant teori. Da forskningsspørsmålet mitt var hvordan man kan skape forutsigbarhet for en elev med autisme sin skolehverdag ble forutsigbarhet et gjennomgående nøkkelord i hele intervjuet. Observasjonene mine ga meg svar på hvilke verktøy Ada brukte og hvordan hun tok de i bruk, men ikke hvorfor hun brukte de og hvilke tanker hun hadde angående de. Etersom metodene har sine styrker og svakheter var det hensiktsmessig i mitt tilfelle å ta i bruk flere metoder som utfylte hverandre, for å få et mest mulig fyldig datamateriale. I intervjuet fikk jeg innblikk i hennes tanker rundt temaene jeg så på som sentrale for min forskningsoppgave. For å få et ryddig og oversiktlig intervju valgte jeg å ta for meg verktøy for verktøy. I intervjuguiden min (Vedlegg 7) startet jeg med det formelle hvor jeg takket for at hun ville delta, presenterte problemstillingen min, begrunnet hva jeg ønsket med prosjektet, informerte om taushetsplikt, om hennes rett til å trekke seg (Thagaard, 2010) og ga rom for eventuelle spørsmål. Denne informasjonen er viktig å gi slik at forskningsdeltakeren er klar over sine rettigheter. I tråd med Dalens (2011) anbefaling startet jeg med enkle spørsmål som skulle bidra til å løsne på den formelle stemningen som ofte følger med en slik intervjusituasjon. Spørsmålene omhandlet hennes utdanningsbakgrunn og arbeidstid på skolen. Da begrepet forutsigbarhet hadde en stor plass i intervjuet ønsket jeg først å få en forståelse av hennes forståelse av begrepet før jeg inngående tok for meg verktøy for verktøy.

Innenfor hvert verktøy startet jeg stort sett med å presentere; en observasjon jeg hadde gjort meg rundt verktøyet og hennes tanker omkring dette, etterfulgt av et spørsmål om elevens utbytte av verktøyet, hvordan hun trodde verktøyet kunne bidra til forutsigbarhet for eleven og hvordan hun trodde skolehverdagen eventuelt ville vært uten verktøyet. Hennes svar på disse spørsmålene kombinert med observasjonene mine ville hjelpe meg med å få et representativt bilde av hvert verktøy og bruken av disse. Ada svarte grundig på spørsmålene jeg stilte. Etter omkring åtte minutter gikk brannalarmen. Det var ingen brann og avbrekket mener jeg ga rom for å dvele ved intervjusituasjonen vi nettopp var i. Tonen var munter, og vi snakket om hvor uvant det var å være i en slik situasjon og ellers gikk praten om løst og fast. Avbrekket tror jeg igjen bidro til en mer uformell stemning da vi satt i gang igjen med

intervjuet, noe som jeg tror førte til at vi begge var mer avslappet og at samtalen hadde en bedre flyt. Til tross for at jeg hadde en intervjuguide med spesifikke spørsmål var det flere spørsmål jeg kunne unnlate å stille da de ble besvart i forbindelse med andre stilte spørsmål. I tillegg ga intervjusituasjonen et naturlig rom for oppfølgingsspørsmål, noe som er sentralt i denne typen intervju (Postholm, 2005). Det var også rom for at Ada kunne komme inn på temaer som ikke var planlagt på forhånd i tråd med Thagaards (2010) anbefalinger. Det gjorde hun ved et par anledninger i intervjuet. Det syntes jeg var fint og nyttig. I tillegg til spørsmål om verktøyene stilte jeg også spørsmål som omhandlet elevens sosiale interaksjon med sine medelever og også spørsmål om utvikling av elevens selvstendighet. På grunn av oppgavens omfang var det dessverre ikke rom for å ta med dette i selve oppgaven, til tross for at jeg mener det er viktig. De siste spørsmålene som skulle runde av intervjuet handlet om enkle beskrivelser av lærer og elev. Disse skulle bidra til en myk avslutning. Etter endt intervju satt jeg med en følelse av at det hadde vært et vellykket intervju og opplevde å ikke ha noen ubesvarte spørsmål. Tonen gjennom hele intervjuet var god og latteren satt løst. Totalt var intervjuene (Intervju 1 (8:26min) og Intervju 2 (38:34 min)) på førtisyv minutter og ble transkribert på nitten sider. Transkriberingen opplevde jeg som nyttig i skriveprosessen, og ettersom den blant annet formidlet toneleie, pauser, latter og lignende minnet den meg, i skriveprosessen, på intervjuets gang og stemning. Tykke beskrivelser forble dermed tilgjengelig. I tillegg til intervju og observasjon hadde jeg notert meg relevant informasjon som jeg hadde fått gjennom uformelle samtaler gjennom perioden. Det var blant annet informasjon om elevens dagsform, for hvorfor ting ble gjort på en bestemt måte og spørsmål rundt sosialiseringprosessen. Under observasjonen ble navn fortløpende anonymisert i notatene. Lyddopptak ble transkribert med anonymiseringer og deretter slettet.

Analyse av datamaterialet

Når man som forsker lager notater fra observasjonene i feltet, har analysen allerede startet. Notatene er dermed ikke lenger en objektiv beskrivelse av handlinger som har foregått, men anses som et resultat av utvelgelse (Postholm, 2005). Som observatør er det utfordrende å være mentalt tilstede og leve seg inn i situasjonen som foregår foran deg og samtidig notere i detalj. Det er derfor naturlig at en utvelgelsesprosess foregår fortløpende. Det vil prege mine notater og mitt datamateriale. Øverst på notatdokumentet mitt stod det ”Husk fokus på begrepene; trygghet, forutsigbarhet, fleksibilitet, mestring, struktur, forsterkning”. Dette var begreper som jeg mente var sentrale i forhold til min problemstilling og som var tett knyttet

opp mot hovedbegrepet; forutsigbarhet. Disse stikkordene og andre stikkord som jeg fant relevante underveis noterte jeg fortløpende i observasjonsdokumentet, sammen med fyldige beskrivelser, tanker om teori og refleksjoner. Å skrive ned stikkord om det som forgår underveis kaller Postholm (2005) for åpen koding. I forkant av det kvalitative intervjuet gikk jeg gjennom alle observasjonsnotatene mine og notater fra samtalen vi hadde hatt etter endt undervisning. Sammen med problemstillingen la disse grunnlaget for utarbeidelsen av intervjuguiden.

Etter endt observasjon og intervju startet jeg analysearbeidet ved å samle alle stikkordene jeg hadde notert i observasjonsnotatene mine og i transkriberingsnotatene mine. Etersom jeg ønsket å ta for meg tre verktøy bestemte jeg meg for at hvert av disse verktøyene skulle utgjøre hvert sitt kapittel, med en egen teoridel og egen empiri-, analyse- og drøftingsdel. Gjennomgående tema for kapitlene ville være forutsigbarhet. Jeg ønsket å gjøre det slik for å skape en ryddig og oversiktlig oppgave som tok for seg verktøy for verktøy.

Problemstillingen min har gjennom hele prosessen vært i bevegelse. Da jeg startet prosjektet var det altså forutsigbarhet jeg ønsket å ha i fokus. De andre sentrale begrepene ville videre få en naturlig plass i oppgaven. I etterarbeidet oppdaget jeg at å kun fokusere på forutsigbarhet alene kunne bidra til at oppgaven ikke fikk den tyngden jeg ønsket og at analysen og drøftingen fort kunne bli tynn. Problemstillingen bevegde seg dermed til å omfatte både hvordan verktøyene skapte forutsigbarhet og hvordan de fremmet mestring. Grunnen til at jeg ønsket å ha med mestring i problemstillingen min var at jeg mener mestring er helt sentralt i forhold til bruken av verktøyene. Verktøyene er til for at Brage skal mestre i ulike situasjoner han befinner seg i, og dersom verktøyene er individuelt tilpasset til ham og hans forutsetninger, og dersom de brukes riktig er sannsynligheten stor for at de fremmer mestring hos ham. Videre vil forutsigbarhet i seg selv kunne fremme mestring, noe som gir de to begrepene nær tilknytning til hverandre. Mine fyldige observasjonsnotater ga rom for å foreta en slik beslutning. I tillegg var mestring et begrep som naturlig inngikk i samtalen i intervjuet, til tross for at det ikke fikk et hovedfokus. Datamaterialet mitt sammen med relevant teori ga meg dermed mulighet til å analysere og drøfte både hvordan de utvalgte pedagogiske verktøyene skapte forutsigbarhet hos eleven og hvordan de fremmet mestring.

3. Studiens tematikk og kontekst

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for studiens tematikk, som er de tre pedagogiske verktøyene jeg har valgt ut og begrepene forutsigbarhet og mestring. Deretter vil jeg gi en beskrivelse av konteksten forskningsprosessen min er foretatt i. Det gjør jeg for å gi leseren mulighet til å danne seg et helhetlig bilde av hvor de pedagogiske verktøyene tas i bruk, og for å gi et tydeligere bilde av de to forskningsdeltakerne mine. Slike tykke beskrivelser skal kunne hjelpe leseren til å vurdere om resultatene av studien er overførbare til lignende situasjoner de selv befinner seg i (Postholm, 2005).

3.1. Tematikk

Pedagogiske verktøy

Med pedagogiske verktøy mener jeg verktøy som brukes i arbeid med mennesker og som har et bestemt formål. De pedagogiske verktøyene dagsplan, tegnøkonomisystem og Talking Mats tas i bruk i Brages skolehverdag. Dagsplanens hovedformål er å skape struktur og gi eleven oversikt over gangen i dagen. Tegnøkonomisystemet har som hovedformål å forsterke eleven når han viser positiv atferd og skal videre motivere eleven gjennom læringsøkten. Talking Mats i denne sammenheng har som hovedmål å forberede eleven på kommende aktiviteter og hendelser, og forutsigbarheten matten gir skal bidra til å fremme mestring. Verktøyene kan være hensiktsmessige å ta i bruk i arbeid med mennesker som er sterkere visuelt enn auditivt og som kan ha utfordringer med språket.

Forutsigbarhet

Forutsigbarhet er konsekvent repetisjon av handlingsforløp, atferd eller lignende, noe som gjør det mulig å på forhånd vite hva du kan forvente. I intervjuet forteller Ada hva hun legger i begrepet: ”Det er jo at eleven skal vite hva som skal skje da (Int1 100316 02:49), og ha best mulig grunnlag og bakgrunn for å klare å oppnå det som er ønsket (Int1 100316 03:08), og nå målet” (Int1 100316 03:23). I oppgaven vil jeg bruke begrepet forutsigbarhet i forbindelse med det som gjør at eleven vet hva som kommer til å skje, før det skjer. En forutsigbar og tydelig opplæring vil i følge Duvold og Sponheim (2002) sannsynligvis resultere i redusert stress hos eleven, som en antar igjen vil bidra til å gjøre eleven mer tilgjengelig for nye erfaringer.

Mestring

Jeg har valgt å bruke Albert Bandura (1986) sin teori om mestringsforventning for å belyse begrepet mestring. Teori om mestringsforventning er forankret i sosialkognitiv teori. Hvorvidt en er villig til å begi seg ut på en oppgave eller en aktivitet er avhengig av egen mestringsforventning. For å mestre må en først finne en motivasjon som gjør at en er villig til å gjennomføre en oppgave eller en aktivitet i utgangspunktet. Banduras teori om mestringsforventning tar for seg fire hovedkilder som påvirker våre forventninger om å mestre (Woolfolk, 2004). Dette skal jeg komme tilbake til. Et av prinsippene for opplæringen i kunnskapsløftet omhandler tilpasset opplæring og likeverdige muligheter. Det innebærer at læreplanverket for Kunnskapsløftet skal legge til rette for at undervisningen i størst mulig grad tilpasses den enkelte elevs nivå og forutsetninger. Alle elever er ulike og behøver dermed ulike utfordringer. Videre innebærer det at alle elever skal møte oppgaver som gir dem mulighet for mestring, læring og utvikling. Mestring er dermed et viktig nøkkelord i Kunnskapsløftet og i min studie og er videre et begrep som bør stå sentralt i en elevs skolehverdag. I følge Albert Bandura (1986) er utgangspunktet i teorien om mestringsforventning, at menneskets egen forståelse av sin egen mestringstro er den største påvirkningen en har i eget liv.

Mestringsforventningens fire kilder

Det er fire hovedkilder i Banduras teori om mestringsforventning som påvirker våre forventninger om å mestre. Den viktigste kilden og det viktigste grunnlaget for vår mestringsforventning er *mestringserfaringer*, som er erfaringen vi har med å mestre noe. Suksess styrker vår forventning om at vi kan mestre, mens nederlag gir svekket forventning. *Vikarierende erfaringer* er en annen kilde til mestringsforventning. Det vil si erfaringer med prestasjoner som er modellert av en annen, en rollemodell. I hvilken grad eleven identifiserer seg med rollemodellen henger tett sammen med hvilken innvirkning den vikarierende erfaringen har på elevens mestringsforventning. Dersom rollemodellen presterer godt, vil elevens mestringsforventning styrkes, men dersom rollemodellen presterer dårlig vil elevens forventninger om å mestre atferden selv svekkes (Woolfolk, 2004). En tredje kilde er *sosial overtalelse*, som i følge Bandura (1986) er en utbredt metode som brukes for å overtale mennesker til å tro at de har evner som vil gi anledning til å oppleve mestring. Det er en tilbakemelding på elevens prestasjon. Sosial overtalelse gir ikke styrket mestringsforventning over tid, men kan gi eleven motivasjon til å gjøre en ekstra innsats i den aktuelle aktiviteten, til å arbeide hardt nok til å kunne lykkes eller å våge å prøve ut nye strategier (Bandura,

1986). Hvilken kraft overtalelsen har er avhengig av hvor pålitelig, dyktig og troverdig den som overtaler er (Bandura, 1997, Woolfolk, 2004). Den fjerde kilden til mestringsforventning er *fysiologiske reaksjoner*. I følge Manger, Lillefjord, Helland og Nordahl (2009) er de fysiologiske reaksjonene signaler som gir oss informasjon om den følelsesmessige tilstanden vi er i. Dersom vi opplever angst eller ubehag i en aktivitet vil det antakeligvis føre til svekket mestringsforventning. De fysiologiske signalene som sendes til hjernen vil kunne tolkes som at kravene som stilles er for høye, og at en ikke kan gjennomføre aktiviteten på grunn av egen kapasitet. Dersom redsel, angst og høy spenning ikke er tilstede vil det kunne bidra til økt mestringsforventning, da en i avslappet tilstand gir kroppslig informasjon om at en kan mestre aktiviteten og kravene den stiller (Manger et al., 2009).

Mestringssone og utviklingssone

I teorien om mestringsforventning er den viktigste praktiske implikasjonen, i følge Skaalvik og Skaalvik (2015), at læringssituasjonen legges til rette slik at eleven kan få erfaring med å mestre i skolen. Opplæringen må tilpasses det nivået eleven er på til en hver tid og til elevens forutsetninger. Utfordringene må være overkommelige for eleven når han får god veiledning og støtte og selv yter rimelig innsats. Skaalvik og Skaalvik (2011) skiller mellom elevens mestringssone og elevens utviklingssone. Når eleven arbeider med oppgaver som han kan utføre på egenhånd, uten behov for faglig støtte fra læreren, er eleven i sin mestringssone. Er eleven derimot i en sone hvor han kan utføre en oppgave dersom han får god støtte og veiledning fra læreren, er han i sin utviklingssone. Hensikten med å arbeide innenfor sin mestringssone er konsolidering, automatisering og overlæring. Ved å styrke, automatisere og repetere hjelper en eleven til å bli tryggere på de ferdighetene og kunnskapene som han allerede har lært.

For å styrke elevens mestringsforventning og motivasjon er det hensiktsmessig å sette kortsiktige og konkrete mål (Schunk & Mullen, 2012). Mål som er kortsiktige og konkrete egner seg godt til å fremme mestringsforventning, og kan bidra til å øke elevens motivasjon. Det er fordi utfordringene virker mer overkommelige. Når målene er kortsiktige og konkrete er det enklere for eleven å se sin egen fremgang, noe som igjen styrker hans mestringsforventning. For å gjennomføre en aktivitet i utgangspunktet er motivasjon som sagt helt sentralt. I motivasjonspsykologien skilles det mellom ytre og indre motivasjon (Manger, Nordahl & Hansen, 2012). Ytre motivasjon handler om aktivitetens instrumentelle verdi mens indre motivasjon handler om interessen for aktiviteten. Ytre motivasjon i form av systematisk

ros eller små materielle belønninger kan være nødvendig for en elevs videre fremgang. Manger et al., (2012) mener videre at alle elever opplever at det er belønnende i seg selv å mestre noe, men mangel på motivasjon eller uro kan hindre enkelte elever i å oppleve en slik mestring. Ytre motivasjon kan da hjelpe eleven til å finne motivasjon til å gjennomføre en aktivitet og slik ha mulighet til å oppleve mestring. Elever som har lære- eller atferdsvansker trenger særlig mye ytre motivasjon for å opparbeide en interesse for skolearbeidet (Manger et al., 2012).

3.2. Kontekst

Grupperommet

Da mine observasjoner i all hovedsak foregikk i Brages grupperom har jeg valgt å begrense beskrivelsen av den fysiske konteksten til dette treningsrommet. Grupperommet til Brage (Vedlegg 8) har hvite vegger. Når en går inn døren, som er plassert til høyre i rommet, består resten av den tilhørende veggen av et stort vindu. Vinduet har utsikt til en lang smal gang med arbeidsplasser for trinnet. For å unngå distraksjon er to skillevegger plassert foran vinduet. Helt innerst i rommet, i venstre hjørne, er Brages skrivebord. Det er et stort hjørneskrivebord som gir god plass til både Brage og Ada. I midten av rommet, inntil veggen, er det et skap og en hylle som deler rommet i to deler. Skapet vender mot skrivebordet. Alle Brages læringsaktiviteter, permer og oppgaver er plassert i dette skapet. Hyllen som er plassert rygg mot rygg med skapet, vender mot Brages røde sofa står langs rommets høyre vegg. Mellom sofaen og hyllen ligger det et bilteppe på gulvet. Det er i denne delen av rommet Brage oppholder seg når han ikke jobber. I hyllen har han ulike leker han kan ta i bruk når han har pause. Ved siden av sofaen, nærmest døren, er det plassert en rød godstol. Denne har et overtrekk som gir anledning til å sitte i stolen og trekke ned overtrekket slik at en stenger omverdenen ute. Sofaen og stolen er rød fordi det er Brages favorittfarge. Veggene og skilleveggene er dekorert med tegninger, malerier og annet arbeid som Brage har gjort.

Brage oppfyller kriteriene til diagnosen barneautisme i ICD-10 (Helsedirektoratet, 2010). I følge teamet som følger opp Brage har han behov for individuell tilrettelegging av fysisk og sosialt miljø for å trives på skolen og for å lære nye ferdigheter. Denne tilretteleggingen kan i følge Brages dokumenter ikke gjennomføres innenfor skolens ordinære opplæringstilbud. Deler av Brages opplæring vil dermed være på eget treningsrom på arealet til 3. trinn. Ettersom inkludering er et overordnet begrep i læreplanen, vil noe av opplæringen bli gitt

sammen med elever i klassen hans, men det tas fortløpende hensyn til hvordan Brage opplever organiseringen sammen med klassen. I elevens individuelle opplæringsplan (IOP) under ”Sosiale ferdigheter og samarbeid” står det blant annet at elevens opplæringsmål for 2015/2016 er å ”være inne i klassen minst én time om dagen”. I følge Ada varierer det veldig hvor mye han er sammen med klassen. Dessverre så har det ikke alltid latt seg gjøre å være en time inne i klassen. Det er likevel tilrettelagt for at Brage kan være med klassen en time hver dag, dersom formen er god, fra mandag til fredag. Det er da i fagene kunst & håndverk, kroppsøving, musikk og mat & helse han deltar i på disse dagene. Det arbeides også med omvendt integrering. Elever fra klassen kommer da inn til Brage på grupperommet. Det er fast i matsituasjonen. Er dagsformen dårlig kan også elever komme inn til Brage i de øvrige fagene hvor det egentlig er tenkt at Brage skal være med hele klassen. Elevene i klassen synes det er stas å besøke Brage, og Brage liker godt å ha besøk på rommet sitt. I tillegg har Brage mat & helse med Kari en gang i uken. Da lager han mat med henne og inviterer deretter to elever til å komme og spise med han. På grunn av oppgavens omfang vil jeg som nevnt ikke komme nærmere inn på dette.

Læreren

Ada er i slutten av 20-årene. Hun er allmennlærerutdannet, har tatt et år med ekstra fag, og har arbeidet ved skolen siden hun avsluttet utdanningen for tre år siden. Hun har arbeidet med Brage disse tre årene, fra han begynte på skolen. Ada er en positiv person med godt humør og som viser omtanke for de rundt seg. I arbeid med Brage er hun tydelig, konsekvent, forståelsesfull og rettferdig. Hun er en trygg voksenperson for Brage, og har mye kjærighet å gi. Ros og anerkjennelse er fremtredende i samvær med eleven, og all uønsket atferd blir ignorert. Det bidrar til å skape en positiv atmosfære i rommet. Når jeg spør henne hvordan hun vil beskrive seg selv som lærer i arbeid med eleven svarer hun at hun håper hun kan være en god veileder for ham. At hun kan være den medierende hjelperen som man på en måte skal være og strekke han lengst mulig. Hun ønsker å være forståelsesfull, men tydelig, som nærpersion for ham.

Eleven

Brage går i 3. klasse. Han er en glad gutt som liker å tulle og tøyse, og har alltid et smil på lur. Han er omsorgsfull og har mye kjærighet å gi. Ada beskriver han som en gladgutt, som liker å ha det gøy. Hun sier han er veldig bestemt, at han helst vil bestemme bestandig, men det kan

han jo ikke. Ada forteller videre at han vet hva han vil ha og at han har hatt en veldig god utvikling av språket sitt, noe han bruker for å komme seg unna blant annet kravsituasjoner. Selv om språkutviklingen har vært god har han utfordringer med å forstå og å uttrykke seg. I samtale med Brage er det dermed viktig å bruke korte presise setninger, og unngå overflødige ord. Brage oppfatter også språket bokstavelig, og ironi og faste ord og uttrykk er dermed vanskelig. I tillegg vil åpne spørsmål oppleves vanskelig å respondere på. Brage er veldig søt og sjarmerende, noe han også bruker for å oppnå det han vil. Selv om Brage er sta sier Ada at de gode relasjonene en får bygget opp med han får han til å gjøre ting han ikke hadde tenkt til å gjøre i utgangspunktet, som å for eksempel å gjennomføre en arbeidsoppgave. Han liker godt å være for seg selv å leke og han liker godt å være med andre og leke, men helst på sine egne premisser. Ada sier at han stadig lærer seg å være med andre barn og å ta hensyn. Han forstår mer og mer av de sosiale reglene i sosialt samspill. Ada forteller at han har en kjempeutvikling i forhold til det sosiale. Hun sier videre at han har et stort potensiale. Brage har behov for trygge og kjente voksne, trygge rammer og forutsigbarhet i hverdagen. Det er stor stabilitet i teamet til Brage; med faste assistenter, en miljøterapeut og lærer. Det er Kari, miljøterapeuten, og Ada som følger Brage i undervisningssammenheng. Dagsformen til Brage kan variere gjennom en skoledag, noe som kan ha sammenheng med søvn. I perioder kan Brage sove dårlig eller våkne tidlig. Arbeidsoppgaver blir da tilpasset dagsform, slik at han føler mestring også på dager hvor formen er svingende. Generelt er dagsformen og konsentrasjonen best på starten av dagen.

Brage skal, i følge hans IOP, per i dag følge kompetansemålene, med nødvendig tilrettelegging og spesialundervisning. Det er viktig at vanskegrad og mengde vurderes fortløpende, slik at Brage ikke opplever at faglige oppgaver blir for vanskelige. Han følger klassens progresjon i fagene matematikk, engelsk, kroppsøving, naturfag og kunst & håndverk. RLE og samfunnsfag er mer utfordrende da de i større grad er abstrakte og det kan være vanskelig å forstå innholdet. Videre viser Brage lite interesse for musikk og sang. Sentrale målområder for Brage er språklige ferdigheter, kommunikasjonsferdigheter, samarbeidsferdigheter, sosiale ferdigheter og ADL-ferdigheter (dagligdagse gjøremål).

4. Autisme

Autisme er sammen med atypisk autisme og Asperger-syndrom de tre forstyrrelsene som sammen utgjør kategorien autismspekterforstyrrelse (Øzerk & Øzerk, 2013). Brage er diagnostisert med barneautisme; en underordnet diagnose til autisme. Diagnosen autisme vil derfor være i fokus i denne oppgaven. Autisme defineres som et syndrom. Det innebærer at et knippe kjennetegn må være til stede for at diagnosen kan stilles (Martinsen & Tellevik, 2012). I dette kapitlet vil jeg ta for meg kriteriene som legges til grunn for å stille diagnosen autisme. Det gjør jeg for å få en bedre oversikt over hvilke kjennetegn som må være til stede og for å gi en større forståelse av hva autisme kan være. I den diagnostiske prosessen er man opptatt av kjennetegnene som er felles for autister, og de kommer frem i kriteriene og i beskrivelsen av syndromet. Variasjonsbredden i autismebefolkningen er stor, og dersom en bare ser på det spesifikke innholdet i kjennetegnene under, står man i fare for å behandle mennesker som behøver forskjellig behandling, på samme måte. Det er dermed viktig at kjennetegnene ikke stenger for forståelsen av hvor vidt forskjellige disse barna er. Det er helt nødvendig at det enkelte barnets særtrekk og individualitet blir satt i sentrum når det utarbeides tiltak i skolesituasjonen og ellers (Martinsen & Tellevik, 2012).

4.1. Diagnostiske kriterier og kjennetegn

Autisme er en kompleks utviklingsforstyrrelse og ikke en sykdom (Øzerk & Øzerk, 2013). Det internasjonale diagnostiske klassifikasjonssystemet for sykdommer, ICD-10 betegner autisme som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som preger flere områder i barnet (Helsedirektoratet, 2010). Den er gjennomgripende fordi den virker inn på alle sentrale livsområder i barnets liv (Martinsen & Tellevik, 2012). Forstyrrelsene finner sted innenfor sosialt samspill, kommunikasjon og ytrer seg også i stereotyp, begrenset og repetitiv atferd (Helsedirektoratet, 2010). Barneautisme, som tidligere gikk under navnet infantil autisme, utgjør hovedgruppen av lidelsene som inngår i gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (Gjærum & Ellertsen, 2002). For at diagnosen barneautisme kan settes må den forstyrrende eller avvikende atferden, i følge ICD-10 kode F84.0, være manifestet før tre års alderen. Barn med autisme kan ikke bli diagnostisert ved hjelp av medisinske tester, blodprøver, MRI eller CT. Diagnostiseringen gjøres i all hovedsak gjennom observasjoner av barnets atferd (Øzerk & Øzerk, 2013).

De diagnostiske kriteriene for barneautisme som ICD-10 beskriver er godkjent av den internasjonale helseorganisasjonen, og blir brukt i det norske helsevesenet (Øzerk & Øzerk, 2013). For å kunne stille diagnosen barneautisme skal minst seks kriterier være oppfylt fordelt på de tre hovedområdene; (1) sosial interaksjon, (2) språk og kommunikasjon og (3) atferd (Øzerk & Øzerk, 2013). Diagnosen operasjonaliseres både i DSM- og i ICD-systemet ved at det er laget en sjekkliste av kjennetegn under de tre hovedområdene og et minimum antall kjennetegn må være tilstede i hvert av områdene (Martinsen & Tellevik, 2012).

Hovedargumentet for diagnostisering ved hjelp av sjekklister er å øke reliabiliteten av diagnosekriteriene. Tidligere krevde diagnostisering derimot større bruk av skjønn og fortolkning hos dem som skulle sette diagnosen, og når fagfolkets kliniske kunnskaper og erfaringer varierte, førte denne fremgangsmåten til en lavere reliabilitet (Martinsen & Tellevik, 2012). På grunn av oppgavens omfang vil jeg ikke komme nærmere inn på hvordan kjennetegnene måles eller vurderes under utredning.

Under området *nedsett evne til sosial interaksjon* skal minst to av fire kriterier oppfylles. At barnet har (a) begrenset evne til ikke-verbal kommunikasjon (som mimikk, øyekontakt og gester), at barnet har (b) manglende evne til å utvikle relasjoner med jevnaldrende, (c) svikt i å dele egne gleder med andre og til sist (d) svikt i følelsesmessig eller sosial gjensidighet.

Under området *nedsett evne til kommunikasjon* skal minst ett av følgende kriterier oppfylles: (a) mangel på tale eller forsinket taleutvikling med manglende kompensasjon i form av mimikk og gester, (b) tydelig svikt i evnen til å initiere og opprettholde konversasjon med andre til tross for et godt verbalt språk, (c) unormal tale i innhold og form, ekkolali, gjentakelser av fraser og avvikende språkforståelse og (d) mangel på spontan og variert sosial imitasjonslek eller fantasilek. På det siste hovedområdet *atferd*, som innebærer begrenset, repetitivt og stereotypt mønster av atferd/interesser, skal minst ett kriterium oppfylles; (a) opptatthet av en eller flere snevre, stereotypiske interesser som enten er avvikende i fokus eller intensitet, (b) tilsynelatende tvangsmessig atferd bundet til ikke-funksjonelle ritualer eller rutiner, (c) repetitive og stereotype motoriske bevegelser som gyngende bevegelser, håndvifting, tågange eller andre spesielle kroppsbevegelser og til sist (d) vedvarende opptatthet av deler av et objekt eller detaljer som ikke nødvendigvis har funksjonell betydning, som en gjenstands konsistens, lukt, taktile egenskap eller lyd (Duvner, 2006, Øzerk & Øzerk, 2013).

Autisme er en funksjonshemming som varer livet ut, og den kan altså ikke kureres (Martinsen & Tellevik, 2012). Tidlig identifisering og tidlige intervensjonstiltak er derfor viktig (Øzerk & Øzerk, 2013, Isaksen, 2010). Jo tidligere diagnosen stilles og jo tidligere det settes i gang intervensjonstiltak, jo større er sannsynligheten for å styrke barnets muligheter for utvikling og læring. Grunnen til dette er at dersom et barn med autisme går for lenge uten å få hjelp til å forstå omverdenen, er det stor sannsynlighet for at han eller hun finner egne måter å håndtere og forstå omgivelsene på, og disse kan i mange tilfeller være lite hensiktsmessige. Det kan da videre bli vanskelig for barnet å avlære slik lite hensiktsmessig atferd (Øzerk & Øzerk, 2013). For å kunne skreddersy et tilbud som tar hensyn til barnets individuelle særtrekk og slik tilrettelegge på best mulig måte, kreves det en bredspektret kompetanse fra lærere, spesialpedagoger og assistenter som arbeider med barnet. Kompetansen innebærer både innsikt i menneskers normale og avvikende utvikling i tillegg til spesialkompetanse på viktige områder som språk- og personlighetsutvikling, kognitiv utvikling, sosial og emosjonell utvikling (Martinsen & Tellevik, 2012).

For fagfolk som skal forholde seg klinisk til personer med autisme, er det flere forhold som viser til at verdien av diagnosen og informasjonen en får via avkrysningen av de diagnostiske kriteriene er begrenset. For det første gir ikke diagnosekriteriene en komplett beskrivelse av særegenhetene som en finner hos mennesker med autisme, og de kan derfor heller ikke danne grunnlaget for utviklingen og bestemmelsen av tiltak. I mange tilfeller er det relativt stor likhet mellom ulike grupper funksjonshemmede med tanke på hovedområdene sosial interaksjon, språk og kommunikasjon og atferd. Til tross for at autister viser samme atferd og symptomer som andre grupper, kan de altså ikke behandles likt. Det skyldes blant annet ulik utviklingshistorie. For å komme frem til hvilke tiltak som kan være hensiktsmessige er det nødvendig å trekke inn både praktisk kunnskap og generell og spesiell teoretisk kunnskap (Martinsen & Tellevik, 2012).

For det andre åpner punktene på sjekklister som benyttes under diagnostiseringsprosessen for store variasjoner i gruppen og opplysningene som samles inn tar ikke sikte på iverksetting av tiltak. Individuelle tiltak tilpasset den enkelte kan derfor ikke baseres på disse opplysningene alene. For fagfolk som sitter med ansvaret for elevens daglige tilbud vil de generelle opplysningene om elevens diagnose først være til hjelp etter at det har blitt samlet inn annen og mer omfattende og individuelt relevant informasjon om den enkelte elev sammen med spesifikk veiledning om individuelt tilpassede tiltak. For det tredje er heller ikke

utfordringene og særegenhetene som er beskrevet i sjekklisterpunktene unike for mennesker med autisme, da punktene overlapper med trekk som en finner hos andre som hører til kjente kliniske grupper og hos mennesker i befolkningen for øvrig. Omfanget og kombinasjonen vil dog være en annen. Den store variasjonsbredden i autismebefolkningen gjør at tilbudet en gir i aller høyeste grad må baseres på det enkelte individs særtrekk. Et slikt skreddersydd tilbud krever som nevnt en bredspektret kompetanse (Martinsen & Tellevik, 2012).

Nedsatt evne til kommunikasjon

De diagnostiske kriteriene, som gjenspeilt i sjekklisterpunktene i ICD-10 og DSM-5, åpner for en stor variasjonsbredde i språklige ferdigheter hos barn med autisme. Spennvidden i vanskene kan strekke seg fra de tilfellene hvor talespråket aldri utvikler seg, til de som har velutviklede språklige evner (Martinsen & Tellevik, 2012). Uansett språklig kompetansenivå viser barn med autisme alvorlige mangler innenfor flere aspekter ved kommunikasjonen (Jordan & Powell, 2000, Øzerk & Øzerk, 2013). Språkvanskene viser seg som regel i reseptive språkferdigheter (å forstå) og ekspressive språkferdigheter (å uttrykke seg). Felles for de fleste barn med autisme er at de oppfatter språket bokstavelig, eller konkret, og faste ord og uttrykk, ironi og sarkasme er dermed spesielt vanskelig for denne gruppen barn (Øzerk & Øzerk, 2013). De forstår ikke den sosiale konteksten kommunikasjonen foregår i. Forståelsesvanskene gir problemer med å forstå det som er implisitt eller usynlig, og de hviler dermed sin forståelse av verden på det som er konkret, synlig og åpenbart (Martinsen & Ytterland, 2014). Videre har de mangler eller svake ferdigheter i å kunne stille spørsmål, noe som er et viktig aspekt ved kommunikative ferdigheter. Også ekkolali er vanlig blant barn med autisme, det vil si automatisk herming etter setninger eller ord de har hørt før. Andre ikke-verbale aspekter ved kommunikasjonen, som å forstå og ta i bruk gester, tolke ansiktsuttrykk, kroppsholdning og avstand til kommunikasjonspartner og opprettelse av øyekontakt kan også være utfordrende (Øzerk & Øzerk, 2013). Forståelsesvanskene kan ofte resultere i misforståelser, frustrasjon og konflikter, og de sviktende kommunikative evnene vil være en utløsende faktor for vansker med sosiale relasjoner og sosialt samspill.

Nedsatt evne til sosial interaksjon

Barn med autisme kan ha store utfordringer med å tilegne seg funksjonelle sosiale ferdigheter. Også her er det store variasjoner fra barn til barn. Det kan være utfordrende for dem å omgås

andre mennesker, både fordi det er vanskelig å vite hva som er vanlig å gjøre med andre mennesker og på hvilken måte og fordi sosiale regler og normer er utfordrende å forstå (Gjersti, 2001, Martinsen & Ytterland, 2014). Vanskene skyldes i følge Martinsen og Ytterland (2014) dårlig sosial forståelse og mangelfulle sosiale ferdigheter. Videre hevder Martinsen og Ytterland (2014) at alle barn med autisme har avvik i det sosiale samspillet med andre mennesker. Barn med autisme har vansker med å ta andres perspektiv, å sette seg inn i hva andre føler og tenker (Gjersti, 2001). Det kan gjøre sosiale situasjoner utfordrende. Disse forståelsvanskene kan føre til at barn med autisme kan utvikle tilsynelatende uhensiktsmessige, eller avvikende, strategier for å komme i kontakt eller for å unngå kontakt med andre mennesker (Gjersti, 2001). Videre har mange jevnlig behov for å trekke seg tilbake, på grunn av at det sosiale samværet kan være så anstrengende (Martinsen & Ytterland, 2014). Kommunikasjon og sosiale ferdigheter er altså nært knyttet til hverandre, og må ikke sees uavhengig av hverandre. Barnets kommunikative kompetanse vil påvirke utviklingen av barnets sosiale kompetanse (Quill, 1995).

Atferd

Barn med autisme viser ofte et repetitivt og begrenset atferdsrepertoar. Forklaringen på at barn med autisme gjør samme aktivitet hele tiden mener Gillberg (1999) er fordi at alle mennesker gjør det de kan gjøre, og med et begrenset atferdsrepertoar gjør man det man behersker godt. De gjør det de kjenner til, det de vet hvordan man gjør. Et begrenset atferdsrepertoar henger sammen med en konkret forestillingsverden og fantasi, og barnet kan bare unntaksvis delta i late-som-lek. Dersom barnet blir lært opp til det, kan barnet leke som andre barn. Avviket ligger i at denne ferdigheten ikke utvikles spontant, og barnet blir dermed begrenset til lekene det lærer. Forståelsen for leken og kreativiteten bak den, vil imidlertid mangle (Jordan & Powell, 2000, Gillberg, 1999). Mange barn med autisme vil videre oppfatte og reagere annerledes på det som skjer og på det folk gjør (Martinsen & Tellevik, 2012). De kan ofte bli overveldet av inntrykk, og som en kompensasjon og en trygghet blir mange opptatt av å skape strukturer og systemer i sin egen hverdag (Hernes & Larsen, 2012). De er blant annet opptatt av at gjøremål og aktiviteter skal bli utført på samme måte fra gang til gang, og liker at ting har sin faste plass. Det er vanlig at barn med autisme reagerer negativt når rutiner blir brutt, når det skjer endinger i de fysiske omgivelsene eller dersom de møter nye aktiviteter eller gjøremål (Martinsen & Tellevik, 2012). Videre har jeg erfart at et gjennomgående kjennetegn for barn med autisme er at de har en spesiell interesse for objekter

som kan snurres rundt eller som kan sveve i luften. For barn med autisme kan dette oppleves som stimulerende og kan bidra til indre ro, og er med andre ord en form for selvstimulering.

Oppsummering

Barn med autisme har altså avvik i forhold til kommunikasjon, sosial samhandling og har et begrenset repertoar i forhold til aktiviteter og interesser. Det medfører store utfordringer; med å forstå hva som foregår rundt dem, hvorfor og hvordan, hvordan de skal oppføre seg og forholde seg til andre, løse konflikter, skaffe informasjon og nyttiggjøre seg sine erfaringer (Gjesti & Fjæran, 2003). Gjersti og Fjæran (2003) sier at i arbeid med barn med autisme må vi passe på at vi ikke overvurderer barnet ved å undervurdere deres forståelsesvansker. Det er videre viktig at personer som arbeider med barn med autisme tar ansvar for å tilrettelegge for bedre forståelse, og at hjelpemidler som er funksjonelle på lang og på kort sikt utvikles.

Ettersom personer med autisme er svært forskjellige i forhold til ferdighetsnivå, interesser og væremåte, har de som nevnt behov for tilrettelegging som er individuelt tilpasset ut fra den enkeltes egenskaper (Gjersti et al., 2009). Selv om tilretteleggingen gjøres ut fra individuelle hensyn, vil den basere seg på noen generelle prinsipper som erfaringsmessig har vist seg å være mest effektive. Prinsippene omhandler blant annet viktigheten av forutsigbarhet, orden, oversikt, muligheten til å foreta valg og muligheten til å kommunisere ut fra egne forutsetninger (Gjersti et al., 2009). Opplæringssystemet bør ta utgangspunkt i autistens styrkede funksjonsområder, som visuelle funksjoner, individuelle særinteresser og sans for orden og systemer (Duvold & Sponheim, 2002), slik at eleven har best mulig forutsetninger for å mestre i skolehverdagen.

4.2. Pedagogiske undervisningsprinsipper

I enhver undervisning er det noen generelle prinsipper som er hensiktsmessig å ta med. Disse pedagogiske undervisningsprinsippene var først betegnet med forkortelsen MAKIS, senere utviklet til MAKVIS, så MAKVISE og nå KAMPVISE. KAMPVISE, som jeg vil benytte, står for; konkretisering, aktivisering, motivasjon, progresjon, variasjon, individualisering, samarbeid og evaluering (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Dette er prinsipper som jeg observerer i bruken av de pedagogiske verktøyene i Brages opplæring. Prinsippene angir ikke konkret hvordan undervisningen skal legges opp, men presiserer at dette er prinsipper som er viktig å tenke over og ta hensyn til ved planlegging av undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2007).

5. Dagsplan

5.1. Teori

Hver morgen etter at Brage har avsluttet valgaktiviteten sin, i forbindelse med SFO, går han til dagsplanen. Dersom det er en helt ordinær dag står det valg-jobbe-valg-jobbe-valg-friminutt-mat på dagsplanen hans.

Martinsen og Ytterland (2014) presenterer rammestruktur som en struktur som bør brukes bevisst i en elev med autisme sin skolehverdag. Rammestrukturen bør brukes om inndelingen av dagens ulike økter, som situasjoner og hovedaktiviteter. En rammestruktur er til stede om den er planlagt eller ikke. En planlagt rammestruktur har økter som gjentar seg med fast rekkefølge hver dag, inneholder faste aktiviteter og har et målrettet innhold. En planlagt rammestruktur representeres i en dagsplan. Dagsplanen brukes for å dekke barnets behov for trygghet og oversikt. En dagsplan bør angi hvilke fag det skal undervises i (Gjesti et al., 2009, Martinsen & Ytterland, 2014). Dersom det er nødvendig kan dagsplanen suppleres med klokkeslett for fagene og hvem som skal være med eleven (Gjersti et al., 2009). Planlagt rammestruktur gir dem forutsigbarhet og oversikt i skolehverdagen. De har da tilgang på informasjon om hva de skal gjøre og også hva som forventes av dem (Martinsen & Ytterland, 2014). Ved at eleven går til dagsplanen etter å ha avsluttet en aktivitet på dagsplanen skapes det rammer rundt elevens skolehverdag (Gjesti et al., 2009, Martinsen & Ytterland, 2014).

Dagsplan og TEACCH

TEACCH, Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children, er ett opplæringssystem som bygger på prinsipper om å kompensere for barnas underliggende kognitive vansker, som å prosessere auditiv informasjon, oppfatte sammenhenger, rigiditet og for deres begrensede utholdenhet (Løge, 1993).

Opplæringssystemet tar utgangspunkt i autistens styrkede funksjonsområder, som visuelle funksjoner, individuelle særinteresser og sans for orden og systemer. TEACCHs prinsipper har som mål å fremme en best mulig livskvalitet for barnet. Det er da viktig at miljøet barnet befinner seg i er individuelt tilpasset til han og at omgivelsene er instruktive og forutsigbare ved at det er høy grad av faste rutiner og visuell struktur. Dersom opplæringen er forutsigbar og tydelig vil dette sannsynligvis resultere i redusert stress hos eleven, som en antar igjen vil bidra til å gjøre eleven mer tilgjengelig for nye erfaringer, at gode betingelser for samhandling skapes og at det også vil fremme en utvikling som en anser som hensiktsmessig (Duvold &

Sponheim, 2002). Forskningsstudier bekrefter at barn med autisme har utbytte av en slik strukturert tilnærming i undervisningssammenheng (Mesibov et al., 2004). I TEACCHs strukturerte opplæring er omgivelsene og læringsaktivitetene designet for å hjelpe barn med autisme til å forstå at verden ikke bare består av overveldende og tilfeldige hendelser som skaper forvirring, men at det er en organisert og forutsigbar plass hvor de kan oppleve suksess (Mesibov et al., 2004).

Struktur er nøkkelpbegrepet i TEACCH. En dagsplan skal gi oversikt over dagens begivenheter og aktiviteter og rekkefølgen på disse, og planen bidrar til å skape trygghet og forutsigbarhet hos eleven ved at den bygger på elevens sterke evne til visualisering (Løge, 1993, Gjersti et al., 2009). Den gir også en klar og forpliktende struktur for læreren. Symbolene på dagsplanen må kunne fjernes slik at eleven får et tydelig signal av å være ferdig med en aktivitet, og se hva som er det neste (Gjersti et al., 2009). Hvilken visuell uttrykksform en skal ta i bruk på dagsplanen, om det skal være konkrete, piktogram, bilder, tegninger eller ordbilder, vurderes individuelt. Kan eleven lese bør ordbilder benyttes (Løge, 1993). Hvor detaljert dagsplanen skal være og om den skal ta for seg hele dagens aktiviteter eller bare deler av dagen må også vurderes individuelt (Løge, 1993, Peeters, 1999, Storvik, Nærland, Martinsen & Wigaard, 2011). Intensjonen er at de skal lære å se en orden i planen slik at de forstår at livet deres ikke er styrt av tilfeldigheter (Peeters, 1999, Mesibov et al., 2004). I følge Martinsen og Ytterland (2014) er barn med autisme ofte opptatt av at ting skjer i samme rekkefølge og på samme måte og liker at ting har sin faste plass. Svært mange barn med autisme er i stor grad avhengig av en strukturert skolehverdag for å kunne gjennomføre sine daglige gjøremål og aktiviteter. I ustrukturerte situasjoner der forventningene deres blir brutt eller det blir brudd på faste rutiner, kan mange barn reagere sterkt negativt på dette.

Det er flere grunner til å ta i bruk dagsplan for å formidle kommende aktiviteter og hendelser. Dersom læreren bare forteller eleven hva han skal gjøre, eller hva som skal skje etterpå, er det sannsynlig at eleven ikke helt forstår hva som ble sagt eller glemmer det kort tid etter. Visuell kommunikasjon derimot vil for mange autister i høyere grad være forståelig, i tillegg til at informasjonen forblir tilgjengelig. For det andre kan overganger mellom aktiviteter være spesielt utfordrende for mennesker med autisme. Dagsplan gjør overgangene lettere ved at eleven går til dagsplanen etter endt aktivitet, fjerner den fullførte aktiviteten fra planen og deretter ser hva som er det neste som skal skje. Å følge en slik kjent rutine kan videre bidra til å redusere uønsket atferd som ofte blir fremtredende i uoversiktlige situasjoner hvor elevens

forventninger ikke blir møtt på grunn av misforståelser mellom lærer og elev (Mesibov et al., 2004). For det tredje bidrar bruk av dagsplan til å oppnå hovedmålet om økt selvstendighet hos eleven. Dagsplanen gjør fremtidige aktiviteter tilgjengelige og gir eleven mulighet til å selv hente informasjon om neste aktivitet uten lærers hint eller rettleiding. Det kan gi eleven følelse av mestring og selvstendighet (Mesibov et al., 2004, Gjersti et al., 2009). For å sikre elevens motivasjon er det viktig å skape avbrekk i skolehverdagen med aktiviteter som eleven finner attraktive, som for eksempel valgfri aktivitet etter jobbeøkt. Brage har en slik valgaktivitet etter å ha fullført ”jobbe” på dagsplanen. Han får da velge mellom ti attraktive aktiviteter som er valgt basert på hans interesser. På grunn av oppgavens omfang vil jeg ikke gå nærmere inn på dette. Dersom eleven kan se at ”valg” kommer etter ”jobbe” på dagsplanen, er sannsynligheten større for at han vil finne motivasjon og ha overskudd til å gjennomføre jobbeøkten. Aktivitetene på dagsplanen gjenspeiler elevens interesser og prioriteringer basert på elevens individuelle plan (IP) og den individuelle opplæringsplanen (IOP), og inneholder en veksling mellom å lære nye ferdigheter og vedlikeholde ferdigheter. Dagsplanen er en avtale gjort med eleven, og den skal følges. Dersom planen må endres gitt uforutsette hendelser, skal det gjøres sammen med eleven (Gjersti et al., 2009). Lærer vil da sammen med eleven kunne ta vekk aktiviteten som ikke skal gjennomføres og eventuelt erstatte den med en annen. En slik auditiv og visuell kommunikasjon skaper større muligheter for forståelse og forebygger misforståelser, forvirring og frustrasjon.

5.2. Empiri, analyse og drøfting

Brages dagsplan

Hver morgen, dersom det ikke skal skje noe spesielt, setter altså Ada opp jobbe-valg-jobbe-valg-friminutt-mat på Brages dagsplan (Vedlegg 9), og skolehverdagen har dermed en planlagt rammestruktur ettersom dagsplanen inneholder økter som gjentar seg med fast rekkefølge hver dag (Gjersti et al., 2009, Martinsen & Ytterland, 2014). Som mange andre barn med autisme er Brage sterkere visuelt enn auditivt (Gjersti et al., 2009), og dagsplanen, som omfatter gjøremål og aktiviteter gjennom dagen (Løge, 1993, Gjersti et al., 2009, Martinsen & Ytterland, 2014), er sådan et godt visuelt hjelpemiddel (Gjersti et al., 2009) som skaper en tydelig ramme rundt Brages skolehverdag (Martinsen & Ytterland, 2014).

Dagsplanen bygger dermed på Brages styrkede funksjonsområder, som er både visuelle funksjoner og sans for orden og systemer (Duvold & Sponheim, 2002). Når Brage er ferdig med en aktivitet går han til dagsplanen, fjerner aktiviteten fra planen og legger den deretter i

kurven. At eleven kan fjerne symbolene på dagsplanen mener Gjersti et al. (2009) er viktig fordi det vil gi eleven en tydelig opplevelse av å være ferdig med en aktivitet, og se hva som er neste. Brage kan slik følge sin egen progresjon og har til en hver tid tilgang på informasjon om hva som skal skje fremover. Ved at Brage selv fjerner symbolene aktiviseres han i bruken av planen. Aktivisering, konkretisering og progresjon er tre pedagogiske undervisningsprinsipper som vi ser i bruken av dagsplanen. Ettersom Brage kan lese brukes det ordbilder i hans dagsplan (Løge, 1993). Den dagsplanen jeg observerer strekker seg frem til lunsj og gir han dermed en oversikt over deler av tiden han befinner seg på skolen (Gjersti et al., 2009, Martinsen & Ytterland, 2014).

Forutsigbarhet

Begrepet forutsigbarhet bruker jeg i denne oppgaven i forbindelse med alle bidrag som gjør at eleven vet hva som kommer til å skje før det skjer. ”Det er jo det at eleven skal vite hva som skal skje da” (Int1 100316 02:49). For å argumentere for dagsplanens forutsigbarhet er det denne definisjonen jeg baserer mine funn på. Videre mener Duvold og Sponheim (2002) og Martinsen og Ytterland (2014) at en forutsigbar opplæring for barn med autisme sannsynligvis vil redusere stress. Jeg tolker det slik at dersom det ikke er forutsigbarhet i elevens opplæring, vil det kunne resultere i at eleven blir stresset, noe som igjen vil kunne føre til uønsket atferd. For å vurdere forutsigbarheten i Brages dagsplan vil jeg dermed fokusere på elementer som gjør at Brage vet hva som skal skje før det skjer. På grunn av oppgavens omfang vil jeg ta utgangspunkt i planens innhold, struktur og overganger/ rutiner.

Dagsplanens innhold

Brages IOP viser til hva Brage skal jobbe med i tredje klasse. Han har altså de samme fagene som de i klassen, men i noen fag følger han ikke klassens progresjon. Sentrale målområder er som sagt språklige ferdigheter, kommunikasjonsferdigheter, samarbeidsferdigheter, sosiale ferdigheter og ADL-ferdigheter. Under ”jobbe” på dagsplanen arbeides det både med fag og med ulike aktiviteter for å fremme utvikling i de sentrale målområdene. Ada lager, i tråd med undervisningsprinsippet variasjon, varierte undervisningsopplegg med aktiviteter med variert varighet. En ”jobbe” kan for eksempel bestå av gjennomgang av dag, dato og vær (fast hver morgen), aktiviteter i norsk, engelsk, matematikk og øvelse i kommunikasjonsferdigheter. Barn med autisme har ofte vansker med å finne motivasjon i læringsoppgaver (Løvaas, 2003) ”Det er jo en del av diagnosen det med motivasjon, det er så manglende” (Int2 100316 04:10).

Det handler ikke nødvendigvis om at ikke eleven er interessert i å lære, men at Brage kan ha vansker med å finne motivasjonen på egenhånd. Dagsplanen kan gi eleven motivasjon, som også er et viktig prinsipp i undervisningen, ved at han ser at ”jobbe” har begrenset varighet ettersom den etterfølges av ”valg”. En av de første tankene jeg gjorde meg da jeg observerte Brages dagsplan var at jeg opplevde den som veldig generell, da den i all hovedsak bestod av ”jobbe” og ”valg”. Jeg stilte spørsmålstegn ved om den egentlig ga Brage den forutsigbarheten han trengte når den ikke ga informasjon om annet enn at Brage skulle jobbe. Gjersti et al. (2009) sier, som nevnt, at en dagsplan bør angi hvilke fag det skal undervises i. I følge Ada har dagsplanen vært lik siden Brage startet på skolen og har altså ikke vært mer detaljert tidligere (Int1 100316 04:14). Til tross for en planlagt rammestruktur med faste økter i fast rekkefølge angir altså ikke dagsplanen hvilke fag det skal undervises i. Den angir heller ikke klokkeslett eller hvem som skal være med Brage (Gjersti et al., 2009). Det er interessant at Brages dagsplan er så generell som den er og at den ikke informerer om detaljene i jobbeøkten. En dagsplan i et klasserom, etter min erfaring, gir informasjon om hvilke fag skoledagen består av og hvilken rekkefølge de kommer i. I den forstand kan en argumentere for at Brages dagsplan gir Brage mindre informasjon, til tross for at barn med autisme i større grad har behov for oversikt enn andre normalt fungerende barn (Martinsen & Ytterland, 2014). En kan dermed sette spørsmålstegn ved om dagsplanens innhold gir den oversikten og forutsigbarheten som den skal gi, og om den er detaljert nok til å være et godt verktøy som kan hjelpe Brage med å forstå hverdagens situasjoner (Martinsen & Ytterland, 2014).

Martinsen og Ytterland (2014) mener at mangel på oversikt kan føre til frustrasjon og engstelse hos eleven da han ikke vet hva han skal gjøre til en hver tid. ”Sånn som det er nå så fungerer det veldig greit med å ha jobbe, valg, jobbe, valg, friminutt og mat da” (Int1 100316 04:39). Basert på mine observasjoner er jeg enig med Ada, dagsplanen fungerer veldig godt slik den er i dag. Til tross for at det anbefales at dagsplanen til barn med autisme skal inneholde hvilke fag det skal undervises i, er ikke det nødvendigvis det beste for Brage. Planen slik den er nå gir han en oversikt over hva som skal gjøres, slik at han vet hva som skal skje før det skjer, til tross for at den ikke spesifikt oppgir fag under ”jobbe”. I følge Duvold og Sponheim (2002) og Gjersti et al. (2009) skal miljøet eleven befinner seg i tilrettelegges individuelt ut fra elevens individuelle forutsetninger. Dette er i tråd med undervisningsprinsippet individualisering. I Brages tilfelle er dagsplanens innhold basert på hans forutsetninger. Det kan være hensiktsmessig å ikke spesifikt angi hvilke fag det skal arbeides med i Brages dagsplan. Dagsplanens ”jobbe” består av mange ulike aktiviteter med

ulik vanskelighetsgrad og den består av flere fag. Brages dagsform kan som sagt være svært varierende fra dag til dag og også gjennom dagen. Det vil si at Ada til enhver tid må ta hensyn til Brages form og senke og øke kravene i takt med den (Gjerst et. al, 2009, se også kapittel 6, s.39). Dersom dagsplanen hadde angitt fag i jobbeøkten ville den nåværende fleksibiliteten og muligheten til å tilpasse skolehverdagen etter Brages dagsform vært redusert, og det ville antakeligvis blitt flere endringer i programmet under hver jobbeøkt. Aktiviteter i noen fag kan stille høyere krav til Brage, og aktivitetene vil da erstattes med andre hensiktsmessig aktiviteter for å sikre at han mestrer ut fra sine forutsetninger den aktuelle dagen. I følge Gjerst et al. (2009) er dagsplanen en avtale gjort med eleven og den skal følges. Stadige endringer i dagsplanen fører til at rammestrukturen ikke blir den trygghetsfremmende faktoren som den er ment som. Dagsplanen slik den er i dag følges til en hver tid, og gjennom min observasjonsperiode har det ikke oppstått brudd i planen. Det hjelper Brage med å forstå at verden er en organisert og forutsigbar plass hvor han kan oppleve suksess (Mesibov et. al., 2004).

Gjennom hele min periode med Brage og Ada har jeg ikke opplevd uønsket atferd fra Brage i forbindelse med dagsplanen. Han har ikke satt seg under pulten, gjemt seg, lagt seg på gulvet, skreket, eller annet. Dette er atferd som jeg har observert i forbindelse jobbnekt (som kan oppstå ved introduksjon av nye aktiviteter, i kravsituasjoner, dersom han er sliten eller dersom motivasjonen for å jobbe er synkende). Jeg tolker dermed den positive atferden som jeg har observert i forbindelse med Brages bruk av dagsplanen, som et resultat av at innholdet i planen skaper tilstrekkelig forutsigbarhet for ham fordi han vet hva som forventes av ham før det skjer. Det er vanskelig å vurdere om innholdet i planen alene skaper forutsigbarhet ettersom det bare ett element av flere. Den tydelige strukturen og rutineene rundt bruken av dagsplanen bidrar også til økt forutsigbarhet, og sammen gjør disse dagsplanen til et hensiktsmessig verktøy i Brages undervisning. Videre vil jeg understreke at den gode og trygge relasjonen mellom Ada og Brage antakeligvis har en klar påvirkning på hvordan planen blir brukt og på Brages atferd.

Struktur

Gjennom observasjon og intervju går det altså frem at dagsplanen skaper struktur og forutsigbarhet for Brage. Dette kan knyttes til Løge (1993) og Duvold og Sponheim (2002) som mener at struktur skaper forutsigbarhet og bidrar til å fremme trygghet og videre legger til rette for læring og trivsel. Gjesti et al. (2009) understreker viktigheten av å tilrettelegge

hverdagen til elever med autisme. En slik tilrettelegging innebærer tilstrekkelig bruk av struktur i alle situasjoner eleven befinner seg i, ut fra elevens individuelle forutsetninger. Forskningsstudier bekrefter at barn med autisme har utbytte av en slik strukturert tilnærming i undervisningssammenheng (Mesibov et al., 2004). Som nevnt inneholder Brages plan faste gjøremål med fast rekkefølge hver dag. En slik fast struktur vil høyst sannsynlig skape trygghet hos Brage og gi han den oversikten han, og mange andre barn med autisme, har behov for (Gjersti et al., 2009). Martinsen og Ytterland (2014) mener at mangel på struktur vil bidra til å redusere forutsigbarheten i læringssituasjonen. Ada forteller i intervjuet at dersom Brage ikke hadde hatt en dagsplan ville skolehverdagen hans vært mye mindre oversiktlig og ikke forutsigbar. ”Han vet ikke hva som skjer, og hvis det er nye aktiviteter eller hvis det ikke er struktur på dagen hans så vil han bli utrygg og det kan oppstå vanskelige situasjoner” (Int1 100316 06:54). Her ser vi at praksis stemmer overens med teorien.

Dagsplanens visuelle struktur gir Brage den informasjonen han har behov for, ut fra hans forutsetninger (Duvold & Sponheim, 2002, Gjersti et al., 2009). Ordbildene gjør informasjonen tilgjengelig for ham til enhver tid, og han har dermed tilgang på gangen i dagen og hvilken rekkefølge aktivitetene kommer i (Løge, 1993, Gjersti et al., 2009, Martinsen & Ytterland, 2014). Basert på Adas utsagn kan det se ut til at hun har erfaring med at Brage kan bli utrygg og at vanskelige situasjoner kan oppstå dersom det er manglende struktur i hans skolehverdag (Int1 100316 06:54). Videre sier hun; ”Hvis han ikke hadde hatt en dagsplan og den oversikten så kunne vi sett mye mer av en type atferd med hyling, utagering, at han krabber på gulvet” (Int1 100316 06:54). Fraværet av slike situasjoner i forbindelse med bruken av dagsplanen kan dermed tyde på at dagsplanen også skaper den strukturen som Brage har behov for og at han i hverdagen får den forutsigbarheten han trenger for å oppleve suksess. Konsekvent bruk av dagsplanen bidrar altså til en tydelig struktur. Brage vet at han må gjennomføre ”jobbe” før han får gå videre til ”valg”. ”Han vet at det ikke går videre før vi er ferdig å jobbe for eksempel. Hvis han har en jobbnekt, det skjer jo, noen ganger er det jo flere ganger i løpet av en jobbeøkt, noen ganger er det jo ikke i det hele tatt, men da viser jeg bare til dagsplan” (Int2 100316 37:00). ”Nå er det jobbe, jeg venter til du er klar”, og da vet han jo at vi ikke går videre på valg før han er ferdig å jobbe, og han gir jo etter” (Int2 100316 37:34). Gjennom mine observasjoner har jeg ikke opplevd at Brage har fått gå over til valg uten at han har fullført ”jobbe”. Dersom han har en dårlig dag har Ada heller senket kravene og supplert med hyppige sosiale forsterkere og forsterkere i form av merker slik at Brage får oppleve mestring. Videre vet Brage at når det er ”jobbe” skal han gå

til skrivebordet sitt og sette seg på stolen. Å ha en slik fast fysisk struktur gjør det lettere for Brage å vite hvor han skal befinne seg, og når stolen slik blir brukt konsekvent som plassering ved ”jobbe” mener jeg det bidrar til å øke forutsigbarheten i Brages undervisningssituasjon.

Overganger og rutiner

Når skoledagen er i gang kan Ada si ”Brage, da kan du komme til dagsplan”. Den henger rett ved siden av skrivebordet hvor Brage sitter. Han kommer som regel med en gang. Noen ganger bruker han litt ekstra tid fordi han ikke er helt ferdig med det han holder på med. Ada gir rom for dette. I samtale med Ada har hun fortalt at dersom hun avbryter han og krever at han skal komme med det samme kan de komme skjevt ut og jobbeøkten vil dermed mest sannsynlig bli umulig å gjennomføre. Det er sjeldent han bruker mer enn et par minutter på å avslutte og da gjentar Ada at han må komme til dagsplanen. Når han kommer får han alltid ros; ”Flott at du kom til dagsplanen, Brage!”. Så peker han øverst på planen der det står ”jobbe”, sier ”jobbe” og setter seg deretter på stolen. ”Flott, da skal vi jobbe!”. Det hender at Brage behøver rettleiding for å sette seg på stolen. Det kan noen ganger være nok at Ada holder på stolen som et tegn til at han skal sette seg, andre ganger må hun supplere med å si ”Sett deg på stolen Brage, det er jobbe”. I følge Duvold og Sponheim (2002) er høy grad av faste rutiner viktig for barn med autisme. Det kan gi eleven en opplevelse av kontroll (Martinsen & Ytterland, 2014), ettersom han vet hva han skal gjøre fordi han gjør det samme hver gang. Gjersti et al. (2009) og Martinsen og Ytterland (2014) hevder at når eleven går til dagsplanen bidrar det til å skape rammer rundt elevens skolehverdag. Mesibov et al. (2004) hevder at overgangene mellom aktiviteter kan være spesielt utfordrende for barn med autisme. I følge dem gjør dagsplanen overgangene lettere for Brage ved at han går til dagsplan etter endt aktivitet, fjerner den gjennomførte aktiviteten og deretter ser hva som skal skje. Videre understreker de at når Brage følger en slik kjent rutine vil det kunne bidra til å redusere uønsket atferd som ofte blir fremtredende i uoversiktlige situasjoner hvor elevens forventninger ikke blir møtt på grunn av misforståelser mellom lærer og elev (Mesibov et al., 2004).

Ettersom Ada og Brage konsekvent tar i bruk dagsplanen i alle overganger har dette blitt en fast rutine som det virker som Brage er innforstått med. Aktivitetene innenfor både ”jobbe” og ”valg” har en tydelig slutt. Det er helt sentralt for at Brage skal kunne vite når han skal gå videre til neste aktivitet på dagsplanen. Dagsplanen bidrar, i følge Mesibov et al. (2004), til å oppnå hovedmålet om økt selvstendighet. Det er fordi dagsplanens visuelle struktur gjør at

Brage selv kan hente informasjon om neste aktivitet uten at Ada behøver å gi hint eller rettleiding. Ut fra mine observasjoner er det svært varierende om Brage går til dagsplanen på eget initiativ eller om han behøver rettleiding. Det er stort sett på dager hvor dagsformen hans er god, at han selv går til planen. Han går da til dagsplanen, river av ordbildet som representerer aktiviteten han har gjennomført, leser det nåværende øverste ordbildet og setter seg på stolen. Hans fine smil etter en slik seanse kan tyde på at han selv er fornøyd med egen innsats. At han kan få til overgangene på egenhånd kan gi han en følelse av mestring og selvstendighet (Mesibov et al., 2004, Gjersti et. al., 2009). I slike situasjoner ser Brage ut til å være i sin mestringssone (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Mestring

I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) er det viktigste i teorien om mestringsforventning at læringssituasjonen legges til rette slik at eleven kan få erfaring med å mestre i skolen. Dagsplanen er et verktøy som har til hensikt å fremme mestring hos eleven. Uten dagsplan vil ikke, i følge Gjersti et al. (2009) og Martinsen og Ytterland (2014), Brages behov for oversikt være dekket. Dette kan som nevnt føre til uønsket atferd som videre vil kunne resultere i mindre rom for mestringsopplevelser. På grunn av oppgavens omfang velger jeg å begrense meg til mestring i henhold til planens visuelle form.

Visuell form

Dersom Ada bare forteller Brage hva han skal gjøre, eller hva som skal skje etterpå er det sannsynlig at han ikke helt forstår hva som ble sagt eller glemmer det etter kort tid. Visuell kommunikasjon vil derimot i høyere grad være forståelig for Brage (Mesibov et al., 2004, Gjersti et al., 2009). Ada forteller i intervjuet at Brage altså må se det han skal gjøre visuelt for seg dersom han skal gjennomføre en aktivitet (Int1 100316 06:24). ”Hvis ikke er det ikke snakk om” (Int1 100316 06:22) at han gjennomfører aktiviteten. Den visuelle informasjonen som dagsplanen gir forblir altså tilgjengelig for Brage (Mesibov et al., 2004). Han får den oversikten han har behov for og skolehverdagen blir forutsigbar og oversiktlig (Mesibov et al., 2004, Gjersti et. al., 2009). Dette bidrar til å skape trygghet for Brage og forebygger fremkomsten av negative fysiologiske reaksjoner (Manger et al., 2009). Manger et al. (2009) hevder at fravær av negative fysiologiske reaksjoner kan bidra til økt mestringsforventning, da den avslappede tilstanden gir kroppslig informasjon om at han kan mestre aktiviteten og kravene den stiller. Økt mestringsforventning vil kunne gi Brage den motivasjonen han

behøver for å gjennomføre aktiviteten (Woolfolk, 2004), og den visuelle planen, oversikten og vissheten om at jobbeøkten har begrenset varighet vil kunne bidra til å øke hans mestringsforventning.

For å mestre må en altså finne en motivasjon som gjør at en er villig til å gjennomføre en aktivitet i utgangspunktet (Woolfolk, 2004). En slik motivasjon kan finnes i Brages mestringserfaringer, som i følge Woolfolk (2004) er den viktigste kilden og det viktigste grunnlaget for vår mestringsforventning. På grunn av dagsplanen har Brage gjentatte ganger opplevd mestring, antageligvis fordi han vet hva som forventes av ham. Han vet blant annet hva som forventes av ham både i overgangene og i starten av hver aktivitet. Dersom Brage kan gjennomføre aktiviteten selvstendig i disse situasjonene er han som sagt, i følge Skaalvik og Skaalvik (2011), i sin mestringszone. En kan tenke seg til at Brages dagsform antakeligvis vil påvirke hans mestringsforventning. Selvstendig gjennomføring av overgangssituasjonene på dager hvor formen er god kan tyde på dette. Han kjenner rutinene, men dersom dagsformen er dårlig kan frykten for å mislykkes overgå gleden av å lykkes (Woolfolk, 2004). Rettleiding som ”Gå til dagsplanen, Brage” og *sosial ros* (se kapittel 6, s.38.) som ”Flott at du kom til dagsplanen, Brage” fra Ada kan se ut til å hjelpe Brage til å mestre situasjonen, og øke hans repertoar av mestringserfaringer ved at han faktisk kommer når hun ber om det, eller at han kommer på eget initiativ. Videre kan som nevnt ordbildene på Brages dagsplan fjernes (Gjerst et al., 2009). Å fjerne en aktivitet fra dagsplanen mener jeg kan bidra til å fremme en mestringsfølelse, ettersom det innebærer at eleven har gjennomført og mestret foregående aktivitet. Hvorvidt en slik seanse fremmer en mestringsfølelse hos Brage er vanskelig å si som observatør. Noen ganger kan han gi uttrykk for at han gleder seg over å kunne fjerne ”jobbe” fra planen ved at han smiler i det han gjør det. Hvorvidt det handler om mestringsfølelse, eller det at han ikke skal jobbe mer eller faktumet at valgaktiviteten venter, kan en ikke si sikkert. En slik antagelse blir derfor vag, men likevel aktuell.

6. Tegnøkonomisystem

Forskeren Ivar Isaksen (2010) hevder at det kun er en liten andel barn med autisme som mottar opplæring basert på dokumenterte prinsipper og metoder. Metoden som er best dokumentert til bruk i opplæring av barn med autisme er per i dag en opplæring basert på atferdsanalytiske prinsipper (Isaksen, 2010). I følge Kroken, Ottersen og Holden (2011) bør forsterkning av ønsket atferd være en viktig del av pedagogiske tiltak i skolen, særlig for barn med spesielle behov. *Tegnøkonomi* er en systematisk måte å forsterke ønsket atferd på, og er en av de mest brukte atferdsanalytiske metodene (Kroken et al., 2011). For å forsterke Brage i undervisningen og slik holde han motivert til å gjennomføre aktiviteter tar Ada i bruk et slikt system. Tegnøkonomisystemet presenteres i form av en tavle og et bestemt antall merker som festes til tavlen. For hver ønsket respons får Brage et merke. Etter å ha fylt opp tegnøkonomitavlen med merker får Brage velge en forsterker, spiselig- eller ikke spiselig, fra en belønningstavle. I dette kapitlet vil jeg i teoridelen starte med å presentere belønningstavlen, ulike typer forsterkere og til slutt tegnøkonomisystemet. Videre vil jeg presentere relevant empiri som fortløpende analyseres og drøftes opp mot teorien.

6.1. Teori

Valget og bruken av forsterkere betraktes som viktigst i atferdsanalytisk opplæring (Løvaas, 2003). I følge Løvaas (2003) ser barn med autisme ut til å i større grad ha vansker med å finne motivasjon i forbindelse med læringsoppgaver (Løvaas, 2003). For normalt fungerende barn vil sekundære forsterkere som positiv kontakt med andre, sosial ros og andre ”ikke-konkrete” forsterkere være sentrale tidlig i opplæringen. I følge Løvaas (2003) viser barn med autisme forsinkelse i tilegnelsen av sekundære forsterkere og denne type symbolske og betingede forsterkere vil derfor ikke virke forsterkende hos dem. For å motivere anbefales det derfor bruk av primære eller biologiske belønninger i begynnelsen av opplæringen, som spiselige forsterkere (Løvaas, 2003).

Belønningstavle

Belønningstavle er en måte å formidle forsterkere på (Løvaas, 2003). Tavlen gir en visuell oversikt over hvilke belønninger barnet kan oppnå dersom han fullfører læringsoppgavene. Gjennom læringsøkten vil eleven samle inn merker på en tegnøkonomitavle som til slutt vil

resultere i belønning fra belønningstavlen. Etter å ha fullført et bestemt antall merker kan altså disse veksles inn mot en belønning som er verdifull for eleven. Det kan være godteri, aktivitet, lek eller annet. Den visuelle tavlen kan kompensere for manglende språkferdighet og slik bygge bro mellom atferd og forsterkeren og gi en indikasjon på at eleven mestrer. Visualiseringen virker som hjelp til å opprettholde motivasjonen i læringssituasjonen. Belønningene på belønningstavlen har som hovedhensikt å motivere eleven gjennom økten, ved at eleven vet at det venter en belønning når økten er over (Løvaas, 2003). En annen viktig grunn til å ta i bruk belønningstavle er at den bidrar til å gi barnet en forståelse av at primære forsterkere ikke alltid kommer øyeblikkelig. At barnet lærer å arbeide for et forsinket forsterkningsskjema er viktig for å kunne fungere i hverdagslivet, da det ikke alltid er mulig å forsterke umiddelbart. Forsinket forsterkning vil si at eleven ikke får belønning etter hver korrekte respons, men at den gis i etterkant. Målet er at den ytre motivasjonen basert på de ytre forsterkerne etterhvert skal bli indre forsterkende hos eleven (Løvaas, 2003). Selve belønningstavlen skal appellere til eleven visuelt. Det er videre viktig å være oppmerksom på at forsterkerne på belønningstavlen ikke skal erstatte en-til-en-forsterkningen som barnet allerede får når han responderer korrekt i treningsøktene, som sosial ros og forsterkning i form av merker. Tavlen må komme i tillegg og forsterkerne her må være mer verdifull for eleven enn forsterkerne som kommer umiddelbart etter korrekt respons (Løvaas, 2003).

Forsterkere

Når en arbeider med barn med autisme er det spesielt viktig å ta i bruk sosiale forsterkere. Det er fordi slike forsterkere forteller eleven at atferden hans er ønskelig. På denne måten bidrar de til å øke elevens motivasjon. Entusiastisk ros som ”Du er bra flink, Brage!” og imponert klapping fra lærer er sosiale forsterkere, og det er et viktig prinsipp å ta i bruk sosiale forsterkere når eleven viser *målatferd*, altså atferden en forsøker å fremme, og annen type ønsket atferd. Sosial forsterkning bidrar til å fremme målatferd eller styrker og vedlikeholder forekomsten av ønsket atferd. Det kan også være ansiktsuttrykk eller fysisk kontakt som en klapp på skulderen, en high-five eller en klem. Barn med autisme kan ha vansker med å lese sosiale signaler, og de sosiale forsterkerne brukes i anvendt atferdsanalytisk hyppig sammen med andre forsterkere som mat eller leketøy. Slik vil eleven lære seg å glede seg over sosiale forsterkere, og etterhvert vil de oppleves som ettertraktet. Når eleven responderer på denne type forsterkere, vil det bli enklere å forsterke aktiviteter i ulike settinger, selv om de ikke inkluderer mat eller leker. Det er hensiktsmessig å gi uttrykk for hva eleven gjør bra når det

brukes muntlige sosiale forsterke, som å si ”Du er bra flink til å avslutte aktiviteten, Brage” eller ”Så flott at du kom og satt deg på stolen nå, Brage” (Øzerk & Øzerk, 2013).

Forsterkerne på elevens belønningstavle kan som sagt være både spiselige og ikke-spiselige. De spiselige forsterkerne må deles opp i små biter og en bør velge mattyper som kan konsumeres hurtig. Tre til fire sekunder er ideelt, men konsumeringstiden skal ikke overskride ti sekunder. Dette for å gi rom for flere læringsaktiviteter som vil gi flere læringsmuligheter for barnet. Det er store individuelle forskjeller for hva barnet anser som belønnende, det kan være å bli kastet opp i luften, kilt under beina, bli skremt eller overrasket (Løvaas, 2003, s.76). Slike belønninger kan da være alternativer på belønningstavlen. Ved å oppdage nye og individuelt utvalgte forsterkere opprettholder en elevens motivasjon til å lære. Når lærer har funnet en effektiv forsterker og bruker den på riktig måte, har hun tatt første skritt i riktig retning i barnets opplærings situasjon. Det er ønskelig at de noe overdrevne belønningene i begynnelsen av opplæringen gradvis skal fjernes og erstattes med mer ”vanlige” belønninger i form av blant annet ros, mestring, suksess og karakterer, og at opplærings situasjonen så fort som mulig skal se ”normal” ut (Løvaas, 2003).

Tegnøkonomisystem

Forsterkerne som kommer umiddelbart etter korrekt respons i læringsøkten, i tillegg til ros, er visuelle i form av merker og plasseres på en tegnøkonomitavle. Tegnøkonomi er en betinget forsterker, eller sekundær forsterker som har til hensikt å vedlikeholde, styrke og fremme målatferd (Øzerk & Øzerk, 2013). Tegnøkonomi fungerer som et poengsystem, og brukes mye i spesialpedagogisk arbeid med barn. I stedet for å fortløpende benytte primære forsterkere når eleven viser ønsket målatferd, brukes det betingede forsterkere i form av merker (Løvaas, 2003, Øzerk & Øzerk, 2013). Forsterkningen har til hensikt å styrke elevens positive responser ved å tydeliggjøre elevens mestring, og å skape motivasjon til å fortsette. Merkene fungerer som en belønnende stimulus som tilføres i læringssituasjonen når ønsket handling har forekommet. Merkene representerer altså umiddelbare tilbakemeldinger og signaliserer at belønningen er innenfor rekkevidde. Dersom eleven har samlet et bestemt antall merker kan de byttes med en belønning, fra belønningstavlen, som er av verdi for eleven (Øzerk & Øzerk, 2013). I følge Øzerk og Øzerk (2013) skal merkene veilede eleven til å velge riktige handlinger i ulike kontekster og på ulike tidspunkt. Det mener Løvaas (2003) vil bidra til å øke elevens motivasjon til å fortsette. Det er viktig at læreren tilrettelegger

lærings situasjonen slik at kravene som stilles til gjennomføring er i samsvar med elevens mulighet til å oppleve mestring, og at det tilrettelegges slik at eleven lykkes.

Valg av oppgaver og aktiviteter må altså samsvare med elevens ferdighetsnivå og interesser, og de må oppleves som meningsfulle og hensiktsmessige for eleven. Det må være forutsigbart, uten å bli kjedelig, og det må avpasses i forhold til utfordrende og varierte aktiviteter. Forsterkningen vil avtrappes i takt med økt mestring, men det må til en hver tid tas hensyn til elevens dagsform (Gjesti et al., 2009). Dersom eleven er i dårlig form vil behovet for hyppig forsterkning øke. Det er læreren som til en hver tid avgjør når eleven får et merke og det er hun som plasserer merkene på tavlen. For at merkene, som eleven må opptjene for å få belønning, skal ha en forsterkende effekt i seg selv er det relevant å velge merker som er visuelt interessante for barnet. Det kan være merker som viser bilder av noe som barnet er opptatt av, som favorittfigurer, dyr og annet (Løvaas, 2003, Øzerk & Øzerk 2013). Merkene festes på tegnekonomitavlen med borrelås på baksiden, og tavlen plasseres i nærheten av der barnet sitter til enhver tid (Løvaas, 2003). Ønsket med opplærings systemet er at barnet skal finne motivasjon til å komme til opplæringen av seg selv, altså at han viser at han foretrekker å lære framfor å være for seg selv (Løvaas, 2003).

For at belønningstavlen skal ha verdi og for at merkene i tegnekonomitavlen skal ha en forsterkningsegenskap er det viktig at barnet lærer og forstår forbindelsen mellom sin respons, merkene og belønningen. Hvor mange merker barnet må samle inn for å oppnå belønning må vurderes i hvert enkelt tilfelle. For å få barnet til å forstå sammenhengen starter en, i atferdsanalytisk opplæring, opptreningen med å gi umiddelbar belønning etter første korrekte respons (Løvaas, 2003, Øzerk & Øzerk, 2013). Dersom barnet trenger ni merker vil det være ni borrelåsfester på tavlen og nederst på tavlen, under de ni festene, er det plass til ett spesielt merke som signaliserer at eleven har oppnådd ni merker. Tegnekonomitavlen bidrar til å sikre forutsigbarhet og forståelse av varighet og omfang ved at den visuelt markerer elevens progresjon i læringsøkten og markerer en klar slutt når økten er over (Gjesti et al., 2009). Det skaper trygghet for eleven å forstå hvor lenge økten varer (Gjesti et al., 2009).

Det er svært viktig at en stadig varierer kravene til å få merker slik at ikke barnet lærer et fast mønster for forsterkerformidlingen. Grunnen til det er at dersom mønsteret for forsterkerne blir fast over lengre tid vil barnet bli frustrert når du til slutt må bryte mønsteret og øke kravene til å tjene merker. Dersom barnet er vant til å tjene merker for hver korrekt respons

og læreren begynner å gi merker for annenhver korrekt respons vil det kunne føre til frustrasjon. Nøkkelen til å forhindre en slik frustrasjon er derfor å hindre barnet i å utvikle mønster fra starten av ved at det kontinuerlig er variasjon i kravene som stilles for opptjening av merker. Selve opptjeningen er derfor ikke forutsigbar og eleven skal ikke ha kontroll over når merkene kommer. Det er viktig at barnet ser tavlen med merkene på til en hver tid, og at merkene på tavlen i starten inntjenes i løpet av en halvtime eller mindre. Det vil hjelpe eleven til å tåle pausen mellom hvert merke og eleven vil ha en oversikt over hvor mange merker som gjenstår før belønningen kommer (Løvaas, 2003). Kravene for å oppnå belønning må være konstant, og dersom eleven ikke tilfredsstillter kravene som stilles bør ikke belønningen gis. I følge Løvaas (2003) er et slikt belønningssystem avgjørende for å hjelpe et barns utvikling.

6.2. Empiri, analyse og drøfting

Brages tegnøkonomitavle

Ada tar konsekvent i bruk tegnøkonomitavlen (Vedlegg 10) i alle Brages læringsøkter. Brages tegnøkonomitavle er laget av et grønt laminert A5-ark, og på arket er det ni borrelåsfester med plass til ni forsterkermerker (Løvaas, 2003). I følge Løvaas (2003) og Øzerk og Øzerk (2013) skal merkene på tegnøkonomitavlen være interessante for barnet og vise noe som barnet er opptatt av. På Brages merker er det bilder av ulike typer hatter i forskjellige farger og fasonger. En hatt for hvert merke. ”For han elsker hatter!” (Int2 100316 00:41). Nederst på tavlen er det tre ekstra borrelåsfester. De tre spesielle merkene som festes nederst er identiske og viser et stort gult smilefjes med politihatt. Hvert smilefjes symboliserer innsamlingen av ni merker, og indikerer videre at tegnøkonomisystemet hans er dobbelt. ”Til å begynne med når vi startet med tegnøkonomisystemet så startet vi med et enkelt et” (Int2 100316 00:09). I et enkelt tegnøkonomisystem er ”jobbe” over etter at eleven har samlet opp ni merker én gang (Øzerk & Øzerk, 2013). ”Sånn som det er nå så er det jo dobbelt, og da har vi tre smilyes nederst som viser hvor mange jobbeøkter han skal ha. Hvis jeg tar av to smilyes så vil det si at han skal ha to jøbbeøkter på dagsplanen der det står jobbe” (Int2 100316 02:21). I Brages tilfelle innebærer det at han i løpet av en ”jobbe” på dagsplanen må samle inn ni merker, opp til tre ganger. Når Brage har samlet inn ni merker fester han selv et gult smilefjes med politihatt på tavlen, og videre belønnes han med en belønning fra belønningstavlen (Øzerk & Øzerk, 2013). Det vil jeg komme tilbake til.

Forutsigbarhet

Etterhvert som Brage viser ønsket atferd i læringsøkten får han et merke (Øzerk & Øzerk, 2013). Brage kan dermed se sin egen progresjon, et av undervisningsprinsippene, og få en omtrentlig oversikt av hvor lang tid som gjenstår i jobbeøkten før belønningen venter (Gjesti et al., 2009). I følge Gjersti et al. (2009) skal tegnøkonomitavlen bidra til å sikre forutsigbarhet og forståelse av varighet og omfang ved at den visuelt markerer elevens progresjon i læringsøkten. Ada forteller i intervjuet at tavlen bidrar til å skape forutsigbarhet ved at han vet hvor mye han skal jobbe (Int2 100316 02:21). ”Det hjelper han. For noen så kan tegnøkonomisystemet nesten fungere som et nedtellingssystem” (Int2 100316 02:46). Forutsigbarheten ligger dermed i oversikten over læringsøktens varighet. Jevnt og trutt gjennom læringsøkten vender Brage blikket mot tavlen. Det kan tolkes som at han benytter tavlen til å hente informasjon om egen progresjon og varighet. Som observatør er det ikke mulig å si hvilken informasjon han henter ut fra tavlen, men det er en mulig teori.

Det er jeg som bestemmer når han får dem, de hattene, det kan være etter at han har skrevet en setning for eksempel, og det kan være etter han har gjort fem regnestykker. Det er litt opp til meg egentlig (Int2 100316 00:41), når jeg mener at han skal få det, når han har jobbet godt (Int2 100316 01:08).

Brage vet ikke akkurat når merkene kommer, men ettersom han gjennom erfaring har erfart at han får merker når han gjør det som forventes av ham, har han muligens en forståelse av at progresjonen er avhengig av hans innsats i læringsøkten.

Mestring

For å gjennomføre en aktivitet eller en oppgave må en, i følge Woolfolk (2004), finne en motivasjon som gjør at en i utgangspunktet er villig til det. Løvaas (2003) hevder at elever med autisme kan ha vansker med å finne motivasjon til å gjennomføre læringsaktiviteter. I intervjuet forteller altså Ada at også hennes elev har manglende motivasjon (Int2 100316 04:10 og Int2 100316 04:27). Brage er dermed avhengig av hjelp til å finne motivasjon til å jobbe slik at han får oppleve å mestre i opplæringssituasjonen. Tegnøkonomisystemet ser ut til å være en slik hjelp. Når Brage gjør det som forventes av ham, styrker Ada hans respons ved å umiddelbart gi han et merke (Øzerk & Øzerk, 2013). En slik konkretisering er i tråd med prinsipper for undervisningen. Ut fra mine observasjoner vender altså Brage gjentatte ganger, gjennom en jobbeøkt, blikket mot tegnøkonomitavlen. Det mener jeg kan tyde på at Brage har utbytte av tavlen, og at han søker den når han selv har behov for det. Det kan være for å få bekreftelse på mestring og/eller, som nevnt, for å se egen progresjon i læringsøkten.

Ved å gi Brage et merke tydeliggjør Ada hans suksess. Det vil kunne bidra til å bygge opp under og forsterke hans følelse av mestring. I følge Øzerk og Øzerk (2013) vil en slik tydeliggjøring bidra til å skape motivasjon, et annet undervisningsprinsipp, i Brages læringsøkt. Woolfolk (2004) mener at Brages opplevelse av suksess vil styrke hans forventning om at han kan mestre, og hans økte repertoar av mestringserfaringer vil videre kunne motivere Brage til å fortsette å jobbe. I tillegg supplerer Ada med entusiastisk ros som ”Du er bra flink til å regne, Brage!” eller ”Du er flink til å lese lange ord, Brage!”. Sosial ros er med på å øke Brages motivasjon (Øzerk & Øzerk, 2013) ved at også den gjør det tydelig for Brage når han mestrer og hva han mestrer. Brages smil og entusiasme kan noen ganger virke ekstra fremtredende når han ser at Ada gir han et merke, og når hun supplerer med ros. Han fortsetter deretter å jobbe. Når smilet kommer i takt med merkene tolker jeg det som om at Brage får positivt utbytte av tilbakemeldingene Ada gir. Ettersom han fortsetter å jobbe kan det indikere at merkene motiverer han til å arbeide videre. Empirien og teorien ser dermed ut til å stemme overens.

I følge Schunk og Mullen (2012) vil kortsiktige mål styrke elevens motivasjon. Det er fordi utfordringene virker mer overkommelige. I tillegg gjør kortsiktige mål det enklere for eleven å se sin egen fremgang, noe som styrker hans forventning om å mestre (Schunk & Mullen, 2012, se kapittel 3, s.17). Ved å ta i bruk tavlen deler Ada opp Brages ”jobb” på dagsplanen inn i en eller flere deler for å gjøre økten mer overkommelig for ham, og for å sikre at han mestrer. ”Det er jo for at eleven har et kort konsentrasjonsspenn, og da er han nødt til å få delt opp jobbeøktene sine. Han kan ikke jobbe i en og en halv time i strekk, han har nødt til ha litt aktiviteter som får brutt opp økten litt og han får hvilt seg litt” (Int2 100316 10:19). Med et kort konsentrasjonsspenn og manglende motivasjon (Int 100316 04:10), vil en slik oppdeling av økten med kortsiktige mål hjelpe ham til å mestre i læringsøkten ut fra sine forutsetninger.

I samtale med Ada forteller hun at hun gir merke når hun mener at Brage jobber godt, ut fra hennes vurderinger av hva hun mener hun kan forvente. ”Når dagsformen er dårlig får han det mye hyppigere” (Int2 100316 01:08). For å sikre at Brage mestrer tilpasser Ada alltid kravene hun stiller etter Brages forutsetninger der og da. Brages dagsform kan variere innad i dagen, og dersom formen er dårlig senker hun kravene og forsterker hyppigere, i tråd med Gjerst et al. (2009, se kapittel 6, s.40), slik at han til enhver tid har mulighet til å mestre i læringssituasjonen. Å til enhver tid ta hensyn til elevens dagsform mener Gjerst et al. (2009) er viktig. Ada vurderer i starten av økten i hvilken grad Brage behøver forsterkning i form av

merker, og bestemmer videre antall jobbeøkter (smilefjes) ut fra det. Behøver han hyppig forsterkning er det hensiktsmessig med flere jobbeøkter innad i ”jobbe”, slik at økten beholder sin optimale lengde. Individualiseringen vi ser er et viktig pedagogisk undervisningsprinsipp. Gjennom mine observasjoner har jeg ikke observert at Brage ikke har mestret en læringsoppgave som Ada har gitt ham. Det kan tyde på at tilretteleggingen, i form av stadig tilpasset undervisning, er god. Flere ganger har det likevel oppstått jobbnekt. ”Hvis han har en jobbnekt da, det skjer jo, noen ganger er det jo flere ganger i løpet av en jobbeøkt, noen ganger er det jo ikke i det hele tatt, men da viser jeg jo bare til dagsplan” (Int2 100316 37:00). Det stemmer overens med mine observasjoner. Han har da blant annet gjemt seg under pulten, lagt seg på gulvet, krøpet opp i den røde stolen og sagt at han ikke ville jobbe mer med en sutrete stemme. I følge Løvaas (2003) kan manglende motivasjon være årsaken til jobbnekt. Når jobbnekt oppstår sier Ada; ”Nå er det jobbe, jeg venter til du er klar. Og da vet han at vi ikke går videre før han er ferdig å jobbe, og han gir jo etter ” (Int2 100316 37:34). ”Han gjør det! Og han kan jobbe kjempegodt!” (Int2 100316 37:44). En slik beskjed har jeg observert flere ganger i forbindelse med jobbnekt. Eleven vet altså, i følge Ada, at de ikke går videre til ”valg” før han er ferdig med ”jobbe”. Jeg har ikke observert at Brage ikke har ”gitt etter” når en jobbnekt har oppstått.

For noen kan en slik situasjon kanskje forstås som opplæring preget av makt og kontroll, ettersom Ada ikke er villig til å vike fra sine krav. Min forståelse er en annen. Ada er konsekvent. Det mener Løvaas (2003) er viktig. At hun er konsekvent mener jeg bidrar til å skape forutsigbarhet i slike jobbnektsituasjoner. De tydelige rammene vil kunne skape trygghet hos Brage. Å være konsekvent kan bidra til å redusere barnets behov for å tøye grenser, ettersom de får en forståelse av at responsen fra den voksne er lik hver gang. Ada forteller at han kan jobbe kjempegodt etter en jobbnekt. Ved å være konsekvent øker hun dermed Brages muligheter for videre mestring i læringssituasjonen. Siden Brage alltid gir etter tolker jeg det som at han vet at nekten ikke vil få Ada til å endre mening. Noen ganger, dersom det er friminutt etter valg, har Ada fortalt Brage at valgtiden vil bli kortere dersom han heller vil bruke tiden på å ikke jobbe. Da er Brage rask med å sette i gang med jobbingen igjen. Motivasjonen kan dermed også finnes i dagsplanens neste aktivitet ”valg”. Ada ignorerer konsekvent uønsket atferd og roser positiv atferd. I slike jobbnektsituasjoner vil hun ikke gi han annen oppmerksomhet enn å rolig gi han en beskjed, som den over, omkring ett minutt etter at nekten startet. Deretter venter hun stille ved skrivebordet. Brage kommer av seg selv, og det er ingen form for tvang. Deretter sier hun entusiastisk med et genuint smil;

”Så flott at du kom og satt deg, Brage!” Deretter er jobbnekten ”glemt”. Positiv sosial forsterkning kan bidra til å gjøre det attraktivt for Brage å returnere til jobbsituasjonen.

I tillegg til å forsterke umiddelbart og i tillegg til å gi en oversikt over progresjon og varighet, formidler tegnøkonomitavlen også, i følge Løvaas (2003), en forsinket forsterkning i form av spiselige eller ikke-spiselige forsterkere. Smilefjeset med politihatt representerer en tydelig slutt på jobbeøkten (Gjersti et al., 2009) og er et signal om at en belønning venter. Brages belønningstavle (Vedlegg 11) består av nøye individuelt utvalgte forsterkere basert på Brages interesser og ting han liker (Løvaas, 2003). Løvaas (2003) hevder at belønningene på belønningstavlen har som hensikt å motivere Brage gjennom økten ved at han vet at det venter en belønning når økten er over. En slik motivator er hensiktsmessig i Brages undervisning ettersom hans motivasjon, som nevnt, er manglende (Int2 100316 04:10). ”Det er jo det som gjør at han vil, at han er motivert til å jobbe mer” (Int2 100316 04:10). Ada forteller altså at belønningene er det som driver Brage til å jobbe mer. For at belønningene på belønningstavlen skal kunne motivere Brage, er det dermed helt sentralt at belønningene virker forsterkende for ham. Jeg har observert mange positive stunder etter at Brage har fullført jobbeøkt og får velge seg en belønning fra belønningstavlen. Hvilken belønning han velger varierer. Stort sett står det mellom å spise en brøkdal av en liten godteribit (Løvaas, 2003), blåse opp en ballong og slippe den (tre ganger), leke med jojo (tre forsøk) eller å tøyse med Ada (1 til 2 minutter med tidtaker). Når han tøyser med Ada vil han enten kile henne, noe det ser ut til at han synes er veldig morsomt, eller så vil han at hun skal svinge han mellom beina og deretter løfte han opp i luften. De ler alltid godt begge to i disse tøyseaktivitetene.

Det kan likevel virke som om belønningene ikke alltid er forsterkende for ham. I min observasjonstid valgte Brage opp til flere ganger å stå over belønning. Løvaas (2003) mener det er belønningene som skal være drivkraften i læringsøkten. ”Vi merker jo at de som vi har hatt på den forsterkerlisten da, de er ikke forsterkere lenger. For hvis han ikke velger det som er der, så er det ikke forsterkere, for det er ikke forsterkende for han” (Int2 100316 03:53). ”Det er jo det som skal motivere han til å ha lyst til å jobbe videre, ha lyst til mer, så da må vi jo stadig være på jakt etter nye forsterkere, og det har vi ikke vært gode nok til i det siste”. Øzerk og Øzerk (2013) og Løvaas (2003) understreker også hvor viktig det er å stadig være på jakt etter nye forsterkere. Det er interessant å diskutere hvorfor Brage velger å ikke motta belønning. Slik jeg ser det kan grunnen ligge i det faktum at forsterkerne ikke er forsterkende

for han, eller at Brage i mindre grad har behov for forsterkning. Svaret er ikke nødvendigvis enten-eller, men muligens både-og. Ada har gjennom samtale med meg fortalt at hun kan merke at Brages motivasjon kan være manglende gjennom jobbeøktene, og tror det skyldes at de forsterkerne som tidligere har vært forsterkende ikke lenger er det. Særlig på dager hvor formen er dårlig, eller på dager hvor den er god og Ada stiller høyere krav, kan manglende motivasjon skape utfordringer for Brage. Da oppstår jobbnekt (Løvaas, 2003), etter mine observasjoner, hyppigere. Og ettersom jobbnekt, som sagt, er et tegn på manglende motivasjon (Løvaas, 2003) er det sannsynlig at den synkende motivasjonen, jobbnekt og ønske om å stå over belønning handler om at Brages forsterkere på belønningstavlen ikke er forsterkende for ham. Dersom belønningene hadde vært forsterkende for Brage, ville det nok vært mer motiverende for ham å samle de ni merkene (Løvaas, 2003), fordi han vet at han skal få gjøre noe han liker veldig godt om relativt kort tid. Løvaas (2003) mener dermed at en da må være oppfinnsom og jobbe med å lage nye forsterkere som Brage finner belønnende. I intervjuet forteller Ada at de etter min observasjonstid hadde tatt grep om situasjonen og kommet frem til nye gode forsterkere.

Så da måtte vi tenke litt nytt. Og da tok jeg med eleven ned på avdelingen vår der, og da prøvde jeg å finne ut og se på nye eventuelle forsterkere, men det var ikke så mye som var aktuelt. Og så så vi i fryseren da, og der der var det is, 'men vi kan ikke få en hel is med en gang' var det jeg tenkte da. Så da diskuterte jeg litt med kollega og fant ut at jeg kan jo ta et bilde av isen, klippe opp den i deler, altså som et puslespill da (Int2 100316 04:29). Både av kinderegg og av lollipop da, som jeg vet han er veldig glad i. Så da kan han velge seg en brikke der da, som han får sette på. Når han får fylt opp bildet av lollipoppen eller av kinderegget, så får han det! (Int2 100316 05:38). Så det har fungert veldig bra! (Int2 100316 05:56). Vi må jo tenke litt på hvilke interesser han har, han liker for eksempel å kaste ting opp i luften å se når det detter ned og ting som spretter, så da er det bare å prøve seg litt frem og gjennomføre sånne forsterkerkartlegginger som vi har gjort litt tidligere med eleven da (Int2 100316 06:07).

Det var Brage selv som gikk i fryseren og ville at is skulle være med på belønningstavlen. Når han må samle opp bit for bit for hver gang han får belønning representerer dette puslespillet en forsinket forsterkning (Løvaas, 2003). Ada kunne allerede se en forbedring i hans motivasjon i læringsøkten. Det tyder på at gode forsterkere har en helt sentral verdi (Løvaas, 2003). Forsterkerkartleggingen går ut på at man presenterer seks forsterkere, spiselige og ikke-spiselige, for eleven. Eleven velger to. Deretter presenteres seks nye og eleven velger to. Det gjør man tre ganger (Int2 100316 06:34 07:00). "Så har du seks objekter som skal være mest forsterkende av alt, og da ser vi hva som er mest forsterkende for han da" (Int2 100316 07:00). På grunn av oppgavens omfang vil jeg ikke komme nærmere inn på dette.

I følge Løvaas (2003) er det ønskelig at opplærings situasjonen så fort som mulig skal se ”normal” ut og at forsterkningene erstattes med mer normale belønninger i form av blant annet ros, mestring og suksess. Jeg mener det er hensiktsmessig å vurdere om økt selvstendighet kan være årsaken til at Brage velger å ikke motta belønning. Brage kan nemlig også velge å stå over belønning uten å ha jobbnekt i læringssituasjonen. Med selvstendighet mener jeg at hans mestring i høyere grad er indre forsterkende (Løvaas, 2003) og ytre forsterkere som belønning dermed ikke er like ettertraktet. Dersom dette er tilfellet kan en tolke det som om at Brage i noen tilfeller nærmer seg en mer ”normal” opplærings situasjon (Løvaas, 2003). Når Brage ikke henter motivasjon via belønningen som tilbys etter å ha fylt opp tavlen med ni merker, kan det tyde på at Adas forsterking i form av sosial ros (Øzerk & Øzerk, 2013), som hun bruker hyppig i alle læringssituasjoner, og forsterkerne i form av merker er tilstrekkelig for ham i slike situasjoner. En slik framgang vil være positiv for Brage ettersom det å glede seg over egen suksess kan bidra til en mer selvstendig læringssituasjon. Ada jobber stadig med å trappe ned bruken av merkene, men nedtrappingen må skje gradvis (Løvaas, 2003). I intervjuet forteller hun at hun ønsker at Brage på sikt skal forsterkes av ros alene.

Det er jo mer ønskelig at han skal kunne bli så forsterket av rosen at vi ikke trenger å ha spiselige forsterkere eller aktiviteter som forsterkere da (Int2 100316 09:35). Så er det jo viktig å selvfølgelig bruke begge deler, at han også får ros i tillegg til å få den forsterkeren og at man kan avtrappe med spiselige forsterkere eller ikke-spiselige forsterkere etter hvert, og bare ha den rosen da (Int2 100316 09:50). Det handler om å trappe ned hele tiden, han trenger ikke så mye hele tiden av de merkene. Men jeg ser for meg at en sikkert kommer til å bruke de noen år fremover. Så det er vanskelig å si hvordan det blir på sikt da! (Int2 100316 08:04).

Nedtrappingen av merker skjer i takt med Brages økende mestring (Gjerst et al., 2009). En aktivitet som befinner seg i Brages utviklings sone (Skaalvik & Skaalvik, 2015) forsterkes hyppig. Etterhvert som han mestrer og aktiviteten nærmer seg Brages mestringssone (Skaalvik & Skaalvik, 2015), vil Ada holde tilbake på forsterkningene i form av merker. Ettersom forsterkningen i form av merker, sosial ros og belønning vil gi Brage motivasjon til å gjennomføre læringsøkter, vil dette videre gi han økt mestringserfaring som til slutt gjør han i stand til å gjennomføre aktiviteten mer eller mindre selvstendig. Per i dag brukes belønningstavlen til enhver tid, men merkene får han altså sjeldnere i takt med økt mestring. Dersom glede over sosial ros og egen suksess er årsaken til at han velger vekk belønning kan det tyde på at han gradvis nærmer seg målet om ros som forsterker alene, og en opplærings situasjon som ligner den ordinære i skolevesenet.

7. Talking Mats

Å prøve en ny aktivitet i nye omgivelser for første gang er ikke like enkelt for alle. Etter jul skulle tredje klasse begynne med svømming en gang i uken over en lengre periode i offentlig bad, og Brage skulle være med sin klasse hver gang. Svømmingen skulle foregå med svømmehallens egen svømmelærer og det var ikke mulig for Brages lærer å på forhånd få innsikt i svømmetimens innhold. I tillegg hadde Brage aldri vært i svømmebassenget med skolen før. Å skape forutsigbarhet og struktur i en slik situasjon kan være utfordrende, og ved manglende forutsigbarhet kan det fort bli en negativ opplevelse for Brage. For å forberede han på svømming med klassen, og for å bli bedre kjent med Brage og hans tanker og synspunkter i en slik situasjon tok læreren i bruk Talking Mats, mange uker før første svømmetime. Jeg vil først presentere relevant teori og deretter belyse det empiriske med teorien.

7.1. Teori

Talking Mats, eller samtalematte, er et vurderingsredskap som har som formål å hjelpe mennesker med kommunikasjonsvansker med å få uttrykt deres synspunkter og ønsker om aktuelle ting i sitt liv og i sin hverdag (Murphy, 2000, Coakes, 2006, Devi & Mackay, 2012, Murphy, 2013). Verktøyet er basert på omfattende forskning gjennom de siste tjue årene og er designet av tale og språk terapeuter. Det består av en matte og grafiske symboler med borrelås som festes til matten. Symbolene representerer samtalens tema, en visuell skala og ytringer. Matten gir deltakeren mulighet til å ytre oppfatninger (Karlsen, Midtlin, Taxt & Næss, 2015).

Da jeg startet innhenting av relevant teori oppdaget jeg, at det bare var én bok (som var tilgjengelig i Norge) som tok for seg verktøyet i to av sine kapitler. I tillegg var det relativt få artikler som lå tilgjengelig på nettet. Jeg gikk inn på verktøyets nettside, www.talkingmats.com og bestemte meg for å sende en mail, i håp om å finne mer relevant litteratur. Til min store forbauselse og glede var det samtalemattens gründer, Joan Murphy, som svarte meg (Vedlegg 12).

Hi Katrine. Thanks for your interesting email. We are delighted that you are using Talking Mats in your thesis... I am attaching some papers which I hope will be helpful... Please don't hesitate to get in touch if you would like any further information. Best wishes, Joan.

Metoden Talking Mats er utviklet av forskere innenfor supplerende og alternativ kommunikasjon (ASK) ved The AAC Research Unit ved Stirling University i Skottland. Det

var forskeren og logopeden Joan Murphy som utviklet metoden i 1998 for å hjelpe mennesker med cerebral parese å uttrykke sine behov og tanker. Metoden er videreutviklet for å hjelpe personer med ulike typer kommunikasjonsvansker, og brukes i dag i mange ulike virksomheter der barn, unge og voksne med funksjonsnedsetninger holder til (Thunberg, 2015). Det er ikke en kommunikasjonsløsning, men et supplement til å hjelpe mennesker med å uttrykke seg (ISAAC, 2010, Murphy, 2013, Karlsen et al., 2015). International Society for Augmentativ and Alternative Communication (ISAAC) er en internasjonal organisasjon som har som oppgave å øke livskvaliteten til personer med alvorlige kommunikasjonsvansker. De arbeider for å fremme forskning og utvikling innenfor alternativ kommunikasjon (ISAAC, 2010). I Norge holder ISAAC stadig kurs i verktøyet Talking Mats (Gehring, 2014). Det gjør også ASK-loftet i regi av StatPed (Sørensen, 2014) og autismeforeningen (Jensen, 2015). Dette viser at bruken av Talking Mats blant barn med kommunikasjonsvansker er aktuell i Norge i dag. Videre anvendes metoden i følge Pedersen (2015) blant annet i Skottland, Finland, Holland, England, Sverige og Danmark.

Matten gir en god oversikt over det det kommuniseres om, den er konkret, og den visuelle støtten i form av grafiske symboler gir deltakeren hjelp til å huske innholdet (Karlsen et al., 2015). Den kan lett individualiseres ved at symbolene som tas i bruk tilpasses den enkelte elev, og det en ønsker å snakke om (Murphy, 2000). Verktøyet kan ha nytteverdi for mennesker med kommunikasjonsvansker dersom de har kognitive og språklige forutsetninger for bruken av den. Hvor vidt det er en egnet metode for å støtte synspunktene hos en person må avgjøres med hensyn til den enkelte deltaker (Karlsen et al., 2015). I tillegg er ingen svar riktige eller gale, noe som i følge Murphy (2000) gjør situasjonen mindre truende. Det er viktig å legge til rette for at kommunikasjonen blir så kjent og trygg som mulig, og deltakerens symbolsystem bør derfor benyttes. Dersom eleven ikke bruker symboler til vanlig, kan en ta i bruk skrift, fotografi eller lignende (Karlsen et al., 2015). Jeg vil videre i teorien bruke begrepene symbol og bilde om hverandre for enkelthets skyld.

Samtalen foregår mellom lærer og elev i en én-til-én situasjon. Læreren stiller åpne spørsmål som deltakeren svarer på ved hjelp av symboler. Symbolene plasseres under en visuell vurderingsskala på matten. Samtalens tema styres ut fra hva en som lærer eller elev ønsker å kommunisere om. Det kan for eksempel være om mat, det å sykle eller det å være i en svømmehall. Den visuelle skalaen består av to eller flere grader av synspunkter, fra positiv på venstre siden av matten mot negativ på høyre side, som; ”Ja”, ”Jeg vet ikke” og ”Nei”.

Symboler som omhandler temaet representerer ytringene. Dersom temaet er sykling vil bildet av en sykkel plasseres nederst på matten på midten. Det vil da være mange symboler av ytringer som omhandler elementer under temaet ”sykling”. Et symbol kan for eksempel vise en som sitter på en sykkel. Lærer vil da vise eleven bildet og stille spørsmålet ”Hva synes du om å sitte på en sykkel?” og gir bildet til eleven. Eleven vil da kunne plassere bildet i henhold til sine tanker om dette. Dersom eleven liker å sitte på en sykkel er det ønskelig at eleven fester bildet helt til venstre under symbolet ”Liker” og lærer vil da respondere med ”Det liker du” (Murphy, 2010, Murphy, 2013, Karlsen et al., 2015, Thunberg, 2015). Det er viktig å gi eleven tilstrekkelig tid til å respondere. Han skal først ta inn det kommunikasjonspartnern ser, bearbeide det (forstå det og tolke det), og deretter tenke ut et svar som til slutt skal formidles videre (Karlsen et al., 2015). Læreren må på forhånd forsøke å finne ut alle tenkelige elementer som faller innenfor sykling og som representerer ytringene innenfor temaet. Det å skulle sette seg på sykkelen, å sitte på sykkelen, å være i fart, å ha på sykkelhjelm og annet og deretter må lærer finne symboler som matcher disse elementene. Videre må symbolene klippes ut og lamineres og til slutt må det festes borrelås på baksiden. Det er også hensiktsmessig å ha blanke lapper tilgjengelig slik at en kan tilføre eventuelle nye elementer underveis. Før en tar i bruk Talking Mats er det viktig å gå grundig gjennom de ulike momentene som det pedagogiske verktøyet inneholder sammen med eleven, slik at eleven får en forståelse av hva de ulike symbolene betyr, og videre forstår at verktøyet gir han muligheten til å uttrykke seg.

Kommunikasjonsvansker vil prege og virke inn på alle områder i en persons liv, uansett alderstrinn. I starten av livet vil en kommunikasjonsvanske gripe inn i samspillet mellom barnet og dets omsorgsgivere og som foreldre og nærpersoner kan en føle at en ikke får kontakt med barnet. Det er vanskelig å få en forståelse av hva barnet liker eller er interessert i. (Tetzchner & Martinsen, 2002). Dersom en gir barn, unge og voksne med kommunikasjonsvansker andre måter å kommunisere på, gir en dem mer selvrespekt, økt kontroll over sitt eget liv og større muligheter til å føle seg som likeverdige samfunnsborgere. Utviklingen av evnen til å kommunisere gir dem økt forståelse av hva som foregår rundt dem, det bidrar til et høyere aktivitetsnivå, bedre sosial tilpasning og muligheter til å uttrykke sine egne interesser og behov (Tetzchner & Martinsen, 2002). FNs barnekonvensjon, artikkel 12, hevder alle barn har rett til å si sin mening og til å bli hørt (FN, 2016). Alternativ kommunikasjon er dermed helt sentralt for å ivareta disse barnas rettigheter.

Talking Mats skaper en arena hvor felles oppmerksomhet mellom lærer og elev finner sted, og verktøyet hjelper læreren i å få innsikt i hvilke interesser barnet har og hva han liker og ikke liker. Denne informasjonen kan være vanskelig å få tak i gjennom en ordinær dialog når utfordringen nettopp er at eleven har vansker med å kommunisere og uttrykke seg. Verktøyets bruk har en klar struktur, uavhengig av tema. Læreren holder frem symbolet som tilhører temaet og starter alltid spørsmålet med ”Hva synes du om..” etterfulgt av det en ønsker å spørre om; ”..å sitte på en sykkel?”. Ved at eleven kun skal forholde seg til et symbol av gangen hjelper det til med å redusere annen distraksjon og eleven får tid til å bearbeide informasjonen som blir gitt og svare i sin egen tid (Murphy, 2000, Murphy, 2013, Karlsen et al., 2015). Fokuset vil være på de viktige ordene som en ønsker at eleven skal ta stilling til og mindre viktige ord vil bli utelatt. At bruken av matten har en fast struktur bidrar til å skape forutsigbarhet ved bruken av verktøyet (Murphy, 2013, Karlsen et al., 2015).

Kvaliteten på informasjonen i samtalen blir forbedret ved at den blir gitt gjennom flere kanaler, både visuelt og auditivt. Visuelt ved at eleven får se bilde av en som sitter på en sykkel og auditivt ved at læreren stiller et spørsmål som omhandler bildet og ved at eleven etter ønske kan supplere symbolet med ord. Krav til minnekapasitet blir da redusert, og elevens oppmerksomhet kan brukes på bearbeiding av informasjon og å respondere (Karlsen et al., 2015, Murphy, 2013) Talking Mats hjelper også til med å bryte informasjonen ned i små, håndterbare biter ved at den kan ta for seg hva eleven synes om å sitte på en sykkel, hva han synes om å trø med pedalene, om å styre sykkelen, om å gire, om å få vind i ansiktet og så videre. Informasjonens kvalitet blir også forbedret ved en gir eleven som skal uttrykke sine tanker kontroll, gjennom et strukturert rammeverk (Murphy, 2000, Karlsen et al., 2015, Murphy, 2013). I tillegg vil et slikt kommunikasjonssupplement ikke konfrontere eleven direkte, og ansikt-til-ansikt interaksjonen vil reduseres ettersom fokuset er på matten. Det kan føles behagelig for eleven (Devi & Mackay, 2012).

Etter at eleven har uttrykt sine synspunkter om de ulike elementene innenfor temaet, spør læreren om det er noe eleven ønsker å legge til. Dette skrives midlertidig på en lapp som plasseres under ønsket ytring. Deretter går læreren gjennom alle ytringene. En skal først gå gjennom de negative som er plassert på ”Liker ikke” (”Du liker ikke å få vind i ansiktet”), deretter ”Vet ikke” (”Du vet ikke om du liker å trø med pedalene”) og tilslutt de positive ”Liker” (”Du liker å ha hjem på”). Her er det rom for at eleven kan endre mening. Dersom eleven har ombestemt seg med tanke på hjelmen flytter han selv symbolet dit han ønsker.

Liker han ikke å bruke hjelm sier læreren ”Du liker ikke å ha hjelm på”. Det er viktig at verktøyet tilpasses individuelt til elevens utviklingsnivå og forståelse. Temaene som tas opp må være relevante for elevens hverdag og en kan fremme elevens motivasjon ved å finne temaer som eleven interesserer seg for (Murphy, 2000, Murphy, 2013).

7.2. Empiri, analyse og drøfting.

I følge FNs barnekonvensjon, artikkel 12, har altså alle barn rett til å uttrykke sine meninger og til å bli hørt (FN, 2016). Som mange andre barn med autisme kan Brage møte på utfordringer når det gjelder å uttrykke seg verbalt. Det er derfor helt sentralt at kommunikasjonen tilrettelegges slik at også han kan uttrykke sine tanker og meninger. Ved å ta i bruk Talking Mats gir en Brage en annen måte å kommunisere på, og det vil i følge Tetzchner og Martinsen (2002) blant annet føre til at han vil få økt kontroll over sitt eget liv. Videre mener de at det vil gi ham økt forståelse av hva som foregår rundt ham, aktivitetsnivået vil bli høyere, den sosiale tilpasningen vil bli bedre og hans muligheter til å uttrykke sine interesser og behov vil øke. Ved økt kontroll og økt forståelse vil verden rundt ham kunne oppleves mer forutsigbar, noe som er helt sentralt for at Brage skal ha det godt i skolehverdagen.

Vi har brukt det veldig mye i forbindelse med 17. mai og hundreårs-forestillingen og med svømming med klassen. Han hadde aldri gått i 17. mai tog før fordi det var så utfordrende, det er så mye folk, det er så mye lyd, det er så uforutsigbart, han har ikke vært med på det før og han vet ikke hva som skjer. Og da, i samarbeid med faren som hadde et veldig sterkt ønske om at eleven skulle klare å gå i 17. mai tog, var det det store målet for våren! Da fikk jeg tips om Talking Mats. Da prøver vi å finne alle mulige ting som kan skje, altså det kan være mye folk, det kan være lyder, folk roper hurra. Hva synes du om å rope hurra selv, for eksempel? Det kan være greit at han selv blåser i en trompet, men det er ikke greit at andre blåser i en trompet. Så det handler jo om å forberede han på hva som skal skje da. Og det ble jo en suksess, og faren var jo helt i fra seg av begeistring. Det hadde gått så bra, han hadde gått hele 17. mai toget. Ja, det er rett og slett såne store utfordrende aktiviteter! (Int2 100316 14:55). Ting han ikke har gjort før (Int2 100316 16:20), som vi ikke helt vet hva som kan skje. Og da prøver vi å få inn alle mulige ting som kan foregå, ting som kan skje (Int2 100316 16:21). Så det har jo fungert veldig bra for han (Int2 100316 17:04). Og da får han forberede seg litt mentalt og vet hva som skal skje den dagen (Int2 100316 17:32).

Samtalematten har i følge Ada hjulpet Brage til å gjennomføre utfordrende aktiviteter som han ikke har gjort før. Både 17. mai toget og hundreårs-konserten ble en suksess for Brage fordi Ada i forkant av aktivitetene har kunnet forberede han på hva som kom til å skje. Å ta i bruk samtalematten til å forberede Brage på nye aktiviteter har i følge Ada fungert veldig bra for ham. I min observasjonsperiode fikk jeg observert bruken av samtalematten i forbindelse

med skitur med klassen og i forbindelse med svømming med klassen. Etersom jeg fikk være med på Brages første tur i svømmehallen med klassen i etterkant av forberedelser ved hjelp av samtalematten, er det turen i svømmehallen jeg vil ha fokus på i dette kapittelet.

Forutsigbarhet

I forbindelse med svømmingen tok Ada som sagt i bruk samtalematten (Vedlegg 13). Den første samtalen fant sted omkring tre uker før første svømmetime. ”Temaet er ganske stort, så vi må bryte det ned til mindre deler da” (Int2 100316 17:51). ”Først så snakket vi om at de skulle være i det bestemte bassenget og at han skulle være sammen med klassen og være i guttegarderoben blant annet” (Int 2 100316 17:51). Den første samtalen jeg observerte tok for seg det mer generelle rundt svømmingen, mens den andre gikk mer inngående på detaljene i selve svømmetimen. Det vil jeg komme tilbake til. Før samtalen begynte fant hun frem en mørkegrå matte. Deretter fortalte hun hvilken dato svømmingen skulle være på, slik at Brage kunne finne den på kalenderen sin på veggen. De noterte at Brage skulle i bassenget med klassen, slik at informasjonen ville forbli tilgjengelig for dem begge. For å bevare forskningsdeltakernes anonymitet har jeg valgt å gi det offentlige bassenget et nytt navn; Sentrumsbadet. Så sa Ada; ”Nå skal vi snakke litt om at det at du skal til Sentrumsbadet med klassen”. Mattens bruk har en klar og fast struktur, og Ada plasserte, i tråd med Murphy (2013) og Karlsen et. al. (2015) sin teori, ytringene på skalaen øverst. ”Ja” helt til venstre, ”Nei” til høyre, og ”Jeg vet ikke” i midten. Temaet var ”Svømming” og et bilde av et svømmebasseng ble plassert i midten nederst på matten. Matten gir slik en god oversikt over det det kommuniseres om, og den visuelle støtten som de grafiske symbolene gir, hjelper Brage med å huske innholdet (Karlsen et. al., 2015). Brage, og andre barn med autisme er sterkere visuelt enn auditivt (Duvold & Sponheim, 2002). Å prosessere auditiv informasjon er, i følge Duvold og Sponheim (2002) en av de underliggende vanskene som kan skape utfordringer for Brage når kommunikasjonen foregår rent auditivt. Brage må da prosessere det som blir sagt, forstå det, huske det, gjøre seg opp en mening om det og deretter avgi et svar (Karlsen et al., 2015). Det er kompliserte kognitive prosesser som barn med autisme kan finne ekstra utfordrende. Å få innsikt i og forståelse av hva Brage faktisk synes om å ha svømming med klassen, og hva han synes om de ulike elementene en slik svømmetime vil bestå av, kan dermed være informasjon som kan være vanskelig å få tilgang på for Brages nærkontakter, tatt Tetzchner og Martinsens (2002) studier i betraktning. Særlig dersom det ikke tas i bruk alternative kommunikasjonsmåter.

Den faste strukturen (Murphy, 2013, Karlsen et al., 2015) i samtalematten bidrar til å skape forutsigbarhet i arbeidet med den. Det kan bidra til å skape trygghet hos Brage. En slik forutsigbarhet er hensiktsmessig ettersom barn med autisme har behov for å vite hva som kommer til å skje (Duvold & Sponheim, 2002, se også kapittel 5, s.28). Videre gir matten rom for fleksibilitet ettersom temaene kan varieres, tilpasses individuelt og knyttes tett opp mot Brages skolehverdag. En slik tilpasning er i tråd med undervisningsprinsippet individualisering. Siden Brage kan lese og er fortrolig med symbolbruk, har bildene som brukes i hans samtalematte skrift supplert med et symbol. Slik legges det til rette for at kommunikasjonen blir så kjent og trygg som mulig (Karlsen et al., 2015). Før Ada begynte å stille spørsmål omkring temaet gjennomgikk hun de tre ytringene på skalaen for å sikre seg at Brage var klar over de ulike symbolenes betydning. I følge Karlsen et al. (2015) er det viktig med en slik gjennomgang før samtalen starter. Det er hensiktsmessig for å sikre at Brage har forstått hvordan han kan uttrykke seg i denne situasjonen.

Ada holdt frem et fotografi av svømmehallen de skulle være i. Bildet var tatt av selve bygningen. Over fotografiet stod det Sentrumsbadet. Ada: ”Hva synes du om å være i Sentrumsbadet?” (Murphy, 2013, Karlsen et al., 2015). Brage fikk bildet av Ada, smilte og plasserte bildet under det gule smilefjeset hvor det stod ”ja”. ”Det liker du”, responderte Ada. At Brage er aktiv i prosessen, viser at undervisningsprinsippet aktivisering er en naturlig del i bruken av verktøyet. Hver gang Brage svarte, responderte Ada med å gjenta hans respons på denne måten (Murphy, 2013). Plasseringen av bildet etterfulgt av Adas auditive respons øker kvaliteten på informasjonen ved at Brages utsagn blir tydelig både auditivt og visuelt (Karlsen et al., 2015, Murphy, 2013). Videre spurte Ada hva han syntes om å ta buss (det liker han), at han skulle være i guttegarderoben (liker), at han måtte ha med seg svømmebagg (liker), at det kunne hende han måtte vente (liker ikke) og at det er en svømmelærer som bestemmer (liker). ”Hva synes du om at det kan være høy lyd når du er der?” (liker ikke), at du må vaske håret med sjampo når du er ferdig (liker) og ”Hva synes du om at du må ha alle tingene dine i skapet?” (liker). En slik konkretisering er i tråd med pedagogiske prinsipper for undervisningen. Det var flere elementer som kom frem i samtalen (Vedlegg 14), men disse gir et inntrykk av hva Ada valgte å fokusere på da hun første gang skulle introdusere temaet. Det virker ikke på meg som at det gjennomføres noen spesielle tiltak i forhold til aktiviteter han ikke liker i svømmingen, men tanken er først og fremst å gi Brage en innføring i hva som kommer til å skje og videre gjøre nærpersionene oppmerksom på hva Brage liker og ikke liker. Matten gir altså tilgang på informasjon som Tetzchner og Martinsen (2002) i utgangspunktet

mener er vanskelig å få tilgang på hos barn med kommunikasjonsvansker. Med denne kunnskapen har læreren mulighet til å være i forkant av situasjoner han ikke liker i forhold til svømmingen, forebygge og slik legge til rette slik at Brage kan mestre.

Ettersom det er mange situasjoner og enda flere elementer som inngår i en slik svømmetime, er det viktig å ikke introdusere alt på en gang. Det kan bli overveldende, og samtalen kan bli langtekkelig og kjedelig. Når Brage samtaler med Ada over matten virker han engasjert, ivrig og konsentrert. Jeg tolker det som at dette er en samtaleform han mestrer godt og at innholdet i matten fanger hans interesse. Bildene vil hjelpe ham til å forstå at elementene det samtales om vil inngå i svømmingen. Han får et overblikk over hendelser som vil tre frem den aktuelle dagen, og et innblikk i hva han kan forvente. Det gir Brage mulighet til å forberede seg mentalt på hva som kommer til å skje (Int2 100316 17:32), lenge før det skjer. En slik forberedelse er med på å skape forutsigbarhet i den kommende svømmetimen. I tillegg må han gjøre seg opp en mening om hva han synes om elementene. Brage forholder seg til ett symbol av gangen. Det bidrar til å rette fokus og bidrar videre til å redusere annen distraksjon (Murphy, 2000, Murphy, 2013, Karlsen et al., 2015). Det kan være en av grunnene til Brages gjennomgående gode konsentrasjon. I samtalen er det i følge Karlsen et al. (2015) viktig at eleven får tilstrekkelig tid til å respondere, og Brage kan ta den tiden han trenger for hvert spørsmål Ada stiller. Tiden hjelper Brage med å ta inn informasjonen, forstå den, tolke den og deretter komme frem til et svar. Samtalen gir han videre et helhetlig bilde av svømmingen, og han får også innblikk i oppgavene som krever selvstendighet. Brage er veldig glad i å være selvstendig, og jeg tolker hans entusiasme og store smil rundt spørsmål som angikk garderobesituasjonen som om at han gledet seg til å være i garderoben uten nærkontakten og å klare seg på egenhånd. Brage hadde en bærbar remse som informerte om alt han skulle gjøre i garderoben, i kronologisk rekkefølge. I følge svømmelæreren, som var tilstede i garderoben, mestret Brage dette svært godt. Ferdigheter som garderobesituasjonen krever, som påkledning, vask av hår og kropp og så videre, inngår i ADL-ferdigheter, som er et av flere sentrale målområder i Brages opplæring på skolen (se kapittel 3, s.15).

Mot slutten av samtalen gikk Ada gjennom alle ytringene, først de negative og deretter de positive (Murphy, 2000, 2013). ”Du liker ikke at du må vente”, ”Du liker ikke å svelge bassengvann”, ”Du liker at du skal til Sentrumsbadet”, ”Du liker at du skal ta buss” og så videre. For hver ytring opprettet Ada øyekontakt med Brage for å se om han var enig med sitt eget utsagn eller ikke. Denne gangen ville ikke Brage gjøre endringer på matten sin. En slik

gjennomgang gir han oversikt over egne utsagn og når repetisjonen foregår både auditivt og visuelt vil det styrke kvaliteten på informasjonen (Karlsen et al., 2015, Murphy, 2013) og videre hjelpe Brage til å tydelig se hva han selv har uttrykt om de ulike elementene. Det gir også en repetisjon av alle elementene som ble presentert. Repetisjon øker sjansen for at Brage husker hva som kommer til å skje i svømmetimen, noe som er helt sentralt for at samtalematten skal hjelpe Brage når svømmingen inntreffer. Til slutt tok Ada bilde av matten. Det er i følge Murphy (2000) nyttig for å sikre seg en permanent dokumentering av Brages synspunkt. Det kan da senere tas frem for å se om det har skjedd endringer etter at svømmetimen har funnet sted. En slik evaluering er i tråd med prinsippene i KAMPVISE (Brattenborg & Engebretsen, 2013, se *Pedagogiske undervisningsprinsipper*, s.26).

”Når han kommer til bassenget så er det svømmelærer som bestemmer og vi vet ikke på forhånd hva som skal skje og da er det; Hvordan kan vi forberede han på det? Og da har vi brukt mye tid med Talking Mats da” (Int2 100316 17:51). Flere ganger gjennom de tre ukene før den første svømmetimen skulle finne sted tok Ada frem samtalematten for å snakke med Brage om svømmetimen og forberede han på den. En uke etter den første samtalen fikk jeg være med på enda en av samtalene om svømmingen i Sentrumsbadet. ”Og så har vi en sånn egen matte der vi snakker om det å være i bassenget” (Int2 100316 17:51). Det er fysisk den samme matten som brukes, men symbolene, som er samlet i en liten pose, omhandler hovedsakelig kun elementer som angår oppholdet i det aktuelle bassenget. Samtalen denne gangen hadde fokus på selve svømmetimen. Gangen i samtalen var identisk med forrige samtale (Murphy, 2000, Murphy, 2013, Karlsen et al., 2015). ”Hva synes du om å ha på deg badetøy?”. Brage tok i mot bildet og plasserte det under den gule solen hvor det stod ”ja”. ”Det liker du”. ”Hva synes du om at du spruter?” (liker), om at andre spruter (liker), om at andre roper (liker ikke), om at det er en svømmelærer som bestemmer (liker) og om å følge beskjed (liker). ”Hva synes du om at du ikke får lov til å ta sklia?” (liker ikke), om å få vann i nesen (liker ikke), om å holde for nesen (liker ikke), og hva synes du om å avslutte svømmingen? (liker ikke). Dette er igjen et utdrag av samtalen (se hele samtalen i vedlegg 15). Elementene det samtales om tar for seg små hendelser som kan oppstå i en svømmetime. Dersom Brage på forhånd ikke har forestilt seg at det kan bli mye roping og høy lyd, noe han ikke liker, kan det komme brått på han når det først skjer i svømmetimen. Brudd på egne forventninger om hva som skal skje og ikke skje, eller å ikke vite hva som skjer før det skjer kan dermed utløse utrygghet og mulig uønsket atferd (Martinsen & Ytterland, 2014) som kan hindre Brage i å mestre de kommende aktivitetene i svømmetimen. Ada opplever selv at

samtalematten hjelper Brage til å mestre situasjonene dersom de har snakket om det på forhånd ved hjelp av samtalematten. ”Da har vi iallfall opplevd at han takler situasjonene bedre enn hvis det kommer helt brått på, at vi bare hadde dratt rett til svømmingen og han ikke egentlig vet hva som skjer” (Int2 100316 19:13).

Samtalematten hjelper til med å bryte informasjonen om svømmetimen ned i små håndterbare biter (Murphy, 2013, Karlsen et al., 2015), og ved at symbolene er skreddersydd for svømmingen i Sentrumsbadet kan de forberede Brage på alle tenkelige situasjoner. I forkant av en aktivitet har vi som regel alle en forestilling om hvordan aktiviteten kommer til å bli. Ved å i detalj presentere hva som kan skje vil Brages eventuelle tidligere forestillinger kunne endres til forestillinger som representerer virkeligheten. Dersom han ikke har noen forestillinger om dette vil samtalematten være med å skape virkelighetsnære forestillinger om svømmetimen. Gjennom samtalematten får vi for eksempel tilgang på informasjon om at Brage ikke liker at han ikke får bruke sklien. Gjennom matten får han vite at det er forbudt å bruke den i svømmetimen. I følge Martinsen og Ytterland (2014) kan som sagt barn med autisme reagere sterkt negativt i situasjoner hvor deres forventninger blir brutt (se også kapittel 5, s.23). Dersom Brage i forkant har sett for seg at han får bruke sklien, eller eventuelt at han får en forestilling om det når han kommer inn i badet og ser sklien, vil en beskjed om at han ikke får lov til det når de allerede er i badet være utfordrende for ham å takle. Brudd på hans forventninger kan dermed resultere i ubehag for Brage og videre resultere i uønsket atferd (Martinsen & Ytterland, 2014). Alle samtalene som Brage og Ada har ved hjelp av samtalematten i forkant av svømmetimen vil kunne bidra til å skape forutsigbarhet for Brage og hjelpe han til å forberede seg på hvordan det blir i svømmingen, og det vil dermed ikke komme brått på han når han står i situasjonen. Det er likevel ikke mulig å forberede Brage på absolutt alt som kommer til å skje i en slik svømmetime, til tross for mange samtaler før svømmetimen finner sted. Det er antakeligvis flere elementer som vil inntreffe som kan være vanskelig å tenke seg til på forhånd. Slik er det i de fleste situasjoner, men samtalematten gir likevel en forutsigbarhet som øker Brages sjanse for suksess og mestring i svømmetimen sammen med klassen, noe som er hovedmålet med Adas bruk av samtalematten i denne sammenhengen. Dersom uforutsette situasjoner oppstår kan disse tas med i neste samtale med matten, slik at Brage kan forberede seg til den etterfølgende svømmetimen. Jeg observerte også bruken av samtalematten i etterkant av svømmetimen, men på grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å ikke ta det med i kapitlet.

Mestring

Jeg fikk være med og observere Brages aller første svømmetime i Sentrumsbadet. Det satt jeg pris på, da det ga meg mulighet til å se hvilken innvirkning samtalematten kunne ha på Brages svømmetime med klassen. Det er viktig, i følge Duvold og Sponheim (2002), at undervisningen blir tilpasset individuelt og ut fra barnets individuelle forutsetninger (Gjersti et al., 2009). I denne situasjonen viste den individuelle tilpasningen seg i form av at Brage selv kunne styre hvor vidt han ville delta på aktivitetene med klassen og videre selv bestemme når han hadde behov for pause og når han ville returnere til svømmeundervisningen. Slik jeg ser det bidro det til at Brage opplevde mestring. Når de andre begynte med en aktivitet, som å hoppe i vannet fra den ene kanten til den andre, valgte Brage å observere en kort stund. Deretter så det ut til at aktiviteten vekket hans interesse og han hang seg på. Det kan muligens ha vært de vikarierende erfaringene (Woolfolk, 2004) modellert av en eller flere rollemodeller i klassen som motiverte han til å prøve. I følge Woolfolk (2004) vil vikarierende erfaringer bidra til økt mestringsforventning. Hvorvidt det var dette som trigget Brage til å forsøke eller ikke er vanskelig å si som observatør, men det er en mulig teori. Han smilte mens han hoppet og så ut til å ha det morsomt både med aktiviteten og med sine medelever.

Ved noen av aktivitetene, særlig de som foregikk med hodet under vann, valgte Brage å stå langs kanten sammen med Kari. Kanskje på grunn av lav mestringsforventning (Woolfolk, 2004), kanskje fordi aktiviteten ikke virket interessant for ham, eller kanskje fordi han ikke likte det som kom til å skje dersom han forsøkte; som å få vann i ørene, vann i øynene og lignende. Brage hadde under samtalen sagt at han ikke likte høye lyder, men støyen i rommet så ikke ut til å forstyrre Brage i stor grad. Slik jeg forstod det spurte han heller ikke om å få prøve sklien. Det kan tyde på at forberedelsene har hjulpet Brage med å forstå at den ikke kunne brukes denne dagen. På eget initiativ tok Brage pauser i det lille barnebassenget som lå omkring 15 meter fra bassenget hvor klassen var. Der satt han og lekte for seg selv og pratet litt med Kari. Det er i følge Gjersti et. al. (2009) viktig å skape avbrekk i barn med autisme sin skolehverdag for å sikre elevens motivasjon. Avbrekket er til vanlig lærerstyrt og i form av ”valg” på dagsplanen. Avbrekket i dette tilfellet var skapt av Brage selv og så ut til å hjelpe ham med å hente ny energi og motivasjon til å fortsette svømmingen med klassen. Gjennom hele timen var Brage litt sammen med de i klassen, i omkring fire-fem minutter, og deretter litt for seg selv. Avbrekket var aldri på mer enn tre minutter. Ved at det ble skapt rom for fleksibilitet og individuell tilpasning etter Brages forutsetninger, ga dette rom for positive sosiale opplevelser med klassen. Ettersom sosiale ferdigheter er et av de sentrale

målområdene i Brages opplæring på skolen (se kapittel 3, s.15), vil de positive sosiale opplevelsene Brage har i samhandling med klassekameratene legge grunnlag for videre utvikling av sosiale ferdigheter.

I avbrekket kunne Brage se klassen. Elevene tok seg på hodet og dukket under vann. Aktiviteten virket attraktiv for Brage og han gikk bort, stilte seg helt foran i gruppen og dukket under vann som de andre. Da han kom opp fra vannet så han på guttene som stod ved siden av ham og smilte. Det så ut til at han koste seg. Som Ada fortalte i intervjuet jobber de mye med at Brage skal ha positive opplevelser sammen med de andre i klassen og at de andre får oppleve ham i positive situasjoner (Int1 100316 06:54, se kapittel 5, s.33). I denne svømmetimen var disse situasjonene fremtredende. Brage fikk opplevelsen av å mestre i fellesskap. Svømmetimen ble avsluttet med en felles lek hvor klassen ble delt inn i to lag. Alle skulle ligge på magen på land og med øynene igjen. Deretter kastet svømmelæreren ulike leker ut i bassenget. De sank til bunnen og på lærerens signal skulle elevene løpe ut i det grunne vannet for å hente lekene. Laget som samlet flest leker vant. Da signalet gikk løp alle elevene, inkludert Brage, ut i bassenget. Han virket engasjert og søkte rundt i bassenget etter leker. I andre omgang fant han en ring og lyste opp av stolthet da han kom opp fra bassenget med den. Denne positive mestringen i sosial lek i sosialt fellesskap er viktig for alle barn, men kanskje spesielt for Brage ettersom sosial lek kan være utfordrende for ham. Det er i følge Woolfolk (2004) helt sentralt for Brages mestringmotivasjon at han får samlet et stort repertoar av mestringserfaringer i svømmetimen slik at han er motivert til å delta på svømmingen ved senere anledninger. I denne timen mener jeg at slike mestringserfaringer fant sted. Ut fra mine observasjoner av Brage i denne svømmetimen i Sentrumsbadet med klassen mener jeg at de ulike elementene i samtalematten har gjort timen mer forutsigbar for ham, og at det videre har skapt rom for mestring.

8. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å finne ut hvordan en kan tilrettelegge for forutsigbarhet i skolehverdagen til en elev med autisme, illustrert gjennom et mikroetnografisk studie. Datainnsamlingen tok for seg en rekke aktuelle pedagogiske verktøy, hvorpå oppgaven trekker frem de tre mest fremtredende og forsøker å belyse hvordan disse tre bidro til å skape forutsigbarhet og mestringserfaringer for eleven.

Studien viste at bruk av dagsplan som pedagogisk verktøy på flere områder bidro til å skape forutsigbarhet. Dette ved at innholdet ga eleven visuell oversikt over dagens hendelser, samt at hendelsene var fremstilt på likt vis fra dag til dag i forløp og rekkefølge. Videre viser studien at rutinene rundt bruken av dagsplanen (eksempelvis at eleven alltid gikk til dagsplan etter endt aktivitet) ga eleven tilstrekkelig forutsigbarhet til å mestre overgangssituasjonene. Studien tyder også på at dagsplanen bidro til å fremme mestring fordi informasjonen ble gitt visuelt. Eleven så ut til å profitere på kommunikasjon gjennom visuelle fremstillinger. Bruken av dagsplan tenkes å fremme mestring ved at den visuelle fremstillingen gjorde informasjonen lettere tilgjengelig for eleven. Videre viser studien at bruk av tegnøkonomisystem tilsynelatende også bidro til forutsigbarhet ved at det ga eleven oversikt over hvor mye han skulle arbeide og hvor lenge. Verktøyet har som hovedhensikt å forsterke og motivere eleven gjennom læringsøktene, og synes å være en gunstig kilde til motivasjon for denne eleven. Bruken av Talking Mats syntes å være spesielt gunstig for å forberede eleven på fremtidige, nye situasjoner og bedre hans forutsetninger for å mestre disse.

Denne masteroppgaven kan gi et innblikk i spesialpedagogisk arbeid rettet spesielt mot autisme og sentrale verktøy som er ment å tilrettelegge for mestring, motivasjon og forutsigbarhet. Studien er imidlertid basert på observasjoner av situasjonen rundt én enkelt elev, og det er dermed ikke gitt at det foreligger en overføringsverdi. Alle mennesker er unike, men det er likevel visse behov og utfordringer som går igjen hos barn som er diagnostisert med autisme. Verktøyene som er fremhevet i denne oppgaven antas å være effektive for å skape forutsigbarhet i skolehverdagen til denne elevgruppen. Videre forskning på disse verktøyene med andre metodiske tilnærminger ville vært av interesse for det spesialpedagogiske feltet for å utfordre dette funnet ytterligere, for å kunne si mer om deres generelle nytteverdi. Min metodiske tilnærming var utfordrende, i at mine tidligere kunnskaper og arbeidserfaringer kan ha bidratt til at jeg har observert situasjoner og samtidig gjort meg opp tanker og vurderinger som har vært i stand til å true det nøytrale blikket. Det meste tyder på at elever med autisme kan ha stort utbytte av verktøy slik som de som er presentert i denne studien. Samtidig er den menneskelige faktoren ikke til å unnlate. Gjennom en trygg relasjon med en varm og kompetent pedagog får eleven de beste muligheter for å utvikle seg, og blomstre.

9. Referanser

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS
- Coakes, L.A. (2006, januar). *Evaluating the ability of children with social emotional behavioural and communication difficulties (SEBCD) to express their views using Talking Mats*. Forth Valley: Primary Care Operating Division
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Devi, A. & Mackay, M. (2012). Listening to the learner. *Optimus Education, Special Children*. s.40-42.
- FN (2016, februar). *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)*. Hentet 18. juni 2016 fra: <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>
- Duvner, T. (2006): *Barnenevro-psykiatri. MBD/DAMP, Autistiske forstyrrelser, Dysleksi*. Oslo: Cappelen Damm
- Duvold, K. & Sponheim, E. (2002). Autisme og andre gjennomgripende utviklingsforstyrrelser. I B. Gjørum og B. Ellertsen (red.), *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv. Et skritt videre*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Folkehelseinstituttet (2015, 03. november). Autisme-faktaark. Hentet 30. juli 2016 fra: <https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/utviklingsforstyrrelser/autisme---faktaark/>
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books. 3-30. Hentet 03. mai 2016 fra http://www.sociosite.net/topics/texts/Geertz_Thick_Description.php
- Gehring, S. (2014, 19. august). Kurs i Talking Mats. *Isaac Norge*. Hentet 12. april 2016 fra: <http://www.isaac.no/?s=talking+mats>
- Gillberg, C. (1999). *Autism*. Oxford: Basil Blackwell
- Gjersti, E. (2001). Prosedyre for utarbeidelse av Individuelle planer, Veileder til utarbeidelse av Individuelle opplæringsplaner, Veileder til halvårsrapporter og evalueringsrutiner. *Nordvoll skole og autismesenters Dokumentsamling* (1).
- Gjesti, E. & Fjæran, T. (2003). Sosiale historier og visuelle forklaringer. *Nordvoll skole og autismesenters Dokumentsamling* (4), 1-153

- Gjesti, E., Fjæran-Granum, T. & Lamache, I. (2009) Tilrettelegging for mennesker med autismespekterforstyrrelser. *Nordvoll skole og autismesenters Dokumentsamling* (2), 1-53.
- Gjærum, B. & Ellertsen, B. (Red.)(2002). *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hernes, M. & Larsen, K. (2012). *Autisme og atferdsanalyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Helsedirektoratet (2010). ICD-10. Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer. Hentet 01. august 2016 fra: https://helsedirektoratet.no/Documents/Medisinske%20koder%20og%20kodeverk/ICD-10/Komplettt-Blå-bok_230905.pdf
- Isaksen, J. (2010, 24. april). Alvorlige diagnoser krever seriøs behandling. *Forskning.no*. Hentet 29. juni 2016 fra: <http://forskning.no/meninger/kronikk/2010/04/alvorlige-diagnoser-krever-serios-behandling>
- ISAAC. (2010). *Hva er ISAAC?* Hentet 18. juni 2016 fra: <http://www.isaac.no/hva-er-isaac/>
- Jensen, H. P. (2015). Talking Mats. *Autismeforeningen i Norge*. Hentet 18. juni 2016 fra: <http://autismeforeningen.no/aktivitet/talking-mats-2015-12-03/>
- Jordan, R. & Powell, S. (2000). *At bygge bro. At forstå og undervise barn med autisme*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Karlsen, A.V., Midtlin, H.S., Taxt, T. & Næss, K.B. (2015). Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier. I K.B. Næss & A.V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kleven, T.A (red), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Kroken, J., Ottersen, K.O. & Holden, B. (2011). Bruk av tegnøkonomi og atferdsavtaler i behandling av problematferd hos en ung gutt på skolen. *eMagasin for Atferdsanalyse. Årgang 1* (1), 8-14. Hentet 20. juni 2016 fra: http://emaa.no/wp-content/uploads/2012/06/Kroken_Ottersen_Holden.pdf
- Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Løge, S. (1993). *En innføring i TEACCH-metodikken*. Brennaasen: Birkelid Kompetansesenter, Læremiddelseksjonen.
- Løvaas, O.I. (2003) *Opplæring av mennesker med forsinket utvikling. Grunnleggende prinsipper og programmer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Manger, T., Lillefjord, S., Helland, T. & Nordahl, T. (2009). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1*. Bergen: Fagbokforlag.
- Manger, T., Nordahl, T. (Red.) & Hansen, O. (Red.). (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Martinsen, H. og Tellevik, JM., (2012). Autisme-en spesialpedagogisk utfordring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., 2.opplag 2014, 485-501). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Martinsen, H. & Ytterland, E.E. (red.).(2014) *Barn med ASD i barneskolen*. Oslo: Autismeforeningen i Norge
- Mesibov, G. (1997, juli). Formal and informal measures of the effectiveness of the TEACCH program. *Autism: An International Journal of Research and Practice* (1), s. 25-35
- Mesibov, G.B., Shea, V. & Schopler, E. (2004). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer Science+Business Media, Inc.
- Murphy, J. (2000, november). Enabling people with aphasia to discuss quality of life. *Symposium on Patient Empowerment. British Journal of Therapy and Rehabilitation* (11), 454-458
- Murphy, J. & Cameron, L. (2008). The effectiveness of Talking Mats with people with intellectual disability. *British Journal of Learning Disabilities* (4), s. 232-241
- Murphy, J., Oliver, T & Cox, S (2010). Talking Mats and involvement in decision making for people with dementia and family carers. *Joseph Rowntree Foundation*. Hentet 04. mai 2016 fra: <http://pameladwilson.com/wp-content/uploads/2013/09/Joseph-Rowntree-Foundation-Talking-Mat-Study.pdf>
- Murphy, J. (2013). About Talking Mats. *Talking Mats: Improving communication, improving lives*. Hentet 11. april 2016 fra: <http://www.talkingmats.com/about-talking-mats/#howitworks>
- Norsk Helseinformatikk (2014, 18. april). Autisme. Hentet 30. juli 2016 fra: <http://nhi.no/foreldre-og-barn/barn/sykdommer/autisme-oversikt-11725.html?page=2>
- Peeters, T. (1999) *Autisme: Fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis*. Virum: Videncenter for autisme
- Pedersen, K. (2015): Evaluering af spørgemetoden Talking Mats-anvendt sammen med mennesker ramt af demens. *Kommunikationscentret*. Hentet 04. juni 2016 fra: http://www.kc-hil.dk/images/stories/pdf/videnformidling/projekter/EvalueringTalkingMats_Rapport.pdf og <http://www.kc-hil.dk/images/stories/pdf/videnformidling/projekter/evalueringresultater-TM-nov.2015.pdf>
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Quill, K. A. (1995): Enhancing Children's Social-Communicative Interactions. I: K.A. Quill (red.): *Strategies to Enhance Communication and Socialization*. New York: Delmar Publishers.
- Schunk, D.H. & Mullen, C.A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner, i S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Whyllie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 219-235. New York: Springer

- Skaaalvik, E.M. & Skaaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeidet*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skaaalvik, E.M. & Skaaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Storvik, S., Nærland, T., Martinsen, H. & Wigaard, O. (2011). Barn og unge med Down Syndrom og autisme. Behovet for spesielle tilbud og tiltak. *Nasjonal kompetanseenhet for autisme*, 1-123. Hentet 02. juni 2016 fra: http://www.novus.no/novus/upload/Autisme-rapporter_og-artikler/Down-barn_unge_m_autisme.pdf
- Sørensen, S. (2014). Fagkurs i bruk av samtalematte (Talking Mats). *ASK-loftet. Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) his mennesker som helt eller delvis mangler tale*. Hentet 11. april 2016 fra: <http://www.tks2.no/ask/?tag=talking-mats>
- Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk-og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Thunberg, G. (2015). Kommunikasjonshjelpemiddel. I. K.B. Næss & A.V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK A/S.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk. Teoretiske og pedagogiske-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Latvia: Cappelen Damm AS

10. Vedlegg

Vedlegg 1 Forespørsel til rektor i forbindelse med forskningsprosjekt

God formiddag.



Katrine Opdal

01.09.2015



↩ Svar | ▾

MASTER

God formiddag,

Mitt navn er Katrine Frugård Opdal og jeg er utdannet allmennlærer og tar nå andre året på Master i spesialpedagogikk på Dragvoll. Over jul skal vi begynne å skrive en masteroppgave på 30 studiepoeng. Jeg ønsker sterkt å skrive om autisme, gjerne i henhold til det å skape gode rutiner og gode program for å skape stabilitet, forutsigbarhet og trygghet. I den anledning ønsker jeg å høre om dere kunne tenke dere å diskutere et eventuelt samarbeid. Jeg er åpen for mye og er svært interessert i å høre hvordan dere har det på [REDACTED]

Litt om meg:

Jeg er en 26 år gammel jente fra Bergen. Jeg tok allmennlærerutdannelsen i Bergen (2009-2013) og jobbet ved siden av på et hjem for fysisk og psykisk utviklingshemmede voksne (Helgeseter) og som støttekontakt for en gutt med Downs Syndrom. Deretter studerte jeg ett år med spesialpedagogikk i København (2013-2014) samtidig som jeg arbeidet på en avlastningsbolig for barn. Den ene avdelingen var utelukkende for barn med autisme mens den andre huset barn med et større spekter av diagnoser og utfordringer. Dette var svært spennende, utfordrende og givende og har vært med å inspirere meg til å velge temaet jeg har valgt. I fjor (høsten 2014) begynte jeg på en toårig Master i spesialpedagogikk her i Trondheim. Jeg sender gjerne CV, attester og karakterer fra lærerhøgskolen, København og fra Dragvoll dersom det skulle være interessant.

Jeg kan nås både på mail og på telefon ([REDACTED])

Håper på positivt svar.

Mvh

Katrine Frugård Opdal

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”En autists skolehverdag”

Bakgrunn og formål

I forbindelse med min masteroppgave våren 2016 ved pedagogisk institutt, Dragvoll, ønsker jeg å sette søkelys på skolehverdagen til en elev med autisme. Formålet med studien er å finne frem til gode verktøy som bidrar til en trygg og forutsigbar skolehverdag for min informant, og at funnene i denne oppgaven har en viss overføringsverdi til andre som arbeider med elever med autisme i skolen. I oppstartfasen til min oppgave var jeg i samtale med en ansatt ved denne skolen som anbefalte en lærer som var dyktig i arbeidet med barn med autisme. Hun er læreren til din sønn.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å samle informasjon vil jeg være tilstede bakerst i elevens grupperom hvor han jobber sammen med denne bestemte læreren. Her ønsker jeg å se hva slags verktøy som brukes, hvordan de brukes og hvordan bruken av de ulike verktøyene påvirker eleven og elevens skolehverdag. Det vil være en passiv observasjon fra min side så langt det lar seg gjøre. Jeg vil være tilstede to dager i uken i omlag to måneder, fra midten av januar til midten av mars 2016. Innsamlingen av informasjonen krever ingen direkte interaksjon mellom eleven og meg. Data registreres gjennom fortløpende notater. Jeg vil dog hente informasjon fra elevens elevmappe for å få et større helhetsbilde av ham og hans skolesituasjon. I tillegg vil jeg fotografere de relevante verktøyene som brukes. Videre vil informasjonen jeg henter inn være gjennom samtaler med læreren underveis i forløpet og tilslutt et avsluttende intervju med henne hvor data registreres med notater og lydopptak.

Personopplysninger og annen informasjon

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2016. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil forkastes ved prosjektslutt. Det er kun min veileder, Snefrid Tislevoll, ved pedagogisk institutt og jeg som har tilgang til personopplysningene. All innhentet informasjon anonymiseres.

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 alle opplysninger om din sønn bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Katrine Frugård Opdal,

[Redacted]

Veileder Snefrid Tislevoll, [Redacted]

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, er villig til å delta og samtykker at studenten, Katrine Frugård Opdal, får observere min sønn gjennom hans skolehverdag våren 2016.

Foresattes underskrift, dato:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

”En autists skolehverdag”

Bakgrunn og formål

I forbindelse med min masteroppgave våren 2016 ved pedagogisk institutt, Dragvoll, ønsker jeg å sette søkelys på skolehverdagen til en elev med autisme. Formålet med studien er å finne frem til gode verktøy som bidrar til en trygg og forutsigbar skolehverdag for min informant, og at funnene i denne oppgaven har en viss overføringsverdi til andre som arbeider med elever med autisme i skolen. I oppstartfasen til min oppgave var jeg i samtale med en ansatt ved denne skolen som anbefalte deg i denne sammenheng. Hun syntes du er dyktig i ditt arbeid med barn med autisme.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å samle informasjon vil jeg være tilstede bakerst i elevens grupperom hvor han jobber sammen med deg. Her ønsker jeg å se hva slags verktøy som brukes, hvordan de brukes og hvordan bruken av de ulike verktøyene påvirker eleven og elevens skolehverdag. Det vil være en passiv observasjon fra min side så langt det lar seg gjøre. Jeg vil være tilstede to dager i uken i omlag to måneder, fra midten av januar til midten av mars 2016. Innsamlingen av informasjonen krever ingen direkte interaksjon mellom eleven og meg. Data registreres gjennom fortløpende notater. Jeg vil dog hente informasjon fra elevens elevmappe for å få et større helhetsbilde av ham og hans skolesituasjon. I tillegg vil jeg fotografere de relevante verktøyene som brukes. Videre vil informasjonen jeg henter inn være gjennom samtaler med deg underveis i forløpet og tilslutt et avsluttende intervju med deg som lærer hvor data registreres med notater og lydopptak.

Personopplysninger og annen informasjon

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2016. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil forkastes ved prosjektslutt. Det er kun min veileder, Snefrid Tislevoll, ved pedagogisk institutt og jeg som har tilgang til personopplysningene. All innhentet informasjon anonymiseres.

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 alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Katrine Frugård Opdal,

██████████

Veileder Snefrid Tislevoll, ██████████

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta

Underskrift, dato _____



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Snefrid Tislevoll
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.02.2016

Vår ref: 46275 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 10.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46275	<i>Autismespekterforstyrrelse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Snefrid Tislevoll</i>
<i>Student</i>	<i>Katrine Frugård Opdal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

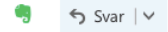
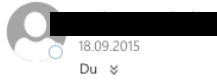
Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 5 E-post respons fra en av avdelingens ansatte

Samarbeid i forhold til master



Hei

Beklager at det har tatt så lang tid før du fikk svar. Vi er positive til å gå inn i et samarbeid med deg. Jeg forslår at vi møtes og snakker litt sammen og bli enige om hvordan vi skal gå frem. Kan du foreslå 2 – 3 tidspunkt for et møte.

Vennlig hilsen

[Redacted signature]

Vedlegg 6 Observasjonsdokument

Observasjon

Obs: husk fokus på begrepene **trygghet, forutsigbarhet, fleksibilitet, mestring, struktur, forsterkning**

Observasjon nummer:

Dato:

På dagsplan:

Nr:	Tids-ramme	Hva? Hvor?	Verktøy	Kommentar	Første tanker om tematisering	Første tanker om teoretisering	Egne refleksjoner

PS: Dokumentet er opprinnelig liggende.

Vedlegg 7 Intervjuguide

Intervjuguide

Dato: 10.03.2016

Er det greit for deg at jeg tar opp samtalen på bånd?

SJEKK LYD!

Tusen takk for at du har stilt opp på mitt masterprosjekt, det setter jeg veldig stor pris på. Min problemstilling i denne oppgaven er; *Hvordan kan man skape forutsigbarhet for en elev med autisme i skolen?* Grunnen til at jeg ønsker å ha et intervju med deg er for å høre hva dine tanker er rundt de pedagogiske verktøyene som brukes i undervisningssituasjonen med din elev. Jeg vil minne om at du har taushetsplikt og kan derfor ikke oppgi elevens navn, skolens navn eller annet som kan identifisere eleven i dette intervjuet. Du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Bruk gjerne god tid før du svarer på spørsmålene og spør hvis det er noe du lurer på.

Før vi starter, har du noen spørsmål?

1. Hva er din utdanning?
2. Hvor mange års arbeidserfaring har du i skolen?
3. Hvor lenge har du arbeidet med den aktuelle eleven?

Gjennom de ukene jeg har observert i deres grupperom er det flere pedagogiske verktøy jeg har lagt merke til og funnet interessante. Disse er dagsplanen, dobbelt tegnøkonomisystem, belønningsark, valg-ark, og Talking Mats. Jeg tar for meg et verktøy om gangen.

1. Hva mener du er grunnen til at din elev behøver en forutsigbar skolehverdag?
2. Hva legger du i begrepet forutsigbarhet?

Dagsplan

3. Hver morgen setter du opp jobbe-valg-jobbe-valg-friminutt på dagsplanen. Har elevens dagsplan vært mer eller mindre detaljert tidligere? (I så fall, kan du fortelle kort om dagsplanens utvikling fra da du begynte å arbeide med eleven og til i dag?)
4. Kan du fortelle om hvilket utbytte du tenker eleven har av dagsplanen?
5. Hvordan tror du dagsplanen kan bidra til å skape en forutsigbar hverdag for eleven?
6. Hvordan tror du elevens skolehverdag hadde vært uten en slik dagsplan?

Forsterkere:

Dobbelt tegnøkonomisystem

7. Når får eleven et merke? (Eksempler?)
8. Hva ønsker dere å oppnå ved å bruke dobbelt tegnøkonomisystem?

9. På hvilken måte tenker du at dette verktøyet kan bidra til forutsigbarhet i elevens skolehverdag?

10. Hvilken utvikling ser du hos eleven gjennom bruken av dette verktøyet?

→ Er det et mål at eleven etter hvert ikke skal ha behov for forsterkning i form av merker? → livslangt behov?

Belønning

11. For hver opptjent smiley i det dobbelte tegnøkonomisystemet får eleven velge en belønning. Hvordan har dere gått frem for å finne frem til hvilke belønninger som er verdifull for eleven?

12. Hvorfor mener du denne belønningen er viktig?

13. Er det et mål om å erstatte primære forsterkere, som spiselige forsterkere, med sekundære forsterkere, som ros?

Valg

14. Etter hver jobbeøkt har eleven valg. På valg-arket er det 9 aktiviteter han kan velge mellom. Hva er grunnen til at dere tar i bruk et slikt valg-ark?

15. Hvordan har dere gått frem for å finne ut av hvilke valg-aktiviteter som er attraktive for eleven?

16. Hvordan tenker du at valg-arket bidrar til å skape forutsigbarhet i elevens skolehverdag?

Talking Mats

17. Kan du nevne noen eksempler på når du ville tatt i bruk Talking Mats?

18. Hvilket utbytte mener du eleven har av å bruke Talking Mats?

19. Hvordan tror du Talking Mats bidrar til forutsigbarhet for eleven?

20. Hvor lenge før en aktivitet vil du introdusere eleven for aktiviteten via Talking Mats?

→ Hvor ofte vil du bruke Talking Mats før aktiviteten inntreffer?

Generelt om verktøyene

21. Hvordan vil du beskrive fleksibiliteten i elevens undervisningssituasjon?

22. Er det noen av disse verktøyene du tror han vil ha behov for livet ut? (langsiktig mål for verktøyene?)

Sosial interaksjon

23. I elevens IOP under "Sosiale ferdigheter og samarbeid" står det at et av elevens opplæringsmål 2015/2016 er å "være inne i klassen minst én time om dagen". Hvordan arbeider dere for å gjennomføre dette?

24. Sosialt, hva er det langsiktige målet?

25. Dere arbeider også med omvendt integrering. Hva er grunnen til det?

26. Hvordan ble det bestemt at eleven skulle være på eget grupperom fremfor i klasserommet med sine medelever?

Selvstendighet

27. Hvordan arbeides det med å utvikle elevens selvstendighet?
28. Ser du en sammenheng mellom bruken av de nevnte verktøyene og utviklingen av elevens selvstendighet? (Kan du nevne noen eksempler?)
29. Hvordan tenker du arbeidet som legges ned nå vil påvirke elevens selvstendighet i hans voksne liv?
- (30. Hvor lenge tror du det vil være nødvendig å skape tydelig struktur og forutsigbarhet i elevens liv?)

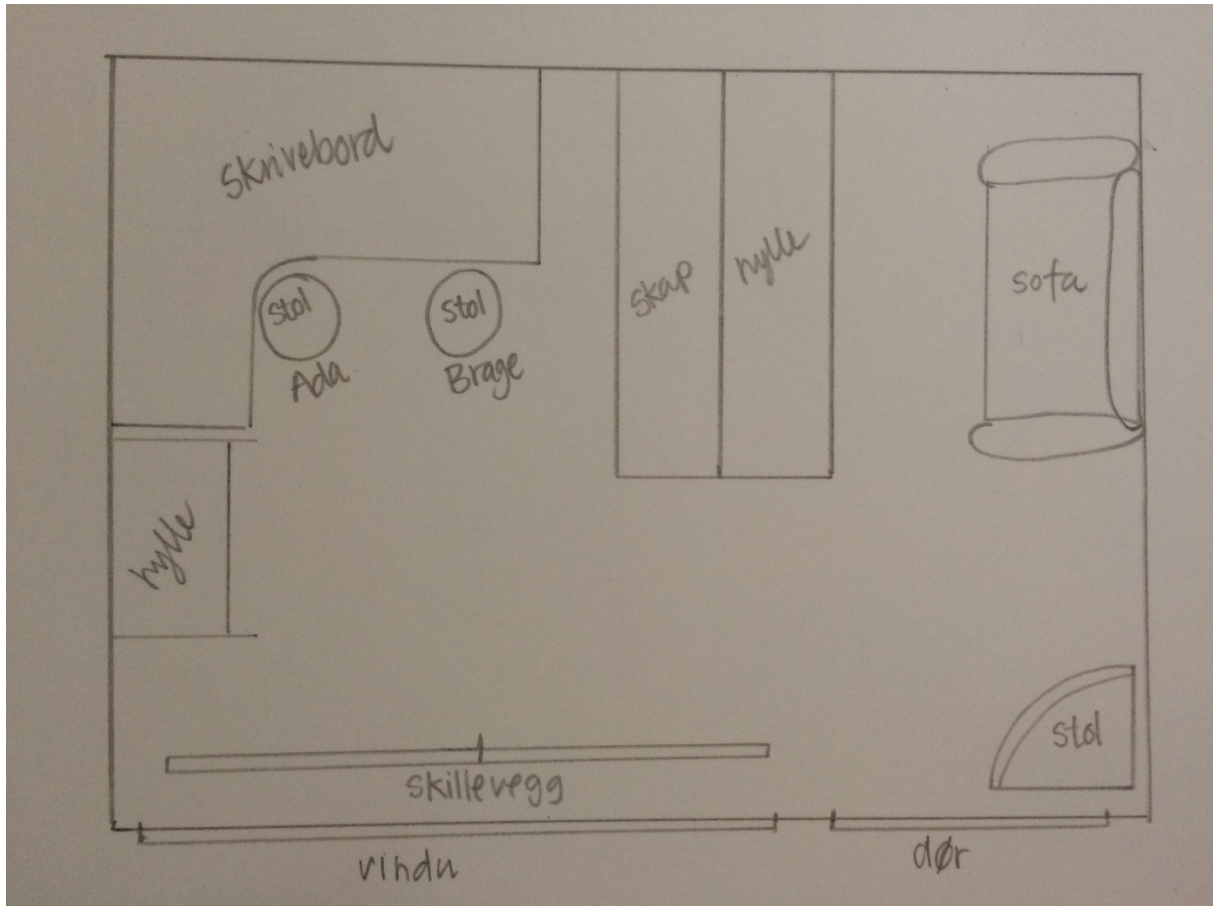
Til slutt

31. Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer i arbeid med eleven?

32. Hvordan vil du beskrive eleven?

Da har ikke jeg flere spørsmål. Har du noe du ønsker tilføye?

Vedlegg 8 Illustrasjon av Brages grupperom



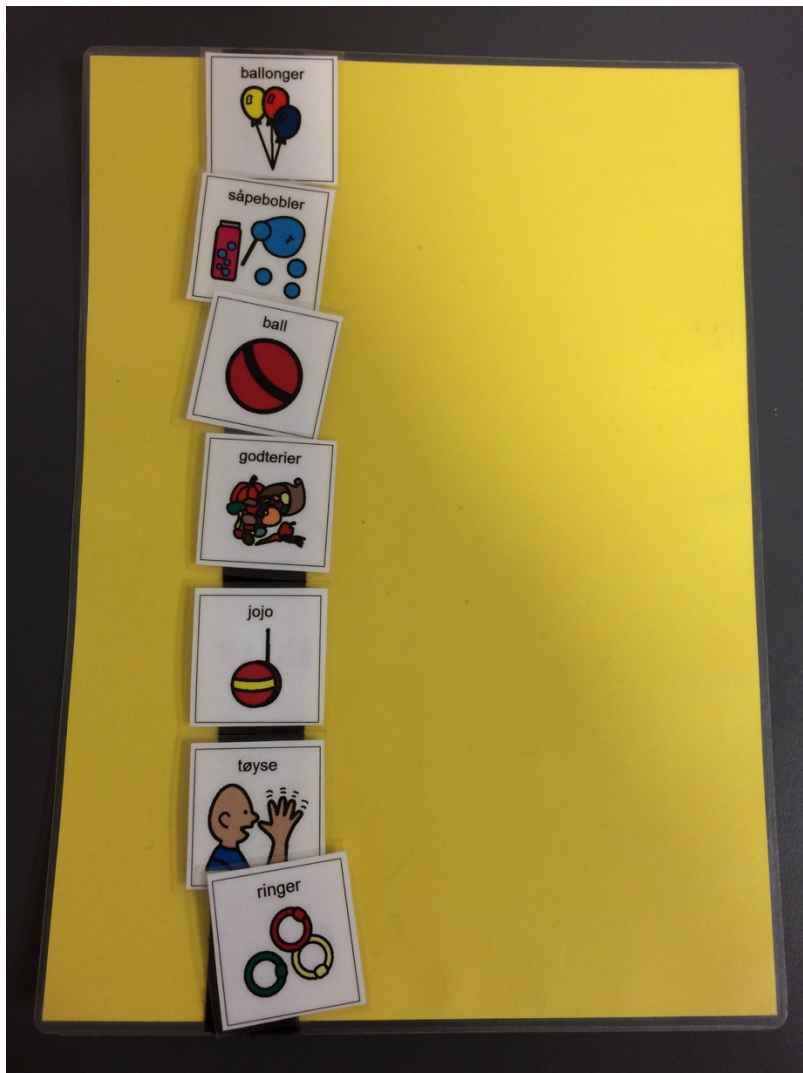
Vedlegg 9 Fotografi av Brages dagsplan



Vedlegg 10 Fotografi av Brages tegnøkonomitavle



Vedlegg 11 Fotografi av Brages belønningstavle



Vedlegg 12 E-post fra Joan Murphy



Joan Murphy

06.05.2016

Du



Svar

Bilder Dokumenter



Children with SEBD final...
192 KB



Talking Mats and ICF-CY...
1 MB



Listening to the learner ...
3 MB



TM and aphasia BJTR 20...
1 MB



Vis alle 5 vedlegg (6 MB) Last ned alle Lagre alle i OneDrive – Personlig

Hi Katrine

Thanks for your interesting email. We are delighted that you are using Talking Mats in your thesis. The papers which you mention were based on early work which I did, but which did not involve Talking Mats.

I am attaching some papers which I hope will be helpful.

1. Children with SEBD – this was an early project with children
2. Talking Mats and ICF-CY – full report on a project with children and young people
3. Listening to the learner – publication in 2014

Talking Mats was originally developed for adults so here are a couple of papers which might help

4. Using Talking Mats with people with aphasia
5. Views on Transition

Please don't hesitate to get in touch if you would like any further information

Best wishes

Joan

Dr Joan Murphy

Co-Director

Talking Mats

2 Beta Centre

Stirling University Innovation Park

Stirling FK9 4NF

Vedlegg 13 Fotografi av Brages samtalematte

Bildet er tatt etter Brages første samtale med Ada i forkant av svømmetimen i Sentrumsbadet.



Vedlegg 14 Talking Mats-første samtale

Oversikt over spørsmål og svar i forbindelse med bruken av Talking Mats

Spørsmålene i samtalen stilles av Ada og er presentert i kronologisk rekkefølge. Brages svar er i henhold til hans plassering av bildene på matten. Samtalen leses nedover.

Første samtale før svømmetimen

Hva synes du om at du skal til Sentrumsbadet?

Brage: Liker

Hva synes du om at du skal ta buss?

Brage: Liker

Hva synes du om at du skal i guttegarderoben?

Brage: Liker

Hva synes du om å vaske håret selv?

Brage: Liker

Hva synes du om å må ha med deg svømmebagg?

Brage: Liker

Hva synes du om å må ha på badetøy?

Brage: Liker

Hva synes du om at du skal være der med Kari?

Brage: Liker

Hva synes du om at når du er der kan det hende du må vente?

Brage: Liker ikke

Hva synes du om at det er svømmelærer som bestemmer?

Brage: Liker

Hva synes du om når lærer sier noe blåser han i en fløyte og alle må komme til kanten?

Brage: Liker

Hva synes du om å høre på hva han sier?

Brage: Liker

Hva synes du om å ha på svømmebriller?

Brage:

Hva synes du om at når du er der kan der være høy lyd?

Brage: Liker ikke

Hva synes du om å måtte huske å dusje etter du har vært der?

Brage: Liker

Hva synes du om å vaske håret med sjampo når du er ferdig?

Brage: Liker

Hva synes du om å vaske kroppen med såpe?

Brage: Liker

Hva synes du om å ha alle tingene dine i skapet?

Brage: Liker

Hva synes du om å kle på deg selv?

Brage: Liker

Hva synes du om å sparke fra kanten?

Brage: Liker

Hva synes du om å være i bassenget som svømmelærer har bestemt?

Brage: Liker

Hva synes du om å at når du er ferdig å dusje må du tørke deg med håndkle?

Brage: Liker

Hva synes du om å pakke svømmebaggen helt selv?

Brage: Liker

Hva synes du om å skulle være der med klassen din?

Brage:

Hva synes du om å få vann i øynene?

Brage: Liker ikke

Hva synes du om å svelge bassengvann?

Brage: Liker ikke

Hva synes du om å hoppe fra kanten?

Brage: Liker

Videre vil Brage legge til "å blåse under vann" og "badering" når Ada spør om noe mangler.

Hva synes du om å blåse under vann?

Brage: Liker

Hva synes du om å bruke badering?

Brage: Liker

Vedlegg 15 Talking Mats-andre samtale

Oversikt over spørsmål og svar i forbindelse med bruken av Talking Mats

Spørsmålene i samtalen stilles av Ada og er presentert i kronologisk rekkefølge. Brages svar er i henhold til hans plassering av bildene på matten. Samtalen leses nedover.

Andre samtale før svømmetimen.

Hva synes du om å være i Sentrumsbadet?

Brage: Liker.

Hva synes du om å være i bassenget sammen med Kari?

Brage: Liker.

Hva synes du om at det er en svømmelærer som bestemmer?

Brage: Liker.

Hva synes du om å svømme?

Brage: Liker.

Hva synes du om at det er høy lyd?

Brage: Liker ikke.

Hva synes du om å ha på deg badetøy?

Brage: Liker

Hva synes du om å være sammen med 3B?

Brage: Liker

Hva synes du om å hoppe fra kanten?

Brage: Liker.

Hva synes du om at du spruter?

Brage: Liker

Hva synes du om at du må vente?

Brage: Liker ikke

Hva synes du om at andre roper?

Brage: Liker ikke

Hva synes du om å få vann på øyet?

Brage: Liker ikke

Hva synes du om å bruke flyteplate?

Brage: Liker

Hva synes du om at andre spruter?

Brage: Liker

Hva synes du om å blåse bobler?

Brage: Liker

Hva synes du om å sparke i fra kanten?

Brage: Liker

Hva synes du om å følge beskjed?

Brage: Liker

Hva synes du om at du ikke får bestemme?

Brage: Liker ikke

Hva synes du om å svømme under vann?

Brage: Liker

Hva synes du om å leke med badeleker?

Brage: Liker

Hva synes du om å svelge vann?

Brage: Liker ikke

Hva synes du om at du ikke få lov til å ta sklia?

Brage: Liker ikke

Hva synes du om få vann i nesen?

Brage: Liker ikke

Hva synes du om å holde for nesen?

Brage: Liker ikke

Hva synes du om å bruke dykkerbriller?

Brage: Liker

Hva synes du om at svømmelærer blåser i fløyte?

Brage: Liker

Hva synes du om å flyte på ryggen?

Brage: Liker

Å avslutte svømmingen?

Brage: Liker ikke

Å leke med badering?

Brage: Liker

