

Marit Emstad

Pivotal Response Treatment som metode for inkludering

Hvordan arbeider to lærere, i henhold til metoden Pivotal Response Treatment (PRT), med å inkludere en elev som har autisme spekter forstyrrelser?

Bacheloroppgave i Lærerstudiet 1-7 trinn

Mai 2019

Marit Emstad

Pivotal Response Treatment som metode for inkludering

Hvordan arbeider to lærere, i henhold til metoden Pivotal Response Treatment (PRT), med å inkludere en elev som har autisme spekter forstyrrelser?

Bacheloroppgave i Lærerstudiet 1-7 trinn
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Forord

Først og fremst ønsker jeg å takke mor og far til denne eleven som jeg har fulgt i studien, for å ha gitt meg innblikk i barnets situasjon og historie. De har åpnet seg om utfordringer de har møtt på, og hvordan de selv ble overbevist om hvilken metode de ønsket å bruke på sitt barn i opplæringa. De har totalt blottet seg og latt meg få innsikt i alt fra hverdagsutfordringer, til språkutfordringer og adferds utfordringer, både rundt barnet men også hvordan det preget dem som familie, igjen takk for tilliten.

Jeg ønsker også å takke skolen for å ha latt meg utforske undervisningen rundt dette barnet, og for å ha gitt meg innsikt i arbeidet som er gjort på skolenivå. Ved stor hjelp av kontaktlærer og pedagoglærer har jeg fått et godt innblikk i arbeidet som gjøres direkte med barnet på undervisningsnivå.

Jeg håper denne oppgaven formidler deres arbeid på en god måte, og at det senere kan være til nytte for andre lærere, foreldre eller personer i arbeid med barn med autismespekter forstyrrelser.

Selbu, Mars 2019, Marit Emstad

Innhold

Forord	1
1. Sammendrag	3
1.1 English Summary	3
2. Innledning	4
2.1 Problemstilling: «Hvordan arbeider to lærere, i henhold til metoden Pivotal Response Treatment (PRT), med å inkludere en elev som har autismespekter forstyrrelser?»	4
2.2 Undersøkelsens utgangspunkt	5
3. Hoveddel	5
3.1 Ane.....	5
3.2 Teori.....	6
3.2.1 Hvilke kilder er brukt?	6
3.2.2 Hva er autismespekter forstyrrelser?	7
3.2.3 Hva er Pivotal Response Treatment?	8
3.2.4 Hva er inkludering?.....	9
3.2.5 Motivasjon	11
3.2.6 Kommunikasjon	12
3.3 Metode	13
3.3.1 Forskningsdeltakere	13
3.3.2 Intervju som metode.....	13
3.3.3 Kategorisering av datamaterialet	14
3.4 Mine funn og drøfting.....	15
3.4.1 Klassemiljøets betydning	15
3.4.2 Viktigheten av kommunikasjon	17
3.4.3 Bruk av motivasjon	20
3.4.4 Å utsettes for ulike miljøer og uforutsigbarhet	22
3.5 Konklusjon.....	23
4. Avslutning.....	24
5. Litteraturliste.....	25

1. Sammendrag

I denne undersøkelsen blir du kjent med Ane, en elev med autisme spekter forstyrrelser og lærernes arbeid med denne eleven. Lærernes arbeid springer ut fra metoden Pivotal Response Treatment (PRT), denne metoden er veiledende for deres arbeid. Lærerne prøver til enhver tid å inkludere eleven inn i klassefellesskapet. I studien har jeg fokusert på hvordan lærerne arbeider for å inkludere. Lærerne har gitt sine svar i brev etter veiledende spørsmål.

I studien har jeg valgt å trekke ut fire hovedfunn i hva lærernes arbeider med. Lærerne har forklart hvordan de bruker fellesskapet i klassen til å inkludere Ane, og hvordan de jobber med mangfoldet for å skape respekt og toleranse. Andre funn forklarer viktigheten av å arbeide med språk og kommunikasjon. Her nevnes strategier som brukes i opplæringa, bruk av prompting, alternativer og modellering. Lærerne har forklart hvordan de bruker motivasjon aktivt i arbeidet. Ved ytre motivasjon prøver lærerne å skape glede med læringa og deltakelse i fellesskapet. Siste funn sier noe om viktigheten av å utsettes for ulike miljøer og trene på uforutsigbarhet.

1.1 English Summary

In this survey you get to know about Ane, a pupil with autism spectre disorders and her teachers work with her. The work is based on the method Pivotal Response Treatment (PRT), and this method is guide to the work. The teachers always try to include the pupil into the class community. In this survey I have been focusing on how the teachers work to include. The teacher's answers have been given in a letter, based on some guiding questions.

In the study I have chosen four main findings about the teacher`s work. The teacher`s have explained how they use the community to include Ane, and how they work with the diversity to get respect and tolerance. The second finding describes the importance of working with language and communication. Here are mentioned strategies used in the training, use of “prompting”, alternatives and modelling. The teachers have explained how they use motivation active in the work. By external motivation the teachers try to create joy in the learning and participation in the community. My last finding tells something about the importance of being exposed to different environments and to train on unpredictability.

2. Innledning

Skolens samfunnsmandat omhandler skolens ansvar for å gjøre elevene i stand til å forstå og takle samfunnets regler og normer, få innsikt i historie og samfunnets funksjoner (Ohnstad, 2017.) Å gi en elev opplæring i forhold til samfunnsmandatet kan virke som en grei jobb, men hva kan man gjøre når enkelt elever faller utenfor ordinær undervisning? Kanskje har disse elevene mer enn nok med lære seg å takle en hverdag i hjemmet – når det å lage mat og passe på en egen leilighet er utfordrende. Målet med elevene med diagnoser og andre utfordringer bør være at de skal kunne få en jobb og på denne måten være til nytte for samfunnet.

I denne undersøkelsen vil jeg se på hvordan et barn med autisme spekter forstyrrelser kan inkluderes i klassemiljøet. Inkludering er et overordna mål i læreplanen som kan oppleves utfordrende for lærerne (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.16). Derfor mener jeg det kan være nyttig å se på hvordan vi kan inkludere barn som lider av autisme spekter forstyrrelser. Ved bedre inkludering kan opplæringa bli mer rettet mot økt sosial kompetanse, som en start på det å bli et selvstendig fungerende individ i samfunnet slik opplæringsloven §1-1 (1998) sier.

2.1 Problemstilling: «Hvordan arbeider to lærere, i henhold til metoden Pivotal Response Treatment (PRT), med å inkludere en elev som har autismespekter forstyrrelser?»

I denne undersøkelsen tar jeg utgangspunkt i én enkeltelev som faller utenfor den ordinære undervisningen. Eleven har autisme spekter forstyrrelser. Jeg vil finne ut av hvordan lærerne arbeider med metoden Pivotal Response Treatment (PRT), som en hjelp til å skape bedre inkludering i klassemiljøet. Opplæringsloven §1-1 (1998) sier at inkludering er viktig som en start på opplæringa til å kunne bli selvstendig i hverdagen som voksen.

Grunnen til at jeg valgte denne problemstillingen er fordi jeg ønsker å vise frem opplæringsmetoden som brukes på Ane (elevens fiktive navn som jeg kommer til å bruke gjennom undersøkelsen). Jeg ønsker å se om min oppfatning av metodens funksjon, stemmer over ens med hvordan det fungerer i praksis. Gir lærernes arbeid, i henhold til denne metoden, gode muligheter for inkludering av barn med autisme spekter forstyrrelser (ASD)? Pivotal

Response Treatment er et verktøy som ikke er særlig utbredt ennå, internasjonalt et Pivotal Response Treatment (PRT) en etablert behandling for autism spectrum disorders (ASD), men det er først fra 2012 det begynte å bli spredd kunnskap om PRT i Norge (Larsen, 2017).

Dermed er det viktig å finne ut av nyttheten en slik metode gir her i Norge, ved hjelp av undersøkelser av hvordan det fungerer i praksis. Dette vil fremstilles i min bacheloroppgave.

2.2 Undersøkelsens utgangspunkt

Ane har påvist autisme spekter forstyrrelser, og går i 1.klasse. Ane har hovedsakelig to lærere som følger henne, én pedagog og én kontaktlærer, i tillegg er det én faglærer til på teamet, samt assistent del-tid. I min undersøkelse vil jeg ta utgangspunkt i intervju med kontaktlærer og pedagoglæreren til Ane, hvordan dette gjennomføres vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.3. Selv om jeg går inn på én spesifikk elev håper jeg at dette kan bidra med kunnskap til andre lærere med elever i samme situasjon. Jeg kommer ikke til å sammenligne denne metoden med andre metoder, men utelukkende se på hvordan PRT fungerer som et middel for inkludering.

3.Hoveddel

3.1 Ane

I Ane sine første leveår var utviklingen hennes langsomt. De andre babyene begynte å smile og le, mens Ane viste begrenset form for ansiktsuttrykk eller glede. De andre babyene begynte å strekke seg og rulle rundt, men ikke Ane. Foreldrene ønsket å få svar på hvorfor.

Foreldrenes søken etter svar gjør at de kom over Kenneth Larsen. Larsen jobber aktivt med barn og unge voksne med diagnose innenfor autisme spekteret. Han er sertifisert som «level 5 Trainer of Trainers» hos Koegl Autism Center UCSB, og er høyt sertifisert på området sitt (Larsen, 2018). Larsen utreder og er i kontakt med Ane og sammen med overlege setter de diagnosen autismespekterforstyrrelse hos Ane. Ane er rundt 1 år gammel når diagnosen settes. Foreldrene ble fortalt av Lasen at her var det liten tid å miste, noe av det viktigste for å lykkes er tidlig og god hjelp (Hernes & Larsen, 2012). De måtte komme i gang med opplæring så raskt som mulig.

Foreldrene avtalte møter med Larsen, og han startet opplæringen med PRT av foreldrene og brukte metodene sine på Ane. Ane responderte raskt og etter hvert kom hennes første ord, ikke lenge etter at foreldrene tok i bruk PRT. Foreldrene kunne se den store forskjellen denne metoden gjorde på Ane sin utvikling, og har siden den gang vært overbevist om metoden sin funksjon.

Ut ifra den økte fremgangen som skjedde på kort tid ved bruk av PRT ønsket foreldrene at skolen skulle videreutvikle og bruke metoden i undervisningen. Dette er grunnlaget for valg av metode som lærerne legger vekt på i undervisningen av Ane.

3.2 Teori

3.2.1 Hvilke kilder er brukt?

I denne undersøkelsen har jeg valgt kilder på grunnlag av oppgavens tema og funn jeg har gjort. Teorien i undersøkelsen gir leseren kunnskap som er viktig for å forstå hva som ligger bak begrepene og funnene.

PRT-metoden er fortsatt under utvikling, slik at det ikke finnes et bredt spekter av bøker. Artikkelen til Koegel (2011) om metoden PRT er engelsk og basert på bevis, empirisk forskning og vitenskap. Jeg tar utgangspunkt i det arbeidet som Kenneth Larsen har gjort, nettopp fordi det er han som har vært kontaktperson i opplæringa av denne eleven. Om autisme spekter forstyrrelsen bruker jeg boka til Hernes & Larsen (2012). Jeg kommer også kort inn på hvordan utviklingen til et barn med autisme spekter forstyrrelser skiller seg ut fra et normalt barn sin utvikling.

Om inkludering benytter jeg meg av Anne Bonnevie Lund sin bok om *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (2017). Lund tar i bruk mange eksempler fra etnisk mangfold, men på side 13 skriver Lund «*men praksis viser ofte at måten man forholder seg til og håndterer mangfold på, er av relativt generell karakter og dermed gyldig i flere sammenhenger*». Dette gjør at jeg også finner denne kilden gyldig i min tekst som hovedsakelig angår en elev med gitt diagnose.

3.2.2 Hva er autismespekter forstyrrelser?

Autisme blir beskrevet som et spekter av tilstander preget av forståelsesvansker (Hernes & Larsen, 2012). Autisme spekteret er stort, og inkluderer folk med store hjelpebehov til folk med lite/ingen behov for hjelp. Det er tre hovedområder som mennesker med autisme har vansker med: kommunikasjon, sosial interaksjon og begrenset & repetitiv atferd (Koegel, 2011). Jeg vil ta for meg disse områdene i kommende avsnitt.

Hernes & Larsen (2012) forklarer hvordan barn med ASD opplever sosial interaksjon som vanskelig å forstå og vanskelig å delta i. De sliter ofte med «felles oppmerksomhet», det å skulle flytte oppmerksomheten sin bort på noe som resten av miljøet gjør. Dette kan for eksempel være å se på en bestemt handling i horisonten, barn med ASD vil ikke forstå hvorfor de skal rette oppmerksomheten dit. Siden barna også sliter med å rette oppmerksomheten mot det «naturlige», kan det føre til at leken oppleves annerledes og rar, fordi de ikke konsentrerer seg om det samme som de andre barna (Hernes & Larsen, 2012).

Barn med autisme sliter med overganger og forandringer, små forandringer skaper forvirring og kaos. Når det blir kaos og uorden begynner barn med ASD ofte å utagere på ulike måter, hvor sinne og frustrasjon dessverre er en vanlig reaksjon (Hernes & Larsen, 2012). På grunn av deres behov for orden og system, er det viktig å bryte disse mønstrene. De må læres opp til å håndtere variasjoner i livet (Hernes & Larsen, 2012, s.15).

For noen barn som er rammet innenfor autisme spekter feltet, er det liten del av den «normale» utviklingen som kommer av seg selv. Andre barn vil herme etter foreldre og lære av foreldrene uten anstrengelse (Hernes & Larsen, 2012). De lytter og gjentar, ser og gjenspeiler. Et barn med ASD vil trenge en indre styrt motivasjon for å gjøre det som for andre kommer naturlig, lærdommen må presses frem fra det indre, det kreves mye og intens jobbing. Her brukes ofte ytre motivasjon for å skape den indre interessen ved en gjenstand eller handling. Målet er å gi opplevelsen en indre verdi for barnet (Lillejord m.fl., 2013). Forhåpentligvis vil barnet tilslutt oppleve glede ved selve aktiviteten eller gjenstanden og ikke bare glede av den ytre motivasjonen.

I arbeid med slike barn er det viktig å ikke legge fokus på utfordringene de har, men hva de kan bidra med (Hernes & Larsen, 2012). Likevel må man se på utfordringene for å arbeide med disse slik at det kan føre til mestring og utvikling.

3.2.3 Hva er Pivotal Response Treatment?

Hernes & Larsen (2012) snakker om tidlig intervensjon (gripe inn og sette tiltak så raskt som mulig), jo før du kommer i gang med tiltak jo bedre. Dette fordi alle barns hjerne er mer mottakelig og mer fleksibel jo yngre de er, derfor bør opplæringen komme i gang før fylte fem år, for best mulig resultat. Det er viktig å starte tidlig med PRT og derfor er diagnostisering viktig (Hernes & Larsen, 2012). PRT er en av de få verktøyene/metodene som er basert på forskning og bevis, noe som gjør at denne metoden pålitelig. Forskningen viser at barna som bruker PRT blir gladere, lærer raskere og har mindre forstyrrende adferd (Koegel, 2011, s.4).

PRT er anvendt adferdsanalyse, noe som også brukes hos andre psykologiske problem, og ikke bare hos barn med autisme (Koegel, 2011). Noe av det baserer seg på å lære prosedyrer, ved å herme etter andre. Hvis ønsket adferd skjer får det en positiv konsekvens, hvis feil eller ingen adferd kommer, får det ingen reaksjon. Veiledning (i form av modellering og alternativer) av det som forventes av barnet, før vi venter på at barnet skal gi en respons og eventuelt positiv forsterkning ved riktig adferd (Hernes & Larsen, 2012). PRT baserer seg på at du skal veilede barnet mot riktig handling, fordi handlingen ikke kommer automatisk, da ved hjelp av prompting, modellering og bruk av alternativer. Prompting omhandler det vi direkte gjør for å skape en handling hos barnet (Hernes & Larsen, 2012). Barnet kan slite med å svare direkte på en oppgave, og trenger hjelp til å finne svaret. Først trenger barnet hjelp til å vite hva svaret/riktig handling er (ved modellering), før vi så må skape en vilje i barnet, vilje til å utføre det vi ønsker. Det handler om å skape en lyst og mening med å utføre handlinger – ved motivasjon og positiv konsekvens av å ha gjennomført en handling (Hernes & Larsen, 2012; Koegel, 2011). PRT handler mye om å finne den indre viljen som ikke ligger der naturlig. Den indre motivasjonen vi leter etter, kan bli et resultat av den tidligere ytre motivasjonen (Lillejord m.fl., 2013). Ved gjentatt ytre motivasjon, som for eksempel belønning eller ros, kan eleven tilegne seg kunnskap som vil styrke interessen for aktiviteten, og delta oftere på grunn av glede og interesse.

Koegel (2011) forteller hvor viktig det er å unngå lært-hjelpeløshet i arbeidet med innlæring av kunnskap. Det betyr at vi ikke må lære barnet å tro at det ikke kan oppgaven, hjelper vi til enhver tid barnet med å håndtere en situasjon vil barnet til slutt tro at det ikke kan klare oppgaven på egenhånd (Lillejord m.fl., 2013). I praksis vil det si å måtte variere metode og ikke hver gang fortelle barnet, men utfordre barnet til å svare på egen hånd. Når ny innlæring

skjer, gjøres handlingen eller fortelles svaret. Mengdetrening er svært vesentlig fordi barnet ofte kan glemme noe det allerede har lært (Hernes & Larsen, 2012). Man må finne balanse mellom å kreve og gi for å unngå lært-hjelpeløshet. Når vi vet at barnet kan svaret eller handlingen, er det viktig å gi barnet tid og mulighet til å huske det selv. Ofte legges ordene i munnen på barnet, fordi vi *trodde* barnet ikke visste svaret og ble utålmodige (Hernes & Larsen, 2012).

Koegel (2011) nevner også en annen viktig detalj i opplæring av barn med diagnose, nemlig bruk av alternativer. Ved å gi barnet valg får det en eierfølelse av det som skjer, fordi det har valgt bort noe. På denne måten kan barnet velge bort noe det ikke ønsker, å velge noe det selv finner mer interessant. Siden lek er en viktig del av hverdagen, er det viktig å la eleven velge aktivitet, i stedet for å påtvinge eleven noe det ikke ønsker.

Koegel (2011) snakker om hvor viktig kontakten mellom foreldre og skole er, det som skolen jobber med, er det viktig at foreldrene også jobber med. Slik blir det kontinuitet i det som skjer, og øves jevnt på ulike arenaer. Barnet må lære seg å respondere på det som skjer, ikke bare på skolen, men også i hverdagssituasjoner (Hernes & Larsen, 2012; Koegel, 2011). Dette gjør arbeidet mindre tungt, fordi det gjøres litt hele tiden. Man tar barnet inn i naturlige miljøer, istedenfor å gi mye informasjon på kort tid i miljøer som ikke nødvendigvis er naturlige for situasjonen. Barnet skal utsettes for ulike miljøer som butikker, gater og restauranter, for å trene på å omgå disse (Koegel, 2011). Her er det viktig å gjøre korte besøk, slik at de ikke oppleves overveldende. Negativ erfaring ønskes ikke. Dette bringer oss også inn på viktigheten av deltakelse i klasserommet. Skal barnet lære seg å være i naturlige og sosiale omgivelser, som en klasse er, må det jobbes for at barnet i stor grad kan inngå i det miljøet. Barn kan være gode rollemodeller for hverandre.

Inkluderingen inn i klassemiljøet kan ofte oppleves som utfordrende for lærerne, selv om det er noe av det viktigste de gjør i jobben (utdanningsdirektoratet, 2018). Barnet skal lære seg å være sosiale, ved å være en aktiv del av klassen (Hernes & Larsen, 2012). Det krever lang og hard jobbing før man kommer dit. Og denne jobbingen gjøres ved å finne barnets indre vilje til å gjennomføre en veiledet handling.

3.2.4 Hva er inkludering?

I skolen vil lærerne måtte forholde seg til et mangfold elever. Mangfold i klassen vil si en gruppe av elever, der hvert enkelt individ sees på som ulike uavhengig av om de har ulik

etnisitet, diagnoser osv. (Lund, 2017). Hvert individ er ulike og det er dette som skaper mangfoldet i klassen. Først i L97 ble det fokus på inkludering, begrepet kan omfatte alle elever i faglig, sosialt og kulturelt fellesskap der mangfoldet sees som en berikelse (Lund, 2017, s.18). På side 29 skriver Lund:

«for at mangfoldet i elevmassen skal fungere som en ressurs i skolens hverdag, er det viktig at både lærere og elever har et bevisst forhold til egen og andres bakgrunn. En interkulturell pedagogisk praksis innebærer blant annet at skolen arbeider med å utvikle både elevenes og de ansattes evne til gjensidig respekt og toleranse gjennom dialogisk arbeid».

Som lærer er inkludering noe av det viktigste du kan være bevisst i ditt yrke. Gjennom anerkjennelse og inkludering skal skolen forholde seg til det mangfoldet som finnes på den enkelte skole, men vi skal også fremelske de ulikhetene som finnes og legge til rette for dem (Lund, 2017, s.12). Ifølge Lund er det fire ulike dimensjoner i skolens arbeid med inkludering: Økt fellesskap slik at alle kan tilhøre et klassefellesskap, økt deltakelse slik at alle kan nyte godt av dette fellesskapet, økt demokratisering og større utbytte for den enkelte eleven. Jeg forstår dette som at det er viktig at læreren klarer å lage et fellesskap der alle elevene føler seg velkomne. Dette kan være i form av anerkjennelse for deres bidrag til fellesskapet. Skal man kunne inkludere elevene inn i dette fellesskapet, samtidig som de skal føle seg anerkjent er det viktig å finne ut *hva* elevene er dyktige på, og ikke *hvor* dyktige de er (Lund, 2017).

For å jobbe med inkludering er det viktig at de ansatte samhandler, planlegger godt og tilpasser oppleggene, nettopp fordi inkludering tar utgangspunkt i tilrettelegging i forhold til elevens ressurser og muligheter (Lund, 2017). Elevene har kun mulighet til å påvirke og bidra til fellesskapet ut ifra sine egne forutsetninger, da gjennom interaksjon og samhandling med medelever hvor man ser hver enkelt elev sitt bidrag som unikt. En del av dette arbeidet vil være å dyrke et godt klassemiljø, elevene må respektere hverandre. I denne sammenhengen er det viktig å nevne at skolen skal tilpasse seg individet og ikke motsatt.

Tilpasset undervisning er en rett alle barn har, dette står skrevet i opplæringsloven §1-3 (1998). Retten til tilpasset undervisning handler om at undervisninga skal så langt det lar seg gjøre kunne tilpasses elevgruppa. Dette vil handle om variasjon i undervisningsmetode. I mitt tilfelle har vi en elev med diagnose, noe som gjør at hun ikke har mulighet til å få tilfredsstillende utbytte av undervisningen og har krav på spesialundervisning

(opplæringsloven, 1998, §5-1). Det er viktig at dette kravet brukes på en slik tilfredsstillende måte at det kan benyttes til å gi eleven gode muligheter både for å lære alene, men også inkluderes inn i klasseromsfellesskapet.

Målet med undervisningen er å gradvis venne barnet til å lære under de samme betingelsene som andre barn (Hernes & Larsen, 2012, s.102). I behovet for tilpasset opplæring blir det ofte én-til-én undervisning hos barn med diagnose. Dette fordi de har krav på spesial undervisning, noe som ofte blir satt i sammenheng med å undervise bare denne eleven, selv om det i like stor grad kan foregå spesialundervisning i klasserommet sammen med medelevene (Barneombudet, 2019). Grunnen til at lærere velger én-til-én undervisning kan være fordi barnet trenger stor grad av oppmerksomhet og repetisjon på et annet nivå enn andre barn (Hernes & Larsen, 2012). Det ønskes ofte en progresjon i inkluderinga, fra denne én-til-én-undervisninga ønsker vi at barnet får en gradvis tilnærming til klassemiljøet. Dette kan være å ta andre elever inn til eleven, eller gi andre elever oppgaver som omhandler inkludering av eleven. Så kan man øke til mindre eller større grupper, men også deltakelse i hele klassen i små porsjoner.

Inkludering handler om å ivareta og utnytte mangfoldet i klassen. Det handler om å la elevene bli sett, respektert, anerkjent, oppleve utfordringer og mulighet til å kjenne mestring (Lund, 2017, s.19). Elevene må få mulighet til å delta i sosiale prosesser sammen med et elevmangfold, slik at alle elevene lærer seg å respektere ulikhetene. Hvordan lærerne tilrettelegger for læringsaktiviteter som inkluderer kan påvirke elevenes motivasjon og interesse.

3.2.5 Motivasjon

I følge Koegel (2011) er ytre motivasjon viktig for å finne den indre motivasjonen. Den indre motivasjonen for å gjennomføre en handling, er svært lav hos barn med autisme. Ofte har barn en indre motivasjon med ønske om å utvikle kunnskap og kompetanse til å beherske miljø eller lære nye ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2015), denne lærelysten mangler hos noen barn med autisme. Derfor blir det enda viktigere med ytre motivasjon for å gjennomføre en handling. Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver om hvordan motivasjon er viktig for at læring skal skje, høy motivasjon fører ofte til mestring, mestring fører igjen til økt motivasjon. De skriver om motivasjon på generell basis i skolen, men de samme prinsippene for viktighetene av motivasjon gjelder også i dette tilfellet. Tar for meg hovedsakelig ytre motivasjon som sier noe om arbeidet med den bestemte eleven.

Ytre motivasjon kommer ofte av at en aktivitet utføres for å oppnå belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.67). Ytre motivasjon kan bestå av to valg, hvor det ene fører til belønning og det andre til straff. Her snakkes det om positiv forsterkning og negativ straff, ved riktig adferd oppnår eleven noe, ved feil adferd fjernes belønningen (Karlsdottir & Hybertsen, 2015). Problemet som kan oppstå ved bruk av belønning, er at motivasjonen til enhver tid må holdes ved like. Når en oppgave er utført og belønning oppnådd, vil ikke eleven lenger ha motivasjonen til å utføre en oppgave, før en eventuell ny belønning kommer. Dette krever hard og kreativ jobbing av de som driver opplæringa.

3.2.6 Kommunikasjon

Kommunikasjon er viktig for å kunne delta sammen med andre og for å forstå hva andre vil formidle (Hernes & Larsen, 2012). Blikk og kroppsspråk er en viktig del av det ikke-verbalet språket. Kroppsspråk og blikk kan ofte fortelle mer enn ordene i seg selv, man uttrykker følelser. For mennesker med autisme oppleves blikk-kontakt som noe vanskelig, for andre kan dette oppleves som overlegent og følelsen av at de ikke følger med (Hernes & Larsen, 2012). Siden mye kommunikasjon skjer ved blikk og kroppsspråk kan det føre til at de ofte misforstår eller mister noe av informasjonen som ble gitt.

Siden mye av den sosiale interaksjonen foregår med språk, kreves det utvikling av språk for å kunne forstå det sosiale (Hernes & Larsen, 2012). Det innebærer at man bør øve på språk og sosial interaksjon parallelt, siden områdene følger hverandre. Jo mer man kan og forstår av språket, jo lettere blir det å lære og delta i det sosiale samspillet. I Haugen (2014) sin tekst kan vi lese om Eu's 8 nøkkelkompetanser, der 2 av kompetansene går på: *Sosiale kompetanser* og *Kommunikasjon på morsmålet*. Disse to kompetansene understreker også det Hernes og Larsen (2012) mener. Haugen (2014) skriver at sosiale kompetanser handler om å ha kompetanse om adferd, slik at individet har mulighet til å delta i sosialt liv og arbeidsliv på en effektiv måte. Her kommer vi tilbake til det jeg sa helt i starten om hvordan vi bør undervise i henhold til samfunnsmandatet på en tilpasset måte. Den andre kompetansen handler om kommunikasjon, hvor elevene skal kunne uttrykke og tolke begreper, tanker, følelser og fakta. Nettopp dette er noe av det som understreker hvorfor det er viktig å jobbe med språket, fordi eleven skal ha enda større muligheter til å kunne uttrykke seg selv, men også forstå andre.

I Karlsdottir og Hybertsen (2015) kan vi lese om hvordan språket, dialogen og kommunikasjonen er viktig i de fleste læringsaktivitetene. En sosial prosess utvikles av at nye deltakere kommer inn. Sosiale prosesser endres ut ifra de ulike deltakerne, og hvordan deres

samspill er. Kommunikasjonsmønstre endres i ulike grupper, slik at kommunikasjonen innenfor en gruppe oppleves felles og forståelsesfullt (Lund, 2017). I dette tilfellet kan det bety at klassen får et mønster for hvordan de kan kommunisere med eleven, men utenforstående barn kan ha vansker med å kommunisere i det heletatt.

3.3 Metode

3.3.1 Forskningsdeltakere

Undersøkelsen tar utgangspunkt i Ane, en elev med ASD som har svært dårlig språk og lite sosial kompetanse. Språket har normalt sett en rask utvikling fra 1-2 års alderen, men for barn med autisme ser de liten eller ingen utvikling. Det er få eller ingen nye ord, lite utforskning og prøving & feiling (Hernes & Larsen, 2012). Ane hadde ikke noe språk i 1-2 årsalderen, og det tok lang tid før hun kunne snakke. I dag er hun 7 år kan en del enkelt ord og korte setninger, slik at hun kan uttrykke det viktigste. Mat, leker og aktiviteter er noen eksempler på grupper av ord/setninger hun kommuniserer med. Barn med ASD har også vansker med å få blikkontakt og å forstå kroppsspråk, dette gleder også Ane. Øving på sosial kompetanse er fortsatt en viktig del av arbeidet som gjøres.

I arbeidet med Ane er det to lærere som har hovedansvaret, samtidig som det er to assistenter til å dekke opp resten av tida. Én av lærerne har videreutdanning innen pedagogikk og har jobbet som lærer i nesten 10 år. Kontaktlæreren har over 20 års erfaring fra skolen og sees på som en lærer med gode erfaringer og lang fartstid. Som forberedelse til arbeidet med denne eleven har lærerne vært på kurs i metoden PRT, fordi PRT var ukjent for dem før denne eleven kom på skolen. Valget på disse to lærerne som forskningsdeltakere ble tatt ut ifra hvem som arbeider med denne eleven.

3.3.2 Intervju som metode

I undersøkelsen valgte jeg å bruke kvalitativ metode, dette fordi en kvalitativ metode åpner for at lærerne kan gi egne refleksjoner ut ifra hva de mener er viktig informasjon (Postholm & Jacobsen, 2011; Sjøbakken, 2017). Siden jeg ser på lærernes arbeid, er det deres tanker og refleksjoner som best vil svare på problemstillingen.

For å finne ut hvordan lærerne arbeider, har jeg valgt å intervju dem. Intervjuet foregikk via brev og benytter meg derfor av brevmetoden (Sjøbakken, 2017). For at mine funn skulle bli troverdige var det viktig for meg å få et innblikk i det som skjer i skolehverdagen, da ved å intervju dem som bruker metoden PRT og som kan fortelle meg om sine opplevelser om hvordan PRT-metoden fungerer for å inkludere.

Spørsmålene som ble gitt til deltakerne var veiledende i intervjuet, spørsmålene ble sendt til deltakerne på mail. For å bevare deres anonymitet og sikkerhet ble deres svar og utdypninger gitt til meg i papirform, dermed ligger ikke svarene tilgjengelig på nett. Denne måten å gjennomføre et intervju på kan betegnes som brevmetoden (Sjøbakken, 2011). Ved en slik metode tar respondentene utgangspunkt i egne erfaringer og reflekterer over arbeidet de har gjort i en tekst. Det gir større rom for fordypning og refleksjoner fordi man har bedre tid til å svare på denne måten enn ved muntlig intervju.

Svakheten ved denne metoden er at det setter begrensninger for oppfølgingsspørsmål og større utdyping av svarene. Et eventuelt intervju i etterkant kunne gitt mulighet for dette (Sjøbakken, 2017). Det som blir skrevet kan tolkes på en annen måte enn hva skriveren mener. Fordelen ligger i at svarene blir på papir og er tilgjengelig over lengre tid. De viktigste poengene kommer frem, og det intervjuobjektet ikke opplever som viktig blir ikke med.

Spørsmålene i undersøkelse ble gitt til lærerne som veiledningsgrunnlag for hvilke refleksjoner jeg ønsket. Spørsmålene omhandlet hvordan lærerne så på inkludering, hvordan lærerne arbeider med metoden PRT og hvordan de følte metoden førte til økt inkludering. Spørsmålene var valgt ut ifra problemstillingen og skulle dekke de viktigste temaene i undersøkelsen.

3.3.3 Kategorisering av datamaterialet

I analysen av mine funn måtte jeg finne kategorier for hva lærerne mente var viktig i arbeidet. Det ble skrevet stikkord til hvert avsnitt for å lettere se hva hvert avsnitt handlet om (Postholm & Jacobsen, 2011). Stikkordene som omhandlet det samme, ble koblet sammen, og dannet flere undergrupper. For å sortere og velge ut mer konkret prøvde jeg å samle informasjonen slik at de passet inn under noen hovedkategorier. Ved hjelp av hovedkategorier fikk jeg strukturert informasjonen og samlet det som omhandlet det samme (Kvale, 2006). De kategoriene jeg kom frem til var: Klassemiljø, kommunikasjon, variasjoner/uforutsigbarhet og bruk av motivasjon. Ved analysen var det viktig å trekke ut de refleksjonene som svarte på

problemstillingen, og det mindre viktige måtte trekkes ut slik at undersøkelsen holder seg innenfor tema, og for å lettere finne frem til kategoriene (Postholm & Jacobsen, 2011).

3.4 Mine funn og drøfting

I arbeidet med Ane bruker lærerne flere teknikker og har fokus på flere områder, men overordnet for alle disse teknikkene og fokusområdene er at de springer ut ifra metoden PRT. Alt arbeidet de gjør, er en del av det anbefalte arbeidet som PRT promoterer i arbeid med barn med autisme spekter forstyrrelser. Som hovedpunkter snakker lærerne om fokus på mangfold og være en del av klassemiljøet, samtidig som de forklarer viktigheten av arbeidet med språk, hvordan de bruker motivasjon som en sterk faktor for læringa og hvordan de jobber for å finne elevens indre interesse.

3.4.1 Klassemiljøets betydning

Begge lærerne sier tydelig at klassemiljø og forståelse for mangfold er en viktig del av arbeidet med å inkludere, og kommer inn under PRT med tanke på å utsettes for ulike miljøer (Hernes & Larsen, 2012) – her klassen. Dette bevises av hvordan lærerne benytter seg av klassen som en ressurs og hvordan de ser Ane som en ressurs. Dette understrekes av det Lund (2017) skriver, hvor de må se hver enkelt elev som en ressurs. Ved å lære klassen å omgå Ane på en respektiv måte, blir det lettere å øve Ane på å være sammen med klassen. Gjensidig respekt fører til god inkludering.

Lærer A påpeker viktigheten av å informere klassen/medelever om situasjonen til Ane, som en del av mangfold arbeidet. Læreren ønsker at medelevene skal få respekt for ulikheter og mangfold, noe som er viktig for å føle tilhørighet og for selvfølelsen (Lund, 2012). Følgende beskriver lærer A at de har forklart til sine elever: *«Ane har behov for å løpe rundt for å bli glad, noe som vil føre til at dere (elevene) av og til vil se henne løpe rundt, selv om dere ikke får løpe i gangene»*. De føler det er viktig å informere om dette, fordi medelevene kan oppleve situasjonen som urettferdig. Videre forklarer lærer A til sine elever: *«Ane kan av og til komme borti dere når hun løper, men da mener hun ikke noe vondt med det. Hun kan være uheldig akkurat som det resten kan være innimellom»*. Læreren forklarer at de oftere opplever respekt overfor vedkommende når resten av klassen får en forklaring på hvorfor hun gjør som hun gjør, og hvorfor hun får annet undervisningsopplegg enn det de gjør. På denne måten har

elevene fått en forklaring og slipper å sitte spørrende på *hvorfor*, noe som etter hvert kan føre til irritasjon på at Ane «hele» tiden har andre regler. Dette kan også begrunnes i teorien til Lund (2017), om viktigheten av å kjenne til hverandres bakgrunn for å kunne respektere.

Lærerne har i arbeidet sitt fokusert på at Ane mest mulig skal være sammen med klassen, også som en del av arbeidet med mangfold, men hovedsakelig for at Ane skal tilvennes fellesskaper som en del av arbeidet med PRT. I arbeid med PRT er det viktig og utsettes for situasjoner som likner en normal hverdag, øvelse på fellesskap vil være en viktig del av dette arbeidet (Hernes & Larsen, 2012). En gradvis tilnærming til klassemiljø og normale læringsforhold er viktig. Når man tar en elev med spesielle behov inn til klassen, forklarer lærer A at dette innebærer å informere klassen om hva de skal gjøre rundt henne slik fortalt over. Læreren kom med konkrete eksempler:

«På skolen vår har vi matkø på vei til kantina, her er det elevenes ansvar å hente Ane slik at hun blir med i køa. Elevene har fått beskjed om at de må gå helt bort til henne, ta henne i hånda og leie henne bort til køa, og videre til Kantina. Oppstår det problem ved at Ane vegrer seg, tar vi (lærerne) selvfølgelig ansvar, det ikke skal være en belastning verken for Ane eller resten av klassen.»

I sitt arbeid med Ane, forklarer lærer B at de er opptatt av å hjelpe Ane til å føle tilhørighet til sitt klassefellesskap. Da stiller læreren seg selv ofte spørsmål om hvordan Ane kan bidra og delta i et klassefellesskap? Lærernes mål er til enhver tid å på best mulig måte legge til rette for at hun og fellesskapet er tilfredse. Slik Lund (2017) skriver om under sine dimensjoner av inkludering forklarer hun hvordan man ønsker å skape et fellesskap som alle kan dra nytte av. Læreren forklarer videre hvordan de ikke «pusher» for langt. De ønsker ikke å utsette Ane for negative opplevelser med fellesskapet, lærer B skriver i sitt brev:

«Når vi vet klassen skal gjennomføre oppgaver som ikke er mulig for Ane å gjennomføre, tar vi henne heller ikke inn i klasserommet. Dette fordi en slik situasjon vil føre til frustrasjon og gråt hos Ane, noe som er veldig uheldig. Slike situasjoner er for eksempel under diktat, hvor klassen sitter rolig, lytter og skriver ned.»

Her forklarer lærer B hvordan de ønsker at Ane skal ta del i fellesskapet, men at hun ikke deltar for enhver pris. Hun deltar når de tror hun kan dra nytte av fellesskapet. Som lærere kan de aldri vite sikkert hvilke situasjoner som kan skape utfordringer, men det handler også om å utfordre de situasjonene Ane sliter med (Hernes & Larsen, 2012). Læreren skriver at de sliter med å finne denne balansen. Lærer B skriver i sitt brev at de noen ganger har i etterkant tenkt

at Ane likevel kunne deltatt, hvor de valgte å ta henne ut, men de opplever også motsatt situasjoner der Ane har deltatt, men ikke burde. Denne balansen mellom å delta/ikke delta og utfordre, beskriver lærer B som den største utfordringen i arbeidet med å ta henne inn i klassemiljøet, noe som stemmer med det Hernes & Larsen (2012) skriver om det å balansere arbeidet mellom nødvendig hjelp og hjelp som ikke er like nødvendig.

Lærer B forklarer hvordan de ønsker å inkludere Ane inn i klassen for å lære medelevene om ulikheter. Slikt arbeid vil lære medelevene at ulikhet er normalt og at også denne eleven krever aksept og toleranse, noe som igjen vil gjøre inkluderingen lettere ved at de unngår ubehagelige spørsmål og blikk. Samtidig beskriver læreren situasjonen som lærerik for de andre elevene, nettopp fordi de lærer seg å tolerere og omgå en person som ikke forstår de sosiale normene, som vi tar som en selvfølge. Det kommer også frem av eksempelet der andre elevene går og henter Ane når de skal gå til lunsj. Elevene vil lære seg å forstå at hun trenger hjelp til å huske lunsjtidene, og derfor kommer hun ikke av seg selv. Læreren beskriver dette som god læring i å ta ansvar for sine medelever. Læreren oppfatning av hvordan denne eleven gjør nytte også for sine medelever, skriver også Lund (2017) om i sin bok. Lund forklarer at ved mangfold kommer muligheten til å lære av forskjellighet og til å fremme gjensidig respekt, toleranse og demokratiforståelse (Lund, 2017, s.34). Dette handler om å bruke mangfoldet som en ressurs. Her kan vi se samsvar mellom lærerens opplevelser og det Lund skriver. Samtidig ser de hvordan Ane har fått større sosial kompetanse, og hvordan hun håndterer å være mer sammen med klassen, noe som er viktig utvikling i arbeidet med PRT. Lærer B skriver at de tror det målrettede arbeidet med fellesskapet har gitt resultater i at de nå ser hvilken glede Ane har av sine medelever, både i klassen men også glede i andre elever på skolen.

3.4.2 Viktigheten av kommunikasjon

Det kommer frem i brevene at kommunikasjon er noe av det de jobber mest med for å prøve å øke inkluderingen av Ane. Lærer A skriver i sitt brev hvordan de ser at andre barn prøver å kommunisere med Ane, selv om hun ikke kommuniserer tilbake. Derfor jobber de aktivt med å bedre hennes språk slik at hun lettere kan delta i samtalene med sine medelever. Et mer aktivt språk vil gjøre inkluderingen lettere ved at hun får bedre mulighet til å forstå andre, men også selv bli forstått. Dette understrekes også av Hernes & Larsen (2012), hvor de påpeker viktigheten av å kunne uttrykke egne følelser.

Gjennom brevene kom det frem at begge lærerne opplevde PRT som en god måte å utvikle språk på. Begge informantene var enige om at språk var helt grunnleggende for å kunne fungere bedre i det sosiale. Språket er viktig for å forstå andre, men også for å gjøre seg forstått.

I lek, hverdag- og læringssituasjoner er språk en viktig del. Mye av kommunikasjonen som foregår er via muntlig språk, men også kroppsspråk (Haugen, 2014; Hernes & Larsen, 2012). Det muntlige språket er felles for de fleste barna, slik at betydning av ord er lik. På samme måte har lek mellom barn en egen type adferd, barna skaper et kroppsspråk som er felles for leken (Haugen, 2014; Hernes & Larsen, 2012). Lærer A ser hvordan de fleste barna tar språk som en selvfølge, og forklarer hvordan de ser at barna snakker til Ane, uten bevissthet. De fleste barna vet at de ikke kommer til å få svar, men snakker på ren refleks eller bruker kroppsspråket (ved for eksempel vinking eller peking) fordi det er slik de er vant til å kommunisere. Læreren opplever dette som positivt, fordi jo mer Ane utsettes for språk, jo mer vil hun kunne tilegne seg. De ser hvordan barna ved hjelp av språket prøver å ta Ane inn i leken, noen ganger opplever lærer A at de andre barna kan bli frustrerte over at Ane ikke forstår det de gjør eller sier. Lærer A skriver i sitt brev at elevene stort sett paralleller, Ane er i leken, men barna tar henne ikke direkte inn i det som skjer, de leker uavhengig av om hun «henger» med eller ikke.

Hernes & Larsen (2012) forklarer at blikk og kroppsspråk er vanskelig å forstå for barn med ASD. Begge lærerne trekker frem hvor viktig det er at de gir konkrete og enkle oppgaver som ikke åpner for misforståelse. Lærer B forklarer at de aldri *bare* peker i en retning hvis de ønsker at hun skal gå dit, men at de leier henne i riktig retning samtidig som de forklarer hva som forventes.

«Når vi ønsket at Ane skulle gå i lyttekrok, var vi i starten med henne de første skrittene, samtidig som vi forklarte, «*nå skal vi i lyttekroken til de andre*». Når vi merket at hun forsto hva vi skulle, som regel ved å sette fart mot kroken, først da slapp vi henne. På denne måten sikret vi oss at hun forsto hva som skulle skje, og ikke løp i motsatt retning, noe som ville skapt negativ oppmerksomhet. Over tid så vi at hun etter hvert tok initiativ til å gå på egenhånd.»

På denne måten ser vi hvordan lærerne unngår kroppsspråk, men vi ser også hvordan de forklarer hva som skjer. Ved å hele tiden utsette henne for språk, vil Ane etter hvert kunne ta til seg ordene og forhåpentligvis en dag selv si hva som skjer. Det å unngå bruk av

kroppsspråk gjelder ikke bare lærerne, men også når medelevene skal være med henne. For eksempel i utsnittet i kapittel 3.4.1, der elevene har en konkret oppgave ved at de går helt bort til henne og leier henne, slik blir situasjonen konkret og klar. På denne måten får Ane mulighet til å håndtere situasjonen, da barn med ASD sliter med å rette oppmerksomheten mot det naturlige (Hernes & Larsen, 2012). Normalt ville man ropt på henne, men i dette tilfelle går elevene helt bort før de tar kontakt. Å benytte seg av elevene på denne måten er en del av inkluderinga hvor Ane lærer seg at andre tar kontakt med henne. Ved å gjøre situasjonen så tydelig blir den god både for medelever, lærere og Ane ved at man unngår misforståelser.

I arbeidet med kommunikasjon, da hovedsakelig språk og til noen grad kroppsspråk forklarer begge lærerne at de bruker metodene til PRT. For lærerne vil det bety bruk av prompting, modellering og alternativer.

Prompting er det de gjør for å prøve å få henne til å snakke, prompting handler om å skape en situasjon som krever respons, og er derfor en del av arbeidet med modellering og alternativer (Hernes & Larsen, 2012). For Ane handler dette om at hennes språk ikke skjer naturlig, Ane må ha hjelp til å finne ordene sine. Ane trenger også hjelp til å forstå når det kreves svar av henne. Lærer A forklarer hvordan lærerne må være tydelige når de informerer – altså Ane er mottaker, og når de stiller spørsmål, skal Ane drive 2-veis kommunikasjon ved å gi svar. Derfor krever det at lærerne skaper tydelige og enkle situasjoner som hjelper Ane til å gi respons. Lærer A forteller at når de krever svar av Ane, setter de seg ofte ned på huk, eller tar tak i hånda hennes slik at kontakten er der. Dermed spør de enkle setninger, der de hjelper henne med svaret, enten ved å modellere eller gi alternativer.

Hernes & Larsen (2012) forklarer hvordan man kan modellere og veilede barnet til å forstå hvilken reaksjon eller hvilket svar som kreves av henne. Ved verbalt språk vil det si at lærerne sier svaret, etter spørsmålet. Lærer A gir eksempel i sitt brev: «*Hvilken farge har denne stolen? Denne stolen er blå. Hvilken farge har denne stolen?*». På denne måten sikrer de seg at Ane vet svaret, og hennes jobb blir å herme etter. Læreren forklarer at de etter ei uke, der de har gjentatt ord og begreper hver dag, kan de kreve svar av Ane uten å modellere.

Lærer B skriver at det ved modellering i fysisk aktivitet vil si å vise Ane hvilke øvelser som skal gjøres, samtidig som de sier navnet. Lærer B skriver videre at dette kan for eksempel være at lærerne hopper, samtidig som de sier «Hoppe». De kobler til enhver tid aktivitet opp imot begrep, for å øke begrepsforståelsen til Ane.

Begge lærerne poengterer at selv om de vet at Ane kan svaret, vet de også at hennes svar ikke kommer naturlig. Åpne spørsmål må de holde seg unna. Ved åpne spørsmål er ikke Ane (ennå) i stand til å sortere ut svar. Derfor må lærerne hjelpe henne til å sortere ut. Eksempel fra lærer B sitt brev:

«Når vi ønsker å gjøre en aktivitet med henne, kan vi ikke bare spørre *«hva vil du leke nå?»*» dette blir for uklart og Ane klarer ikke sortere ut hvilke alternativer hun har og derfor må vi spørre på en annen måte *«Nå skal vi leke, vil du løpe i gymsalen eller vil du disse ute?»*. Da ser vi at Ane har lettere for å kommunisere tilbake.»

I alle situasjoner hvor Ane kan være med å bestemme hva som skal skje, kommer vi med alternativer, dette er en del av metodene PRT bruker for å øke språk-kompetansen. Lærer B forklarer at uten alternativene vil de ikke alltid kunne få svar, og da opplever heller ikke Ane å få bestemme selv. For å få mest mulig kommunikasjon og svar av ane, ser lærerne at bruk av alternativer og modellering fungerer godt. Dette er også noen av metodene Koegel (2011) beskriver som et nyttig virkemiddel for å øke graden av kommunikasjon som er viktig i arbeidet med inkludering og PRT.

3.4.3 Bruk av motivasjon

Det kommer frem av brevene at begge lærerne synes det er viktig å skape motivasjon hos eleven. Har eleven motivasjon til å arbeide/delta i noe er det lettere å drive arbeid med å inkludere. Ved motivasjon ønsker de å finne elevens indre interesse, dette stemmer også med et av fokuspunktene til arbeid med PRT – nemlig å skape en indre styrt handling. Lillejord m.fl. (2013) skriver om hvordan eleven kan få en indre motivasjon, ved å finne glede og interesse i selve aktiviteten.

Lærer A forteller hvordan de arbeider hardt for å finne motiverende faktorer. I Ane sin opplæring bruker de ytre motivasjon som en av de viktigste faktorene for å få læringen til å skje, noe som også beskrives som en viktig del av PRT. De bruker motivasjon i opplæring av språk, men også i inkluderingsituasjoner. Eksempel gitt av lærer A:

«Når vi driver språklæring hender det at modellering ikke er nok, da må vi vise Ane motiverende midler som hun oppnår ved å si ordet/setningen vi ønsker. Ved innlæring av lengre setninger kan for eksempel godteri funke fint, vi setter frem ei godteriskål og forteller henne at vi nå skal øve på setninger, og at hun får godteri ved å gjenta etter oss *«Jeg vil leke»*, Ane gjentar og får godteri.»

I lys av Skaalvik og Skaalvik (2014) kan man se hvordan ytre motivasjon ved belønning, på sikt kan skape en interesse for å delta i noe. Slik forklarer lærer B at de jobber i fellesskap, ved at Ane vet hun får belønning etter å ha vært sammen med de andre, spesielt i krevende situasjoner hvor det blir mye uro og bråk. Dermed ser læreren hvordan positive forsterkere gir en økt lærelyst, og kan få Ane til å utfordre seg selv i vanskelige situasjoner – da spesielt i sosial interaksjon som oppleves utfordrende. Slik forklarer også Skaalvik & Skaalvik (2014) at ytre motivasjon kan være en god faktor for læring, men ytre motivasjon kan over lengre tid være utfordrende. Den ytre motivasjonen kan over lengre tid virke mindre interessant, men lærer B skriver at akkurat nå gir ytre faktorer Ane motivasjon til å delta. Lærer B forklarer at er det viktig at Ane finner en glede ved å være i fellesskapet – ikke nødvendigvis en glede i selve fellesskapet, men en glede i etterkant av å ha vært i fellesskapet. Klarer Ane å finne denne gleden, blir det også en glede i det å inkluderes inn i miljøet sammen med resten av klassen, som på sikt kan gi fellesskapet en verdi i seg selv.

På sikt håper begge lærerne at Ane kan finne en glede eller interesse av selve aktiviteten, og ikke fordi det fører til belønning. Dette kan sees i lys av hva Lillejord m.fl. (2013) skriver om hvordan ytre motivasjon kan føre til indre motivasjon. Lærer B forklarer hvordan de ønsker å få Ane til å ta initiativ til læring selv. Ved hjelp av motiverende faktorer håper de Ane en dag vil finne sin indre motivasjon, hvor aktiviteten i seg selv er så motiverende at hun tar initiativ til å delta eller prate om aktiviteten, uten hjelp av lærerne. Lærerne prøver å legge til rette for at Ane skal ta initiativ til læring. De ser hvordan godteriskåla fungerer som et middel for dette. Når skåla kommer frem, kan de se hvordan Ane kobler seg på og girer seg opp. Lærerne ser hvordan skåla fungerer inn på hennes motivasjon. Ved hjelp av godteri tar Ane initiativ til læringa, ved at hun prøver seg mer på egenhånd. Lærer B forklarer hvordan de ser en startende indre motivasjon i den form at de ser hvordan hun *vil* delta på det de gjør, ikke fordi hun må. Ved videre slik jobbing håper læreren at læringa kan skje enklere og raskere fordi hun finner det motiverende, på lik linje som de håper hun vil finne fellesskapet som motiverende – som igjen gjør inkluderingsarbeidet lettere for lærerne.

I brevene kommer det frem hvordan lærerne ser at motiverende faktorer fører til mestring hos eleven. Når hun oppnår godteriet lyser hun opp. Dermed forstår lærerne hvor viktig det er å finne slike motiverende faktorer og arenaer som gir eleven mestring. Skaalvik & Skaalvik (2014) forklarer hvordan mestring fører til motivasjon, slik at dette kan bli en positiv sirkel hvor erfaring ved bruk av ytre motivasjon gir mestring, og mestringa gir en indre motivasjon til å gjenta aktiviteten som kan være en viktig del av arbeidet med å automatisere handlinger

slik det nevnes under PRT. Motiverende faktorer er nevnt over (godteri, lek og lignende), men motiverende arenaer forklarer lærer B at for eksempel er kroppsøving og dette oppleves som motiverende for Ane fordi hun er glad i å løpe og herje rundt, i gymsalen er det rom for nettopp det. På denne måten får Ane være sammen med klassen sin og blir inkludert inn i fellesskapet, samtidig som hun får gjøre noe av det hun liker aller best. Lærerne prøver ofte å legge til rette til slike dager, nettopp fordi de er motiverende, gir mestring og Ane får øvd på å være sammen med de andre i klassen.

3.4.4 Å utsettes for ulike miljøer og uforutsigbarhet

Lærerne har hatt fokus på å utsette Ane for ulike miljøer og uforutsigbarhet som er en viktig del av PRT, men også fordi lærerne ser hvor viktig det er å kunne takle slike situasjoner i hverdagslivet. Ved å trene på dette nå, gjør de henne bedre rustet til å ta del i større sosiale sammenkomster også senere i livet.

Ved å jobbe med PRT har lærerne økt fokus på fellesskap og uforutsigbarhet/endringer. I følge Koegel (2011) er det viktig å utsettes for ulike miljøer. Ved fokus på dette gjør det Ane i stand til å være i mange ulike miljøer, som også innebærer miljøet med medelever i større eller mindre grupper, eller også delta i arrangementer hvor hele skolen samles. Lærer A gir eksempel i sitt brev fra en aktivitetsdag for hele skolen:

«Årlig arrangerer skolen en sandslottdag. Her deles elevene inn i grupper på tvers av klassene og skal samarbeide om å bygge sandslott. Her var det viktig for oss å la Ane tilhøre ei gruppe, selv om hun ikke bidro veldig mye til arbeidet. Her ble hun øvd på mye støy, nytt miljø utenfor skolegården og mange nye fjes. Her var det viktig å gi seg før situasjonen ble for voldsom.»

Ved å utsette henne for slike kontrollerte situasjoner, opplever lærerne at Ane blir bedre rustet til å håndtere kaos og endringer. For å gi gode erfaringer avslutter de hennes deltakelse mens det fortsatt er gøy, for å unngå utagering eller overstimulering (Hernes & Larsen, 2012). På sikt håper lærerne at det gir Ane større muligheter til å delta blant andre. I stedet for å bli passiv på sidelinjen, kan hun takle å være rundt og med de andre. Ved å utsettes for ulike miljøer både på skolen og hjemme kan Ane på skaffe seg bedre forutsetninger til å være i det som skjer.

3.5 Konklusjon

«Hvordan arbeider to lærere, i henhold til metoden Pivotal Response Treatments (PRT), med å inkludere en elev som har autismspekter forstyrrelser?»

PRT er slik jeg har vist over; en undervisningsveileder som inneholder flere ulike metoder for hvordan læring kan skje. Lærerne forteller hvordan fokuset hele tiden er på hvordan de på best mulig måte kan undervise, og da hvordan undervisningen kan bli mest mulig rettet mot inkludering. Arbeidet foregår enten direkte på inkludering, hvor Ane og elevene er sammen, men de arbeider også mye for å gjøre Ane rustet for å kunne delta i fellesskapet ved for eksempel å øve på kommunikasjon.

Lærerne opplever av og til at PRT kan være krevende, både for lærerne som driver opplæringa, men også for Ane. Det krever enormt mye arbeid og inneholder en del utfordringer. Utfordringer som av og til kan kreve mye energi og være *for* overveldende for eleven og for lærerne. Å jobbe med språket krever tålmodighet og tid. Det å finne tålmodigheten i seg selv som lærer, beskriver de som utfordrende. «*Når vi prøver å lære Ane nye begreper, kan det ta flere dager før hun sier ordet vi ønsker*». Når lærerne klarer å hente den energien som arbeidet krever, ser de at det gir gode utslag på flere områder, med tanke på medelever, utvikling og inkludering.

Lærerne forklarer at Ane sine grenser er noe av det som skaper utfordringer. Det å finne balansen mellom å utfordre, men ikke utfordre så mye at Ane opplever situasjonen som negativ. Lærerne opplever metodene og tipsene i seg selv som positive. De ser hvordan bruk av medelever til å bringe Ane rundt på skolen fungerer bedre og bedre. De ser hvordan bruk av alternativer og modellering fungerer for å bedre språket, samtidig som de ser hvordan bruk av språk hjelper Ane til å forstå sine medelever, noe som igjen gjør det lettere for medelever å ta kontakt med Ane.

Lærerne forklarer hvordan samarbeidet mellom Ane, lærerne og klassen fungerer når de kan dra nytte av hverandre. Medelevene lærer seg å respektere og tolerere mangfoldet. Lærerne har lært seg hvordan de kan se hennes deltakelse som unikt og positivt for resten av klassen. Ane får øvd på og lært seg hvordan hun kan være blant resten av elevene, og lærerne ser hvordan det fører til mestring hos henne.

På bakgrunn av mine funn i denne undersøkelsen, kan jeg konkludere med at arbeidet lærerne gjør, i henhold til PRT, fungerer godt som middel for å inkludere Ane. Ved bruk av

PRT blir det enda mer fokus på hvordan de kan dra nytte av klassemiljøet, det å utsette henne for ulike miljøer og delta hvor det er mulig. PRT har vist seg å inneholde gode metoder til å bedre kommunikasjonsegenskapene til Ane som en del av inkluderingsarbeidet. Det var spesielt et punkt som kom frem av informantene som styrker tanken om at deres arbeid fungerer. Informantene fremhevet språk som viktig i det å kunne fungere godt sammen med medelever, som en start på det å bli inkludert. Det er antydning at PRT er en effektiv måte å utvikle språket, slik at de får mulighet til å delta i sosiale sammenhenger (Koegel, 2011). Slik ser jeg hvordan det indirekte fungerer for å forbedre hennes mulighet til å delta i fellesskapet, sammen med arbeidet som allerede gjøres i klassemiljøet. Arbeidet med toleranse, respekt og deltakelse blir styrket av arbeidet med kommunikasjon. Lærerne viser gode metoder for å inkludere eleven.

4. Avslutning

Noe av det viktigste jeg har lært i arbeid med undersøkelsen, er å respektere alle elevene som enkelt individer og dra nytte av de egenskapene hver enkelt har. Det er viktig å se på elever med ASD som elever på lik linje med andre elever, man må se rundt sykdommen. Elever med ASD er ikke sykdommen, de er seg selv med litt ekstra utfordringer.

I dette tilfellet ser vi hvordan et bredt spekter av fokuspunkter, både med tanke på utvikling av språk, men også hvordan man benytter seg av fellesskapet for å bedre inkluderinga. Aktiv bruk av PRT kan resultere i mer fokus på god og tilpasset opplæring. Samtidig gir det økt fokus på hvor viktig det er å være aktiv og variere opplæringsmetodene sine for å tilpasse situasjonen, men også for å skape variasjon og motivasjon.

Hele denne undersøkelsen kan tyde på at mye og tidlig innsats på ulike arenaer, til sammen vil være viktig for å inkludere eleven. Indirekte kan vi se at arbeidet med språket er viktig, direkte ser vi hvordan medelevene kan delta og hjelpe til for å skape inkludering. Alt dette arbeidet sammen vil være med å styrke muligheten for inkludering, og da også være en del av den viktige opplæringa for å kunne fungere i samfunnet. Det store målet for skolen er å gjøre elevene i stand til å takle samfunnet, slik samfunnsmandatet sier (opplæringsloven, 1998). Denne metoden og opplæringsteknikkene kan vise seg å være en effektiv måte for å trene eleven på sosial interaksjon. Ved videre trening og fokus på inkludering, håper og tror lærerne at eleven til slutt vil takle samfunnet og kan fungere sammen med andre. Funnene i

undersøkelsen og lærernes erfaringer kan ha en overføringsverdi for andre lærere og elever i liknende situasjon.

5. Litteraturliste

- Barneombudet (2019, 02.05) Spesialundervisning. Hentet fra: <https://barneombudet.no/dine-rettigheter/pa-skolen/tilpasset-opplaering-og-spesialundervisning/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Haugen, C. (2014). *Hva er egentlig grunnleggende ferdigheter?* I C. R. Haugen & T. A. Hestbek (red.), *Pedagogikk, politikk og etikk. Demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hernes, M. & Larsen, K. (2012). *Autisme og atferdsanalyse: - til evigheten og forbi*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Karlsdottir, R. & Hybertsen, I. D. (red) (2015). *Læring * utvikling * læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Koegel, L. K. (2011). *Pivotal response treatment: Using motivation as a pivotal response*. Koegel Autism Consultants.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal akademisk
- Larsen, K. (2017) Spredning av kompetanse i Pivotal Response Treatment i Norge. Publisert 03.10.2017 — *Spesialpedagogikk* 3/2017
- Larsen, Kenneth (2018, 14.Januar) *Pivotal Respons Treatment (PRT)*. Hentet fra <https://kenneth-larsen.no/about/pivotal-response-treatment-prt/>
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (red.), *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Lund, A. B. (red.) (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Ohnstad, F. O. (2017). *Profesjonsetikk i skolen: Lærerens etiske ansvar* (utg.2). Oslo: Cappelen damm akademisk

Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-1998, 07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Rognsaa, A. (2015). *Bacheloroppgaven: Skriveråd og regler for utformingen* Oslo: Universitetsforlaget

Sjøbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis* Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet (2018) *Overordnet del av læreplanverket* Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-skolens-praksis/inkluderende-laringsmiljo/>

