

Astrid Skansen Ansnes og Celina Andersen

Hvilke utfordringer kan barn med autismespekterforstyrrelse ha med kommunikasjon i skolemiljøet?

Bacheloroppgave i Ergoterapi

Veileder: Trine Tetlie Eik-Nes

April 2024

Astrid Skansen Ansnes og Celina Andersen

Hvilke utfordringer kan barn med autismespekterforstyrrelse ha med kommunikasjon i skolemiljøet?

Bacheloroppgave i Ergoterapi
Veileder: Trine Tetlie Eik-Nes
April 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for medisin og helsevitenskap
Institutt for nevromedisin og bevegelsesvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Fakultet for medisin- og helsevitenskap
Institutt for nevromedisin og bevegelsesvitenskap

ETT2900 Bacheloroppgave i ergoterapi

Hvilke utfordringer kan barn med autismespekterforstyrrelse ha med kommunikasjon i skolemiljøet?

Navn: Astrid Skansen Ansnes og Celina Andersen

Antall ord: 8752

Annen informasjon:

NTNU har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.

Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar

Sammendrag

Formålet med studien: Undersøke hvilke kommunikasjonsutfordringer barn med autismspekterforstyrrelse kan ha i skolemiljøet. Studien tar for seg barn som er elever ved barneskole.

Problemstilling: “Hvilke utfordringer kan barn med autismspekterforstyrrelse ha med kommunikasjon i skolemiljøet?”

Metode: Kvalitativ studie hvor tre fagpersoner og en forelder ble intervjuet ved bruk av semistrukturerte intervju. Datamaterialet ble analysert ved bruk av systematisk tekstkondensering.

Resultat: I denne intervjustudien ble funnene delt inn i tre hovedkategorier:

1. Kommunikasjon
2. Manglende fleksibilitet
3. Støy fra omgivelsene

Oppsummering: Barn med autismspekterforstyrrelse i skolemiljø har stor variasjon i kommunikasjonsutfordringer. Utfordringer som gikk igjen ved både teori og resultat var behov for støtte i kommunikasjon ved forsinket/manglende språkutvikling og at kommunikasjonsutfordringene påvirker andre aspekter av skolehverdagen. I samhandling med andre ser en utfordringer knyttet til den sosiale kommunikasjonen, hvor manglende mentalisering, nedsatte eksekutive funksjoner og repetitiv og ønsket atferd påvirker kommunikasjonen til barnet i skolehverdagen.

Nøkkelord: Erfaringer, ergoterapi, autismspekterforstyrrelse (ASF), skolemiljø, kommunikasjon

Forord

Denne bacheloroppgaven markerer slutten på tre fantastiske år på ergoterapiutdanningen ved NTNU i Trondheim. Gjennom de tre årene på utdanningen har vi lært ny kunnskap, fått erfaringer fra praksisfeltet, skapt minner og fått venner for livet. Underveis i prosessen med å skrive denne bacheloroppgaven har vi brukt store deler av kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom de tre årene på utdanningen, og fått muligheten til å bruke denne på en spennende måte. Vi valgte å fordype oss i et tema vi begge er interesserte og engasjerte i, noe som gjorde prosessen spennende, artig og ikke minst lærerikt å skrive oppgaven. Vi er stolte av å ha skrevet og levert denne bacheloroppgaven sammen, som en avslutning på de tre årene vi har studert bachelor i ergoterapi ved NTNU i Trondheim.

Vi vil med dette takke alle som har bidratt underveis i prosessen. Først vil vi trekke frem informantene, som har bidratt med kunnskap og erfaringer gjennom intervjuene. Uten informantene hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne bacheloroppgaven.

Deretter vil vi takke vår veileder Trine Tetlie Eik-Nes, som har gitt oss god veiledning, motivasjon og støtte underveis. Dette har vært helt avgjørende for at vi skulle få levert en bacheloroppgave vi var ordentlig fornøyde med, og stolte av å ha skrevet.

Deretter vil vi takke familie og venner som har støttet oss gjennom skriveprosessen.

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt samarbeid, samt det gode vennskapet vi har fått gjennom disse tre årene.

Trondheim, 25.04.2024

Astrid Skansen Ansnes og Celina Andersen

Innholdsfortegnelse

1.0 INTRODUKSJON	5
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	5
1.2 SAMFUNNSRELEVANS	5
<i>Autismespekterforstyrrelser</i>	5
<i>Forekomst</i>	6
<i>Utfordringer ved autismespekterforstyrrelse (ASF)</i>	6
1.3 FAGLIG FORANKRING	7
1.4 HENSIKT OG FORSKNINGSPØRSMÅL	8
1.5 TIDLIGERE FORSKNING	8
<i>Kommunikasjonsutfordringer for individer med ASF</i>	8
<i>Hva er kommunikasjon?</i>	9
1.6 VIDERE STRUKTUR	9
2.0 TEORETISK RAMMEVERK OG AKTIVITETSPERSPEKTIV	10
3.0 METODE	11
3.1 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	11
3.2 UTVALG AV INTERVJUPERSONER	12
<i>Tabell 1: Beskrivelse av informanter</i>	13
3.3 INTERVJUGUIDE	13
3.4 INTERVJU	14
3.5 ANALYSEMETODE	14
4.0 RESULTAT	15
4.1 KOMMUNIKASJON	16
<i>Stor variasjon i kommunikasjonsferdigheter</i>	16
<i>Sikre barnets stemme</i>	16
4.2 MANGLENDE FLEKSIBILITET	17
<i>Lek</i>	18
<i>Tilpasset krav og forventninger</i>	19
4.3 STØY FRA OMGIVELSENE	19
5.0 DISKUSJON	21
5.1 STØTTE I KOMMUNIKASJON	21
5.2 ATFERD	23

5.4 METODEDISKUSJON	24
5.5 RELEVANS FOR PRAKSIS	26
6.0 OPPSUMMERING	26
7.0 LITTERATURLISTE	27
8.0 VEDLEGG	30
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDER	30

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne bacheloroppgaven har vi undersøkt hvilke kommunikasjonsutfordringer barn med autismespekterforstyrrelse kan ha i skolemiljøet. Vi har begge erfaringer fra praksis med både barn og voksne med autismespekterforstyrrelse, noe som har gitt oss økt interesse og motivasjon for å forstå og undersøke denne målgruppen. Vi ønsket å undersøke hvilke utfordringer disse barna har med kommunikasjon, da vi anser kommunikasjonsferdigheter som viktige for å etablere og vedlikeholde relasjoner, mestre sosiale miljøer, utvikle seg og tilegne seg kunnskap.

1.2 Samfunnsrelevans

Mange voksne med ASF står utenfor arbeidslivet. Tall fra NAV viser at 603 personer med autismespekterforstyrrelse tok imot arbeidsavklaringspenger i 2017 (NOU 2020:1, s. 106). Utenforskap koster velferdssamfunnet ressurser, og det kan gi større helsemessige og økonomiske konsekvenser for personen (NOU 2020:1, s. 106). Personer med autismespekterforstyrrelser (ASF) har en forsinket og annerledes utvikling som kan påvirke deres sosiale ferdigheter, kommunikasjon, forestillingsevne, interesser og sansepersepsjon (Johannsen & Ulsing, 2019, s. 325). Mange med autismespekterforstyrrelser har også andre tilstander, som kan påvirke opplevelsen av aktivitet og deltakelse. For eksempel angst, depresjon, tvang, ADHD eller utviklingshemming (Helsenorge, 2023). Personer med ASF har økt sårbarhet for å utvikle psykiske utfordringer, stress og søvnevansker (Autismeforeningen, u.å.).

Autismespekterforstyrrelser

Autismespekterforstyrrelser er en samlebetegnelse for en gruppe tilstander der personens evne til sosialt samspill, atferdsmønster og kommunikasjonsmønster er påvirket (Johannessen, 2023). På norsk forkortes autismespekterforstyrrelser til ASF. Det er store variasjoner i symptomer og funksjonsevne blant personer med ASF, og er årsaken til at det kalles et spekter (Andersen, 2022, s. 1). Årsaken til ASF forskes det mye på. En studie som ble publisert i 2019 viste at de genetiske faktorene er viktigst. 80% av risikoen for å utvikle ASF hadde sammenheng med genetiske variasjoner (Bai D et al., 2019, s. 1042). Hvilke gener som bidrar til utviklingen av ASF er uklart. Miljøfaktorer ble også presentert som en mulig årsak til utviklingen av ASF. Sprøytemidler, sykdom og høy alder hos mor under svangerskap, er miljøfaktorer som etterhvert vil kunne støtte eller ikke støtte teorien (Bai D et al., 2019, s. 1042).

Forekomst

I 2020 ble det publisert forskning som viste økningen i antall barn med ASF i alderen 1-16 år fra 2014-2016. Denne forskningen viste at det var 2748 barn med ASF i 2014, og 3157 barn med ASF i 2016. Forekomsten av autisme på landsbasis var i 2014 1 av 340, og i 2016 var den 1 av 297. Dette betyr en økning på 14,9% fra 2014 til 2016 (Özerk & Cardinal, 2020, s. 423). I Norge er det rundt en prosent som har diagnosen (Helsenorge, 2023). Av disse har 0.7% fått ASF-diagnosen innen fylte 8 år (Surén et al, 2019, s. 7). Tidspunkt for diagnostisering kan variere fra at foreldre eller andre opplever noe annerledes fra småbarnsalder, til at symptomene merkes senere i barne- eller ungdomsalder (Helsenorge, 2023).

Utfordringer ved autismspekterforstyrrelse (ASF)

Barn med autismspekterforstyrrelser (ASF) kan ha utfordringer med sosialt samspill, sanseprosessering, verbal- og nonverbal kommunikasjon, gjentakende atferd og begrensede interesseområder som føles altoppslukende for barnet (Andersen, 2022, s. 1).

ASF kjennetegnes av en nedsatt sosial- og kommunikasjonsmessig evne. Denne kan variere fra svært mild til alvorlig. Den nedsatte kommunikasjonsevnen kan hos de med ASF gi utfordringer med å holde samtaler med andre, holde øyekontakt og være empatiske (Hutchins & Prelock, 2014, s. 2-3). Dette er interaksjoner som er grunnleggende i daglige sosiale interaksjoner, som inkluderer å initiere, opprettholde samtale, skifte og/eller avslutte samtaler, koble samtaleemner sammen, vise interesse og være oppmerksomme på signaler eller kroppsspråk andre personer sender ut. Når disse utfordringene er til stede i samtaler, kan dette skape sosiale barrierer (Hutchins & Prelock, 2014, s. 2-3).

For personer med ASF kan det være utfordrende å forstå sosiale signaler, oppfatte og lese reaksjoner eller følelser fra andre, tolke andres perspektiver og føre til ensidige samtaler. Dette er ferdigheter som handler om at mentaliseringsevnen til personer med ASF kan være nedsatt (Johannsen & Ulsing, 2019, s. 326). Personer med ASF kan ha utfordringer med å lese andres non-verbale språk, som kan gi en opplevelse av en usammenhengende verden (Johannsen & Ulsing, 2019, s. 326). Personer med ASF har også utfordringer med miljømessige stressfaktorer, som endring i rutiner. Eksekutive funksjoner beskriver den mentale prosessen som organiserer og regulerer atferden vår (Johannsen & Ulsing, 2019, s. 326). Det å kunne forutse konsekvenser av handlinger, legge strategier og endre dem. Dette kan gjøre det utfordrende for personer med ASF å skaffe seg oversikt over situasjoner og planlegge frem i tid (Johannsen & Ulsing, 2019, s. 326). Repetitiv atferd og spesielle interesser

opptrer ofte hos personer med ASF. Håndklapping, tågang, engasjement for å gjøre de samme aktivitetene om og om igjen er eksempler på dette (Hutchins & Prelock, 2014, s. 2-3). Andre eksempler kan være å gjøre det samme puslespillet eller se den samme videoen gjentatte ganger. Barn med ASF kan oppleve forskjellige utfordringer når det kommer til aktivitet og deltakelse. Ved å avdekke utfordringene barna opplever i aktivitet og deltakelse, tilrettelegge og støtte barnet kan det gi barnet en større mulighet til å lære og utnytte utviklingspotensialet sitt (Statped, 2022).

1.3 Faglig forankring

Ergoterapeuter sitt fokus på helhetlig tilnærming, individuell tilpasning, samt deres faglige kompetanse om kommunikasjon og kommunikasjonshjelpemidler kan være viktig for å støtte barn med ASF og kommunikasjonsutfordringer i skolen. Ergoterapeuters kjernekompetanse handler om samspillet mellom person, aktivitet og omgivelser, som kan være med på å bidra til mestring ved at man jobber med å fremme aktivitetsutførelse, tilrettelegge aktivitet og utvikle inkluderende omgivelser (Ergoterapeutene, 2017, s. 15). Dette for at flest mulig skal oppleve deltakelse og tilhørighet i samfunnet (Ergoterapeutene, 2017, s. 15). Ergoterapeuter som jobber med barn har hovedfokus på forebygging og tidlig innsats for å fremme inkludering og deltakelse (Ergoterapeutene, u.å.-b). Barn utvikler seg gjennom deltakelse i aktivitet hjemme, i barnehagen og på skolen (Peny-Dahlstrand, 2016, s. 23). I samarbeid med barnehage, skoler og foreldre kan ergoterapeuter veilede eller iverksette tiltak som blant annet trening, tilrettelegging av aktiviteter og omgivelsene (Ergoterapeutene, u.å.-a, s. 1-2).

Det er store individuelle forskjeller på kommunikasjonsferdighetene til barn, noe som stiller krav til tverrfaglig tilnærming og et godt samarbeid rundt barnet (Ergoterapeutene, u.å.-a, s. 2). Meld. St. 6 om tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO fokuserer på nettopp dette, for at barna skal kunne utvikle seg, lære og til slutt leve et så selvstendig liv som mulig (Meld.St.6 (2019-2020), s. 7-9). Ergoterapeuter er en sentral faggruppe innenfor hjelpemidler og velferdsteknologi, som i denne sammenhengen kan være kommunikasjonshjelpemidler. Kartlegging av behov for hjelpemidler, skrive søknader, tilpasse og lære opp brukere og samarbeidspartnere er en stor del av kommunale ergoterapeuters arbeidsoppgaver (Lassen et al., 2019, s. 358-359). Som ergoterapeut har man gjennom utdanningen tilegnet seg en basiskunnskap om kommunikasjon (Forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanning, 2019, §7).

1.4 Hensikt og forskningsspørsmål

Hensikten med denne bacheloroppgaven er å undersøke hvilke utfordringer skolebarn med autismspekterforstyrrelser har med kommunikasjon i skolemiljøet. Vi begrenset studien til å omhandle barn på barneskolen. Basert på dette har vi utformet forskningsspørsmålet: "Hvilke utfordringer kan barn med autismspekterforstyrrelse ha med kommunikasjon i skolemiljøet?"

1.5 Tidligere forskning

Kommunikasjonsutfordringer for individer med ASF

Det kan være utfordrende å beskrive kommunikasjonsutfordringene til personer med ASF, på grunn av de individuelle forskjellene i de kognitive og språklige ferdighetene (Hutchins & Prelock, 2014, s. 42). Noen individer kan presenteres med alvorlige kognitive svekkelser og begrenset mottakspråkevner, og er non-verbale. Andre har språkets form og innhold intakt, men strever likevel betydelig med å forstå og bruke språket på en måte som passer til formålet med sosial kommunikasjon (Hutchins & Prelock, 2014, s. 42). Ved mangler i mottakerspråket kan det forklares med at språkforståelsen bør være der før produksjonen skjer, da barn ikke har mulighet til å bruke ord som de ikke forstår funksjonelt (Hutchins & Prelock, 2014, s. 42). De typiske ferdighetene individet kan mangle i språket er finesser. For eksempel å forstå vitser, humor, varierende tonefall, tolke ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Ved kommunikasjonssvikt kan det skape vanskeligheter med å føre en samtale med andre, og tilstanden kan hemme læren om kommunikasjon (Llaneza et al., 2010, s. 268). For eksempel kan det gi utfordringer med å forstå og verdsette andres følelser og forstå hvordan væremåten en selv har påvirker andre (Llaneza et al., 2010, s. 270).

Som et resultat av utfordringene kan det dannes en vegg mellom barnet og omgivelsene som kan forverre kommunikasjonsutfordringene. Ifølge Llaneza et al. (2010) er det omtrent en tredjedel til halvparten med ASF som ikke har nok naturlig tale for å møte de daglige kommunikasjonsbehovene sine. Dette kan påvirke andre deler av omgivelsene, og føre til sosiale begrensninger og reduserte hverdagsaktiviteter (Llaneza et al., 2010, s. 269). For de som presterer mer høytfungerende, kan de vise bedre språkferdigheter, og prestere bedre på tester som skolen gjennomfører. Disse testene kan omhandle blant annet staving og presentasjon av vokabular. Likevel kan også de høytfungerende oppleve barrierer rundt den hverdagslige og sosiale kommunikasjonen (Llaneza et al., 2010, s. 269).

I og med at ASF har store individuelle variasjoner kan det være relevant å forske mer generelt på utfordringer innenfor målgruppen. Ved å forske mer, kan en se på flere individuelle forskjeller og

kunne få et bredere bilde på hvilke kommunikasjonsutfordringer som blir påvirket av de individuelle forskjellene. Noe annet vi savnet i søket etter kommunikasjonsutfordringer i skolemiljøet, var den konkrete sammenhengen mellom utfordringer med kommunikasjon og skolemiljø. Et eksempel kunne vært å sett mer på konkrete situasjoner som foregår i skolemiljøet som kan hemme eller fremme kommunikasjon for barn med ASF.

Hva er kommunikasjon?

Kommunikasjon defineres ifølge Eide & Eide (2021) som å gjøre noe felles, delaktiggjøre en annen i, ha forbindelse med. Mennesker kommuniserer gjerne med formål om felles oppmerksomhet og det å kunne tilpasse seg og/eller føre til endringer i tilstanden til mennesker (Hutchins & Prelock, 2014, s. 42).

Kommunikasjon kan deles inn i non-verbal og verbal kommunikasjon. Non-verbal kommunikasjon kan forklares som et responderende språk (Eide & Eide, 2021, s. 136). Non-verbal kommunikasjon kan blant annet være ansiktsuttrykk, blick og kroppsbevegelse, og består av mellom 55-97% av kommunikasjonen vår (Tveiten, 2020, s. 79). For å kunne forstå non-verbal kommunikasjon må den fortolkes og vurderes for å kunne forstå hva som uttrykkes. Dette kan ofte være viktig for å forstå hva den andre forsøker å formidle (Eide & Eide, 2021, s. 136). Verbal kommunikasjon består av trekk av lyd og stemme og kan bestå av blant annet hastighet, aksent og styrke (Tveiten, 2020, s. 79). Verbal kommunikasjon foregår både muntlig og skriftlig. Det vil si at de ordene vi uttrykker er like mye verbal kommunikasjon som chat-meldinger eller e-poster en sender til hverandre (Tveiten, 2020, s. 85).

En annen kommunikasjonsform er sosial kommunikasjon. Slik som Fuller & Kaiser (2020), refererte til Mundy et al. (1986), defineres sosial kommunikasjon som deling av informasjon, tanker eller ideer med en annen person. Ved denne definisjonen krever det bevisst kommunikasjon, som vil si at evnen til å produsere talespråk er involvert og kan også inkludere non-verbal kommunikasjon med å benytte øyekontakt og bevegelser (Llaneza et al., 2010, s. 269).

1.6 Videre struktur

Denne oppgaven består av fem hoveddeler. Videre i oppgaven vil vi gå inn på teoretisk rammeverk og aktivitetsperspektiv, før vi videre til metode. I metodekapittelet vil vi legge frem begrunnelse for metodevalg og beskrivelse av fremgangsmåte både for innsamling av data og gjennomføring av

intervju. Videre vil funnene fra intervjuene presenteres systematisk i resultatet. Siste hoveddel består av diskusjon. I denne delen vil det gjennomgå relevans og sammenligning av funn, samt refleksjon rundt eget arbeid og relevans for praksis, basert på funnene som har kommet frem i oppgaven.

2.0 Teoretisk rammeverk og aktivitetsperspektiv

Aktivitetsperspektivet vi har valgt for oppgaven er aktivitet gjennom deltakelse. Aktivitet og deltakelse er to grunnleggende begreper innenfor ergoterapifaget (Aagaard & Langdal, 2019, s. 113). Aktivitet kan forklares som noe man gjør og hvordan en opplever det (Aagaard & Langdal, 2019, s. 114). En ergoterapeutisk forståelse av begrepet aktivitet handler om mer enn bare hva en gjør. Det handler om sammenhengen og betydningen aktiviteten har for den enkelte og samfunnet. Gjennom kartlegging av aktivitet kan ergoterapeuter vurdere betydningen aktivitet har for den enkelte (Aagaard & Langdal, 2019, s. 115). Begrepet deltakelse brukes ofte i sammenheng med aktivitet, og kan forstås som å delta sammen med andre gjennom aktivitet. Det kan også handle om menneskets mulighet til inkludering og deltakelse i aktiviteter alene og med andre (Aagaard & Langdal, 2019, s. 115).

Den ergoterapeutiske forståelsen av aktivitet og deltakelse gjør det synlig at det er en sammenheng mellom de to begrepene, som understreker aktivitetsperspektivet ergoterapeuter har (Aagaard & Langdal, 2019, s. 114). Med den ergoterapeutiske forståelsen for aktivitet og deltakelse som grunnlag, vil vi videre bruke Occupational Therapy Intervention Process Model (OTIPM) som verktøy for å strukturere hvordan vi skal gå frem for å utforske hvilke utfordringer barn med autismespekterforstyrrelse kan ha med kommunikasjon i skolemiljøet. OTIPM er en modell utviklet for å veilede ergoterapeuter gjennom intervensjonsprosessen. Modellen er utviklet av Karen Jacobs og Anne G. Fisher, og den viser en strukturert måte å planlegge, implementere og evaluere ergoterapiintervensjoner på (Fisher & Marterella, 2019, s. 2).

OTIPM er delt inn i tre faser: vurdering- og målsettingsfasen, intervensjonsfasen og revurderingsfasen (Fisher & Marterella, 2019, s. 50). Hensikten med vurderings- og målsettingsfasen er å samle informasjon om den enkelte, kunne gjennomføre utførelsesanalyse og sammenfatte kunne som er blitt gjort (Fisher & Marterella, 2019, s. 51). Dette gir rom for struktur i arbeidet, men samtidig mulighet til å kunne revurdere. I intervensjonsfasen kan en velge praksismodell for å kunne planlegge og gjennomføre intervensjon. Her kan en komme med spesifikke og effektive tiltak

gjennom intervensjon med fokus på hvilken praksismodell(er) som virker hensiktsmessig til den enkelte. Siste fase kalles revurderingsfasen og gir åpenhet for å finne resultater og avgjøre om målene er nådd eller om en må gå gjennom noen av delene i OTIPM på nytt for å finne nye mål (Fisher & Marterella, 2019, s. 56).

Begrunnelsen for at vi velger å benytte OTIPM i besvarelsen vår, er fordi den kan gi oss en strukturert måte å jobbe på når vi skal identifisere kommunikasjonsutfordringene hos barn med ASF i skolemiljøet. Likt som aktivitet gjennom deltakelse, vil OTIPM kunne gi en helhetlig vurdering ved at modellen gir en grundig gjennomgang av fasene med mulighet til å revurdere underveis i prosessen (Fisher & Marterella, 2019, s. 50). Modellen bidrar til et strukturert rammeverk for ergoterapeuter gjennom intervensjonsprosessen, og åpner for individuell tilpasning og personfokus, som vil være relevant i arbeid med barn med ASF (Fisher & Marterella, 2019, s. 57). I tillegg gir OTIPM ergoterapeuter hjelp til å sette klare og målbare mål for intervensjonen, og vil blant annet gi mulighet til å evaluere kontinuerlig gjennom prosessen (Fisher & Marterella, 2019, s. 57). Ved å se på kommunikasjonsutfordringer for barn med ASF i skolemiljøet, har vi beskrevet flere faktorer som kan påvirke kommunikasjonsutfordringer. OTIPM vil kunne bidra til å sortere arbeidet vi skal gjøre for å identifisere og analysere utfordringene. Dette for å skape et grundig arbeid med problemstillingen (Fisher & Marterella, 2019, s. 56-57).

3.0 Metode

Metode handler om hvordan vi har gått frem for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap (Dalland, 2021, s. 53). Ved å benytte en bestemt metode, fikk vi tilpasset informasjon vi trengte for å kunne undersøke videre (Dalland, 2021, s. 54). Vi benyttet Jacobsens "faser i undersøkelsesprosessen" som et verktøy for å strukturere de ulike fasene i bacheloroppgaven (Jacobsen, 2022, s. 65-70). For å få et best mulig svar på vår problemstilling valgte vi å bruke et intensivt undersøkelsesdesign, da designet gav oss dybde og en "virkelighetsnær" forståelse av temaet (Jacobsen, 2022, s. 100).

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Kvalitativ metode kan forstås som noe som ikke kan tallfestes og måles, slik som kvantitativ metode kan (Dalland, 2021 s. 54). Vi benyttet et kvalitativt forskningsintervju og gjennomførte individuelle semistrukturerte intervjuer for å samle inn data for å besvare vår problemstilling. Ved å benytte kvalitative forskningsintervju, gav det oss direkte informasjon fra fagfeltet og en dypere forståelse. Ved intervjuene kunne vi vinkle spørsmålene som vi ønsket, slik at vi kunne få svar på vårt

forskningsspørsmål (Dalland, 2021, s. 55). Under de kvalitative forskningsintervjuene var formålet å innhente kunnskap om det valgte tema og videre få en bedre forståelse av fagfeltet og hvordan det oppleves for den som blir intervjuet. Ved bruk av semistrukturert intervju, åpnet det muligheten for å bruke en intervjuguide. Intervjuguiden hjalp oss å huske hvilke tema og spørsmål vi ønsket å ta informantene gjennom i løpet av intervjuet (Dalland, 2021, s. 68). Dette gav oss muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål som bidro til mer dybde i dataen.

3.2 Utvalg av intervjupersoner

Etter valgt metode, diskuterte vi hvem som var relevante å intervju ut ifra problemstillingen vår. Vi valgte et strategisk utvalg, ved å intervju personer vi mente hadde en bestemt kunnskap eller erfaring med ASF i skolen, og som kunne besvare problemstillingen vår (Dalland, 2021, s. 79). Det mest optimale hadde vært å snakke med barnet selv, men da dette ikke lot seg gjennomføre, tenkte vi at vi burde snakke med personer nært barnet. Noen som var en del av barnets hverdag, og som kunne gi oss andrehåndsinformasjon om hvilke utfordringer barna møtte i skolehverdagen. Vi valgte å fokusere på å finne informanter med forskjellige perspektiv og fagkompetanse. Dette for å få ulike vinklinger, som kunne gi oss en større dybde og variasjon i svarene vi var ute etter.

Vi startet med å ta kontakt med to ergoterapeuter som jobbet med barn og unge. Vi ønsket å snakke med ergoterapeuter, da vi på forhånd visste at de ofte får henvisninger fra skoler om barn med ASF som trenger for eksempel kartlegging og øving av ferdigheter, tilrettelegging og hjelpemidler i skolen. Vi gikk videre med å finne en annen faggruppe som arbeider tett på barnet. Her fikk vi til slutt et intervju med avdelingsleder for et autismetilbud ved en skole, som hadde mye erfaring med barn med ASF. Etter å ha avtalt intervju med fagpersoner ønsket vi å snakke med en forelder. Foreldre er kjent for å kjenne barna best, utenom barna selv, og vi så relevansen med å få inn dette perspektivet i tillegg til fagpersoner. Vi endte opp med et digitalt intervju med mor til et barn med ASF på barneskolen.

Vi tok kontakt med alle informanter gjennom e-post. I e-posten presenterte vi oss selv, oppgaven vår, og om personvern og anonymisering. I tillegg informerte vi om informantens rett til å trekke seg når som helst hvis de ønsket det. Da vi skulle avtale tidspunkt for intervju, la vi opp til at informanten kunne bestemme tid og sted selv, slik at intervjuet foregikk på et sted de var komfortable med. Dette gjorde vi med ønske om å møte informantene i deres eget naturlige miljø, hvor vi ikke hadde stor påvirkningskraft, da vi så på oss selv som gjester (Dalland, 2021, s. 87).

Tabell 1: Beskrivelse av informanter

Informanter	Bakgrunn	Kommune	Antall år erfaring med barn
Informant 1	Kommuneergoterapeut for barn og unge 0-18 år	Over 200 000 innbyggere	ca. 4 år
Informant 2	Kommuneergoterapeut for barn og unge 0-18 år	Over 200 000 innbyggere	ca. 16 år
Informant 3	Avdelingsleder autismetilbud v/ skole	Over 200 000 innbyggere	ca. 12 år
Informant 4	Mor til barn med ASF	Ikke relevant	ca. 9 år

3.3 Intervjuguide

På forhånd av intervjuene utformet vi intervjuguiden som skulle være til hjelp for å lede oss gjennom intervjuet. Vi diskuterte i forkant hvilke tema som var relevante for problemstillingen og hva vi ønsket å finne ut mer om. Intervjuguiden gjorde det enklere å forberede oss til intervjuene (Dalland, 2021, s. 83). Da vi valgte å ha et semistrukturert intervju, var hovedfokuset på hvilke tema vi ønsket å ta opp, ikke hvilke konkrete spørsmål vi skulle stille. Ved å ha en viss struktur i intervjuguiden og i intervjusituasjonene, ble det lettere for oss å strukturere ferdig og analysere resultatene i etterkant (Dalland, 2021, s. 83). Vi startet med de faktaorienterte spørsmålene, som var lett for informantene å svare på, for å bli kjent og skape tillit (Dalland, 2021 s. 83). Ved å bli kjent med informanten var det enklere å se for seg konteksten informanten refererte til ved besvarelse av spørsmålene. Deretter gikk vi videre på de temaene vi ønsket å snakke om for å innhente informasjon, som kunne gi svar på problemstillingen. Temaene vi tok opp var deres erfaringer med barns aktivitetsutfordringer i skolen, kommunikasjonsutfordringer, hvordan de jobbet med utfordringene og hvordan barna opplevde dem. Vi stilte oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig for å få mer dybde i svarene. Med utgangspunkt i aktivitetsperspektivet vårt, ble noen av oppfølgingsspørsmålene våre relatert til hvordan deltakelsen ble påvirket av aktivitetsutfordringene som ble nevnt. I intervjuguiden hadde vi skrevet ned nøkkelord, som skulle hjelpe oss med oppfølgingsspørsmålene underveis. Vi fokuserte på å stille korte, åpne spørsmål for å få gode, lange svar fra informanten (Dalland, 2021, s. 90). Da vi intervjuet personer med ulik bakgrunn og rolle, justerte vi deler av intervjuguiden til hvert enkelt intervju. For eksempel spurte vi ergoterapeutene og avdelingslederen om hvilken utdanning og hvor

lenge de hadde jobbet med barn med ASF. Dette var et spørsmål vi vurderte som irrelevante ved intervju med mor. Her spurte vi om relasjon til barnet, om barnet og utredningsprosessen.

3.4 Intervju

Ved intervjuene startet vi med å presentere oss selv slik at informanten fikk mulighet til å bli bedre kjent med oss. Her forklarte vi vår felles interesse for tema og hvorfor vi ønsket intervju. Vi presenterte målet med oppgaven, tema og problemstillingen vi ønsket å snakke om i intervjuet. Videre gjentok vi det som sto av informasjon i e-postene. Her var det viktig for oss å igjen forklare dette med personvern og anonymisering, samt retten til å trekke seg. Dette for at informantene skulle føle seg trygge på oss og situasjonen (Dalland, 2021, s. 88). Videre gjennomførte vi intervjuet slik intervjuguidene våre var satt opp.

3.5 Analysemetode

For å analysere datamaterialet vi hadde hentet inn fra intervjuene, valgte vi å inspireres av systematisk tekstkondensering som analysedesign. Systematisk tekstkondensering er en fleksibel metode for tematisk analyse av kvalitativ data (Malterud, 2017, s. 97). Gjennomføringen av systematisk tekstkondensering deles inn i fire trinn (Malterud, 2017, s. 98). Hensikten med å analysere dataene var å se etter mønster og mening. For at dette skulle bli enklere, måtte vi redusere og dele datamaterialet inn i mindre komponenter. Dette gjorde det enklere for oss å videre oppnå større forståelse og kunnskap om kommunikasjonsutfordringene barna med ASF hadde i skolen.

I det første trinnet var målet å få et helhetsbilde over datamaterialet. Her leste vi gjennom notatene våre fra intervjuene, og skaffet oss en oversikt over datamaterialet. Da vi benyttet intervjuguider som var strukturert etter temaene fra intervjuene, ble det allerede her mulig for oss å skimte hvilke foreløpige tema vi kunne dra ut av datamaterialet (Malterud, 2017, s. 99). I dette trinnet samlet vi alle intervjunotatene i et felles dokument, slik at det ble enklere for oss å se helheten. Etter å ha lest gjennom og diskutert hvilke foreløpige tema vi skimtet, så vi allerede at mange av utfordringene er nært knyttet til hverandre.

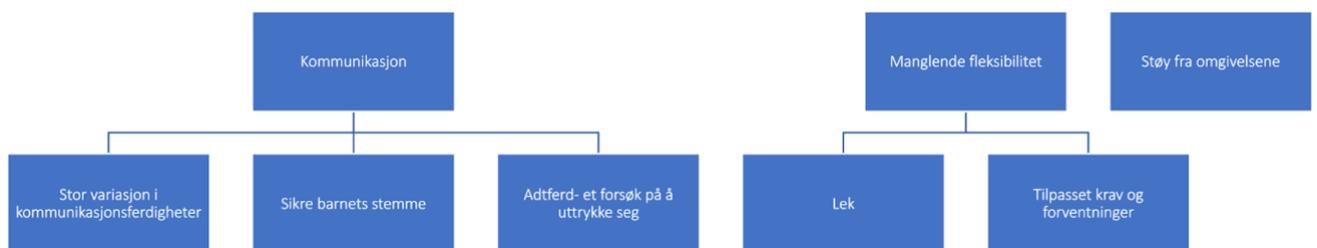
I det andre trinnet av analysen var målet å organisere datamaterialet vi skulle ta med oss videre i oppgaven. I gjennomføringen av dette trinnet skrev vi ned hver for oss hvilke foreløpige tema fra datamaterialet vi kunne se for oss å ta med videre i oppgaven. Her viste det seg at vi var enige om at utfordringer knyttet til sosialt samspill, kommunikasjon og generelle aktivitetsutfordringer barn med

ASF har i hverdagen, var foreløpige tema som var viktige for oss å ta med videre. Deretter drøftet vi hva vi mente om de foreløpige temaene, og hvordan disse kunne belyse problemstillingen vår (Malterud, 2017, s. 100). Her reflekterte vi rundt at de utfordringene barna hadde knyttet til manglende fleksibilitet, støy i omgivelsene og kommunikasjonsutfordringene, påvirker hverandre gjensidig. Siden problemstillingen vår handler om barn med ASF sine kommunikasjonsutfordringer i skolen, valgte vi å gå videre med de tre temaene som nevnt ovenfor. Vi valgte også å inkludere faktorer som er med å påvirke kommunikasjonen, da dette ga et klarere bilde på hvordan kommunikasjonsutfordringene ble presentert.

I tredje trinn av analysen startet vi å sortere datamaterialet i tema og undergrupper (Malterud, 2017, s. 105). For å analysere datamaterialet brukte vi post-it-lapper for å sortere temaene, og endte opp med tre hovedkategorier med flere subkategorier som presenteres i resultatet. Vi vil videre i oppgaven presentere resultatene, som utgjør det fjerde og siste trinnet i analysen. I dette trinnet sammenfattet vi tekst som gir en beskrivelse av funnene vi har gjort (Malterud, 2017, s. 108).

4.0 Resultat

I denne delen av oppgaven presenteres resultatene fra de fire intervjuene vi gjennomførte. Vi har valgt å presentere resultatene i tre hovedkategorier: kommunikasjon, manglende fleksibilitet og støy fra omgivelsene.



Alle intervjuene beskrev informantene at barn med ASF har store variasjoner i funksjonsevne. Med utgangspunkt i variasjonen i funksjonsevne erfarte informantene store individuelle forskjeller i opplevde utfordringer, blant barn med ASF i skolen.

4.1 Kommunikasjon

Stor variasjon i kommunikasjonsferdigheter

Alle informantene presenterte erfaringer knyttet til at mange av barna med ASF har forsinket eller manglende språkutvikling. Informantene erfarte at noen barn med ASF er non-verbale, at noen bruker enkeltord for å kommunisere, mens andre har et godt utviklet verbalt språk. På grunn av den store variasjonen i kommunikasjonsferdigheter, ble det presentert ulike erfaringer i hvilken grad kommunikasjonsutfordringene påvirker andre aktiviteter i skolehverdagen. Det kom tydelig frem ved alle intervjuene at evnen til kommunikasjon påvirket mange av aktivitetene barna møtte i skolehverdagen. De erfarte at det kunne oppstå kommunikasjonsutfordringer i aktiviteter som for eksempel sosialt samspill med elever og lærere i undervisningssituasjoner og i lek.

Sikre barnets stemme

“På grunn av manglende eller forsinket verbalt språk, har mange av barna behov for støtte i kommunikasjon for å sikre barnets stemme”, fortalte informant 1. Hvilken støtte de hadde behov for, var individuelt. Her la de frem at en trygg voksen var nøkkelen. Den trygge voksenpersonen ble presentert som en person som kjente barnet godt og som kunne bidra i situasjoner hvor andre barn var involvert, eller hvis barnet hadde et behov for skjerming. Personen fungerte gjerne som en oversetter for barnet. Derav ble personen ofte benyttet til å hjelpe barnet å uttrykke seg, til å lese barnets signaler, fortelle andre elever hva barnet kommuniserer og forklare beskjeder fra andre. Samtlige informanter nevnte at barn med ASF ofte hadde utfordringer med å få med seg beskjeder. De sa at det derfor er viktig med korte og konkrete beskjeder som er enkle å forstå.

Informantene fortalte også om erfaringer knyttet til at barn med non-verbalt eller lite utviklet språk kan ha behov for hjelpemidler for å klare å uttrykke seg. Informant 1, 2 og 3 påpekte viktigheten av å starte med hjelpemidler og kommunikasjonsstøtte i tidlig alder, og at dette var viktig uavhengig om barnet hadde språk eller ikke. Hjelpemiddelet “Tobii”, en talemaskin, alternativ-supplerende-kommunikasjon (ASK), samt tegn til tale var hjelpemidler og kommunikasjonsstøtte informantene erfarte ble brukt i skolen for å gi støtte til kommunikasjon. Hjelpemidler og kommunikasjonsstøtte, i tillegg til en person som kjenner barnet godt, ble presentert som et godt grunnlag for at barn med kommunikasjonsutfordringer skal mestre å uttrykke seg. Informant 3 påpekte at det var stor forskjell på hvordan kommunikasjonsutfordringene ble vurdert basert på hvor godt en kjente barnet. Informant 4 erfarte at barnet kan bli frustrert hvis folk ikke forstår ham. Informant 4: “Jeg forstår

nesten alt han sier, men andre personer som ikke kjenner han på samme måte har hatt utfordringer med å forstå han”.

Atferd - et språk for å uttrykke seg

Samtlige informanter erfarte at barn med ASF hadde repeterende og uønsket atferd. Eksempler som ble nevnt var slag og upassende høye lyder. Informant 3 fortalte oss at de ofte kartla hva som trigget atferden hos barn med ASF. Når de vurderte hva som trigget atferden, så de på hva som var foranledningen til atferden og hva som ble konsekvensen av handlingene. Informant 3 presenterte på bakgrunn av disse erfaringene at atferden i mange situasjoner kompenserte for manglende verbal kommunikasjon. Barnet med ASF forsøkte å uttrykke noe i en situasjon, men på grunn av manglende verbalt språk eller forståelse for hvordan barnet skulle håndtere situasjonen, endte det ofte i økende atferd.

4.2 Manglende fleksibilitet

Samtlige informanter fortalte at barn med ASF trengte rammer og rutiner. De erfarte at mange av barna hadde et behov for en forutsigbar hverdag. De erfarte at når noe uforutsett skjedde eller at det oppstod endringer i rutinene, kunne dette skape mer atferd, urolighet og usikkerhet hos barna. Dette kunne igjen påvirke resten av dagens gjøremål. Informantene fortalte at de hadde erfaringer knyttet til at dagsplaner, gode rutiner, rammer og trygge voksne fungerte for at barnet skulle oppleve forutsigbarhet i skolehverdagen. Informantene erfarte også at barn med ASF kunne ha utfordringer med tidsperspektiv, som kunne gjøre det utfordrende for barnet å se for seg ting lengre frem i tid. En dagsplan var derfor til god hjelp for å gi barnet oversikt over hva som skulle skje gjennom dagen. Informant 1 og 2 presenterte også behovet for å visuelt legge frem bilder sortert i rekkefølge for å bistå i for eksempel påkledningssituasjonene. Informant 3 og 4 la frem at dette var noe de så på som et godt hjelpemiddel for å bistå med selvstendighet under påkledning, og gjorde overgangene for å gå ut i friminuttet enklere for barna.

Overganger var et gjentagende tema ved intervjuene. For eksempel å komme i gang med en oppgave i skoletimen eller å avslutte en lek. Informant 1 og 2 la som tidligere nevnt frem utfordringene med å starte og avslutte aktivitet. “Barna kommer inn i sin egen boble og har utfordringer med å forstå hvorfor de skal bytte aktivitet og derfor gjennomføre overgangene”, sa informant 1. Her hadde informant 1 erfaring med å benytte en memo-timer for at barnet skulle forstå at aktiviteten var ferdig, og forberede det på overganger. Informanten opplevde memo-timeren som et godt hjelpemiddel for både barna og de voksne, med tanke på at den bidro med å støtte

kommunikasjonen mellom dem. Ved annerledes skoledager, som for eksempel tur-dager, aktivitetsdager og andre arrangerte temadager, kunne det ifølge alle informantene oppstå utfordringer knyttet til barnas tilpasningsevne. Her presenterte informant 4 betydningen av kommunikasjon og samarbeid rundt barnet for å skape en trygghet også på disse dagene.

Lek

Informantene fortalte oss at barn med ASF ofte har utfordringer med å forstå regler, andres tanker og følelser. Dette kalles på fagspråket for mentalisering, forklarte informant 1, og er noe informantene erfarte at de fleste barna med ASF har utfordringer med. Informant 4 erfarte at andre barn kunne oppleve at barnet med ASF var avvisende til dem. Det kunne handle mer om barnets utfordring med å forstå hva andre mener, tenker og føler. Informantene opplevde at det ofte var enklere for barna å delta i springe- og herjelek enn i leker som krever forståelse for normer og regler. Informantene erfarte at barna med ASF sjeldent ønsket å leke sammen på lik linje med andre barn. De foretrakk heller å leke ved siden av, og ha oversikt over hva alle andre gjorde til enhver tid. Informant 4 erfarte at barnet lå på et lavere lekenivå enn de jevnaldrende barna. Informant 1 erfarte at barn med ASF gjerne er motorisk sterke barn, som viser seg flinke i for eksempel gymtimene.

Flere av informantene la frem at lekegrupper ble brukt i skolen. Her kunne barna invitere klassekamerater inn, eller at lærerne rullerte på hvilke barn som skulle delta. Målet med lekegruppen ble forklart med at det ga barna med ASF muligheten til å samhandle med andre barn i læringssituasjoner. Informant 3 og 4 kom med konkrete eksempler på at barna kunne spille spill, høre på musikk eller gjøre andre aktiviteter, som fremmet læring for alle barna i lekegruppen. Her brukte de ofte særinteressene til barnet med ASF. Informant 2 erfarte at hvis de ansatte rundt barna aktivt brukte interessefeltet for å fange oppmerksomheten til barnet i undervisning og lek, kunne dette heve barnets status i klassen og skape inkludering. Informant 3 snakket om at dagsform kunne ha mye å si for hvor mye barnet har behov for sosial interaksjon med andre barn. En må se på barnets behov den dagen for å kunne tilrettelegge på best mulig måte med mer eller mindre skjerming. Her fortalte informant 4, i sammenheng med at noen barn har tilrettelagte friminutt, at: "Et barn kan påvirkes av atferden til andre barn, som igjen kan påvirke hvordan dette barnet leker med andre".

Tilpasset krav og forventninger

For høye krav ble presentert som en utfordring for barn med ASF av alle informantene. Informant 4 fortalte at barnet ofte kunne reagere med frustrasjon og fortvilelse hvis det ikke forsto hva det skulle gjøre eller hva andre sa. Denne informanten fortalte også at barnet gjerne får til mer enn det vil, og at høye krav setter en stopper for hva barnet ønsker å gjøre. Informant 4 fortalte om en situasjon hvor de erfarte at den faglige utviklingen og mestringen av undervisningsopplegget på et tidspunkt stagnerte. Hun fortalte at de måtte fokusere på å senke kravene til barnet. Da kravene ble senket til et betydelig lavere nivå økte den faglige utviklingen, og barnet lærte seg både å lese og kommunisere bedre, samt skrive og regne.

Informantene presenterte også erfaringer knyttet til forventninger. På samme måte som krav, opplevdes forventninger fra andre utfordrende. De erfarte også at barnet selv forventer mye av andre, og at de ofte oppleves rigide. Informant 4 fortalte oss at barnet for eksempel forventer at alle skal si "hei" og "hade". Hvis noen ikke gjorde dette, kunne det føre til reaksjoner og atferd. Informant 4 forklarte at barnet ofte reagerte på at hun pratet med andre. For eksempel ønsket ikke barnet at informanten skulle snakke med lærerne ved levering på skolen. Informanten fortalte at dette kunne være utfordrende, og at de med god planlegging og digital kommunikasjon unngikk dette, for at det ikke skulle påvirke barnet resten av skoledagen.

4.3 Støy fra omgivelsene

Støy fra både de fysiske og sosiale omgivelsene ble presentert som en årsak til at barna med ASF kunne ha behov for skjerming i undervisningen. Samtlige informanter presenterte at barna hadde utfordringer med over- og understimulering, og snakket hovedsakelig om dette i form av lydstimulering. Det ble forklart at å innhente informasjon og gjennomføre oppgaver var noe barnet hadde utfordringer med, og det var derfor viktig med tilrettelegging slik at omgivelsene rundt ikke skulle gjøre utfordringene større.

Når informantene snakket om skjerming og tilrettelagt undervisning, handlet det om å benytte seg av andre rom og tilpasse timeplanen. Informantene fortalte at det var individuelle forskjeller på hvilken skjerming barna hadde behov for. Noen av barna var i ordinær undervisning, noen hadde tilpasset undervisning, mens andre hadde individuell opplæringsplan (IOP). Ved skoletimer viste alle informantene til at de har som mål at barna skal være involvert i ordinær læringsplan så godt det lar seg gjøre. Dette uavhengig om barnet var i ordinær undervisning eller ikke. Ved å fokusere på at barnet skulle oppnå mestring i skolesammenheng, var det tilrettelegging som skulle til. Her

presenterte informant 4 at barnet hadde et ønske om å delta mest mulig på lik linje som de andre barna, spesielt i praktiske aktiviteter. Informant 4 fortalte om en situasjon hvor barnet skulle være med på skolesvømming og ønsket å ta buss sammen med de andre barna, til tross for at barnet var lydsensitiv. Dette var noe som viste at barnet ønsket å trosse sine utfordringer for å delta sammen med de andre i stedet for å kjøre ved siden av som de hadde gjort tidligere, fortalte informanten. Videre la informanten frem hvor stor mestring og glede dette opplevdes for barnet i etterkant av den bussturen.

Informantene som hadde fulgt barn fra diagnose til den dag i dag, la frem måten de hadde tilrettelagt ved skolestart. Her ble det snakk om at plassering i klasserommet i starten hadde mye å si for barnets mestring. For at barnet skulle få med seg informasjon og kunne konsentrere seg på best mulig vis, ble de fleste plassert der det var lite trafikk. Informant 1 hadde en sak som ble presentert som eksempel. Der var barnet plassert i en åpen planløsning mellom klasserommene og et annet trinn var nødt til å passere dette barnets pult for å komme til klasserommet sitt. Her valgte informanten å flytte barnet, slik at det lå til rette for å ta inn informasjon og oppnå læring og utvikling for barnet, uten forstyrrelser rundt.

Samtlige informanter la frem at det også var behov for tilrettelegging ved påkledning og friminutt. Informant 1 la for eksempel frem betydningen av plassering i garderoben: "Det er mer praktisk lurt for barnet å ha plass i gangen der det er minst mulig forstyrrelser, som for eksempel på en ende". Videre snakket informanten om at dette ble et mer gunstig alternativ enn å plassere barnet midt i garderoben. Dette fordi det kunne være utfordrende å konsentrere seg om de spesifikke oppgavene som sto for tur. I sammenheng med dette ble det også presentert at noen barn kunne ha tilrettelagt friminutt. I samtale med alle informanter, ble dette et tema. Her ble det igjen argumentert for at dette var individuelt for hvert enkelt barn, med at noen hadde nytte av å være rundt og med andre barn, mens noen barn hadde mer utbytte og behov for å ha friminutt til andre tider/steder enn de andre. Et eksempel nevnt hos informantene var at kortere tid ute også var en løsning for barna.

Ved å tilrettelegge for skjerming, samt å tilrettelegge timeplanen, erfarte informantene at forutsetningen for læring ble forbedret. Informantene presenterte et fokus på å kontinuerlig tilpasse og tilrettelegge for å skape best mulig forutsetninger for barnet.

5.0 Diskusjon

I dette kapittelet setter vi resultatene i sammenheng med problemstillingen. Dette gjør vi ved å tolke og drøfte resultatene opp imot samfunnsrelevansen, den tidligere forskningen, aktivitetsperspektivet og det teoretiske rammeverket vi presenterte tidligere i oppgaven. Drøftingen sentrerer rundt problemstillingen "Hvilke utfordringer kan barn med autismespekterforstyrrelse ha med kommunikasjon i skolemiljøet?". Videre vil vi se på hvordan de opplevde kommunikasjonsutfordringene påvirker deltakelse i aktiviteter i barnets skolehverdag, for deretter å drøfte kritisk over egen metode, studiens begrensninger og faktorer som kan påvirke resultatet.

Våre funn viser at manglende språk har betydning for kommunikasjon i skolen, noe som også har blitt vist i tidligere studier (Llaneza et al., 2010, s. 269). For eksempel er det vist at den forsinkede og/eller manglende språkutviklingen som forekommer hos personer med ASF påvirker kommunikasjonsmønsteret (Johannessen, 2023). I våre resultat kommer det frem at det er stor variasjon i kommunikasjonsferdigheter. For eksempel blir noen av barna beskrevet som non-verbale. Slik som teorien presenterte, kan dette ha sammenheng med kognitive svekkelser og et begrenset mottaksspråk (Hutchins & Prelock, 2014, s. 42). Videre presenteres det i resultatet at noen mestrer å uttrykke seg med enkle ord og setninger, mens noen har et godt utviklet verbalt språk. Med bakgrunn i den store variasjonen i kommunikasjonsferdigheter kan en se et eksempel på hvorfor ASF kalles et spekter (Andersen, 2022, s. 1).

5.1 Støtte i kommunikasjon

Våre funn viser at det i praksis er behov for støtte i kommunikasjon. Ved variasjonene i kommunikasjonsferdighetene til barn med ASF, stilles det krav til tverrfaglig tilnærming og godt samarbeid for å støtte barnet i utfordringene som er aktuelle for den enkelte (Ergoterapeutene, u.å.-a, s. 2). OTIPM fremmer muligheten for tverrfaglighet, noe som kan støtte arbeidet med å identifisere utfordringer og komme med alternativer for behandling ved hjelp av effektive intervensjoner (Fisher & Marterella, 2019, s. 56). For å sikre at barna blir hørt og får vist sin stemme, vil det i situasjoner hvor kommunikasjon er en utfordring, være en fordel med støtte i kommunikasjon, slik som informant 1 forklarte. Videre kan støtte i kommunikasjon være et godt hjelpemiddel for å gi støtte til utfordringene knyttet til de grunnleggende interaksjonene som for eksempel holde samtale og vise empati ovenfor andre (Hutchins & Prelock, 2014, s. 2-3). Et eksempel på støtte i kommunikasjon var en trygg voksen. En trygg voksen er ifølge informantene viktig for barna i samhandling med andre i læresituasjoner på skolen, og fungerer gjerne som en oversetter for barnet.

I samhandling med andre barn, fikk vi fortalt at lekegrupper stadig ble brukt. Dette for å kunne skjerme barna ved behov, men også øve på sosial kommunikasjon i mindre grupper for å fremme kommunikasjonen til barn med ASF. Her ble det ofte brukt strategier for å motivere barna, som for eksempel å benytte særinteresser som momenter i læresituasjoner. Ved å tilrettelegge for aktiviteter med fokus på deres individuelle behov, kan dette forbedre samspeillet, deltakelsen og kommunikasjonen de har med andre (Aagaard & Langdal, 2019, s.115). Det kunne være utfordring med talespråk og non-verbal kommunikasjon knyttet til øyekontakt og andre bevegelser (Llaneza et al., 2010, s. 269). Her var det flere av informantene som fortalte om at en trygg voksen igjen kunne være til hjelp for andre barn, hvis de ikke forsto hvorfor barna med ASF uttrykte seg på en annerledes måte. En annen støtte i kommunikasjonen som ble brukt i skolemiljøet, var dagsplan. Det ble i skolehverdagen benyttet for å skape rammer og rutiner, men det ble også brukt for å få med seg beskjeder. Barn med ASF viser utfordringer knyttet til dette ut ifra informant 1 og 2. Dagsplan ble i denne sammenheng benyttet for å kompensere for muntlig kommunikasjon. Dagsplanen bidrar til at beskjedene blir mer visuelle og lette for barna å forstå. I tillegg kan dette hjelpe med å starte/avslutte aktivitet, som også presenteres som en utfordring i resultatet knyttet til skolehverdagen.

Slik som Hutchins & Prelock (2014) presenterte, kan endringer i rutine være utfordrende. For å belyse teorien knyttet til utfordringene rundt endringer i rutiner, nevnte samtlige informanter at rammer og rutiner er nødvendig for å skape en forutsigbar skolehverdag for barna med ASF. Utfordringene de erfarer oppstår hvis det for eksempel skjer endringer i rutiner, er økende adferd, urolighet og usikkerhet hos barnet. Dette er konsekvenser de erfarte kunne prege skoledagens aktiviteter. Med bakgrunn i disse erfaringene kan vi se en sammenheng mellom resultat og teori. Hutchins & Prelock (2014) presenterer at personer med ASF kan ha utfordringer knyttet til miljømessige stressfaktorer. Dette støttes også fra en tidligere studie hvor det presenteres at barn med ASF ofte kan oppleves rigide, da de kan ha utfordringer med tilpasning og endring (Johannsen & Ulsing, 2019, s. 326). Reaksjoner som frustrasjon og stress dras frem som typisk for endringer i rutiner. Ved å ikke få kommunisert at de opplever misnøye med endringene, uttrykkes det ofte som frustrasjon og stress (Hofsøy, 2023, s. 35-36). Gode rutiner, rammer og trygge voksne dras i resultatet frem som viktige faktorer for å gi barna med ASF en forutsigbar skolehverdag. Teorien stadfester at ved å tilrettelegge og gi støtte til barnet vil det i større grad utnytte utviklingspotensialet sitt (Statped, 2022). Fra et ergoterapeutisk perspektiv, med fokus på samspeillet mellom person, aktivitet og omgivelser, vil tilrettelegging av aktiviteter og omgivelser være med på å fremme aktivitetsutførelse (Ergoterapeutene, 2017, s. 15).

5.2 Atferd

Ifølge Johannessen (2024) er atferdsmønsteret påvirket hos personer med ASF. I resultatkapittelet presenteres det flere faktorer som ofte fører til økende atferd hos barna. Repetitiv og uønsket adferd, som slag og upassende høye lyder, presenteres som eksempler på atferd hos barna, noe som teorien også støtter (Hutchins & Prelock, 2014, s. 2-3). For eksempel presenteres brudd i rutiner som en faktor som kan trigge atferd. Teorien belyser at personer med ASF kan ha en nedsatt eksekutiv funksjon, som regulerer atferd. Dette ser utfordringer med å forutse handlinger, og kan være en forklaring på hvorfor endringer i rutiner kan gi økt atferd hos barn med ASF (Johannsen & Ulsing, 2019, s. 326). Ved å kartlegge kommunikasjonsutfordringene til barn med ASF i skolen, vil en med det ergoterapeutiske aktivitetsperspektivet forstå hvordan utfordringene påvirker aktivitet og deltakelse i skolehverdagen (Aagaard & Langdal, 2019, s. 115). Ved å videre benytte OTIPM kan en finne tiltak som kan bidra til at barnet mestrer kommunikasjon i større grad, for eksempel trygge voksne og kommunikasjonshjelpemidler (Fisher & Marterella, 2019, s. 56). Her nevnte informant 1, 2 og 3 at "Tobii", ASK og tegn til tale er hjelpemidler de erfarte som nyttige for barn med kommunikasjonsutfordringer i skolen.

For høye krav og forventninger presenteres som en faktor for økende atferd i resultatet. Det blir presentert at barna syns det er utfordrende å bli satt krav til, og at de gjerne blir frustrerte og fortvilte som en reaksjon. Teorien som presenteres kan ikke belyse utfordringene med krav og forventninger, men en mulig forklaring på hvorfor det kan oppstå utfordringer med dette kan være mangel på kommunikasjon. På grunn av de nedsatte kommunikasjonsferdighetene kan barna ha vanskeligheter med å uttrykke at kravene er for høye (Hutchins & Prelock, 2014, s. 42). Det kan forstås med at barn med ASF kan ha utfordringer med eksekutive funksjoner (Johannsen & Ulsing, 2019, s. 326). Kravene kan kanskje ikke oppfylle det barnet har sett for seg, og krasjer med barnets forestilling. I resultatet presenteres det at for høye krav, i et tilfelle, hindrer barnet i å utvikle seg faglig, samt senket barnets mestringsopplevelse i undervisningen.

Ved å kartlegge hva som hindret barnet i å oppleve mestring, endte de med å senke kravene til et betydelig lavere nivå. Dette blir presentert som viktig for den faglige utviklingen til barnet, som på kort tid lærte både å lese, skrive, regne og kommunisere bedre. Som ergoterapeuter kan en her benytte seg av vurdering- og målsettingsfasen for å kartlegge denne typen aktivitetsutfordring (Fisher & Marterella, 2019, s. 50). Resultatene kan sees i klar sammenheng med teorien om at tilrettelegging og støtte kan gi barnet en større mulighet til å lære og utnytte utviklingspotensialet sitt (Statped, 2022). Ifølge teorien til Llana et al. (2010) presterer barn med ASF med

høytfungerende språkferdigheter bedre på tester på skolen. Denne teorien stadfester viktigheten av å tilpasse undervisningen til et nivå hvor barnet opplever mestring og utvikling. Informant 4 påpekte at å senke krav og forventninger for barnet, gjorde at kommunikasjonen løsnet og de opplevde en betydelig forskjell i kommunikasjonsmønsteret.

5.3 Grunnleggende interaksjoner

Llaneza et al. (2010) presenterer at barn med ASF kan ha utfordringer med å blant annet forstå og verdsette andres følelser og den generelle forståelsen rundt dette. Fra et annet teoretisk perspektiv kan dette forklares ved at barn med ASF kan ha utfordringer med mentaliseringsevnen (Johannsen & Ulsing, 2019, s. 326). Ved å se på utfordringene knyttet til dette, kan en videre forklaring fra resultatet vise at dette kan påvirke andre aktiviteter for barn i skolehverdagen. I resultatet kommer det tydelig frem at barna ofte har utfordringer med å forstå andres følelser, og at dette kan påvirke forståelsen for hvorfor andre gjør som de gjør. Videre kan det hemme den sosiale kommunikasjonen med andre barn og lærere i skolen (Mundy et al. 1986). På grunn av den manglende mentaliseringsevnen kan det forklares hvorfor barna med ASF oppleves å ha lite empati, samt fremstå som avvisende for andre (Johannsen & Ulsing, 2019, s. 326). I resultatet presenteres det også at den manglende mentaliseringsevnen påvirker andre aktiviteter, hvor det kreves en forståelse av for eksempel regler. På grunn av denne utfordringen deltar de ofte mest i herje- og springeleker. Informantene forklarte at herje- og springeleken er enklere for barna å delta i, da de ikke har samme krav til forståelse for regler.

Funnene belyser at barn med ASF har behov for støtte og tilrettelegging for å oppleve mestring i skolehverdagen, i samsvar med teori (Statped, 2022). Ved å se på kommunikasjonsutfordringene som presenteres i resultatet er det tydelig at dette er ferdigheter som oppleves viktige å tilrettelegge for og utvikle. Ved å jobbe med barna sine kommunikasjonsutfordringer, kan det øke deltakelsen gjennom at de inkluderes i aktivitet (Aagaard & Langdal, 2019, s. 115). Utfordringer med kommunikasjon kan være en barriere for den enkelte, i form av at det påvirker omgivelsene, sosiale miljøer og generelt påvirker hverdagsaktivitetene også senere i livet (Llaneza et al., 2010, s. 269). Ved å tidlig ta tak i kommunikasjonsutfordringene, kan det muligens bidra til at færre står utenfor arbeidslivet som kan minske behovet for velferdssamfunnet ressurser (NOU 2020:1, s. 106).

5.4 Metodediskusjon

Ved å velge intervju som metode, erfarte vi både styrker og svakheter. En styrke var at vi kunne veilede svarene vi fikk av informantene ved å forme en intervjuguide og ha muligheten til å stille

oppfølgingsspørsmål. I tillegg kunne vi selv bestemme hvem vi ønsket å snakke med og hvilke erfaringer de ulike informantene hadde. Her kan det også presenteres som en svakhet. Ved å velge informanter selv, ble det naturlig for oss å velge noen faggrupper som vi selv kjenner til. Dermed informanter som er kjente for oss, i motsetning til å få erfaringer fra eventuelle informanter vi ikke er kjent med.

I forhold til hvilke informanter som ble intervjuet kan vi undre oss over faktorer som kan ha betydning for hvilke funn vi har fått. For eksempel ved informant 1 og 2. Vi hadde først kontakt med en annen ergoterapeut på deres arbeidsplass, som valgte å henvise oss videre til de vi endte opp med å intervju. Da kan vi stille oss spørsmålet, "hvorfor valgte vedkommende nettopp disse to personene?". Var det fordi de har masse erfaring knyttet til problemstillingen vi presenterte eller var det fordi de hadde ledig tid i kalenderen til å være med på intervju? Det kan også tenkes at de ble valgt ut fordi de er engasjerte personer som liker å delta på intervju for å fremme sine synspunkter. Her er det mange årsaker en kunne tatt opp som muligens har noe å si for valget av informanter og resultatene som kom ut av intervjuene. I forhold til informant 3 kan man reflektere over det samme, da vi fikk nummeret til vedkommende via noen på arbeidsplassen til en veileder fra tidligere praksis.

Ved å velge individuelle intervju får informantene mulighet til å kunne komme med individuelle svar uten å bli påvirket av andre som kunne vært relevante i et eventuelt fokusgruppeintervju. En svakhet her kunne vært at vi stilte åpne spørsmål som for noen kan være enkle å besvare, men for andre være utfordrende. Spørsmålet da blir om vi har vært flinke nok til å stille oppfølgingsspørsmål som kan ha hjulpet informantene til å gi mer utdypende svar. En annen eventuell svakhet i studien kunne vært i forhold til informant 4. Det intervjuet ble gjennomført digitalt, noe som kan begrense kommunikasjonen oss imellom. Samtidig kan det være at informanten følte en større trygghet med å sitte i trygge rammer, i stedet for å møte fysisk et annet sted. Hadde vi møttes i et miljø som føltes kunstig for informantene, kunne det resultert i kunstige svar. (Dalland, 2021, s. 87).

En annen faktor som kan være begrensende var at informant 4 kun hadde erfaring med sitt barn. Hun hadde derfor ikke noen å sammenligne seg med når det kommer til de spesifikke utfordringene. En fordel i denne sammenhengen, kan være at informanten kjente det barnet veldig godt, og kunne bidra med gode eksempler som ga oss et bedre bilde på situasjoner der kommunikasjon oppleves utfordrende.

5.5 Relevans for praksis

Resultatene vi har fått, presenterer erfaringer knyttet til utfordringer barn med ASF har med kommunikasjon. I tillegg til andre faktorer med ASF, som påvirker kommunikasjonen i skolemiljøet. Kunnskapen som kommer frem i resultatet belyses av den presenterte teorien, og det sees en sammenheng med resultatet. Som tidligere nevnt har ergoterapeuter grunnleggende kompetanse om kommunikasjon, og er en faggruppe som kan kartlegge og være gode til å se den enkelte. Videre er dette relevant med at ergoterapeuter ser på intervensjon og kan bidra med å individuelt tilpasse og søke hjelpemidler for de som har behov for dette. Barn med ASF er som tidligere nevnt en gruppe der henvisningstallet til ergoterapeuter øker, og det er derfor behov for å se mer på behovet til gruppen for å motta ergoterapi. Ved å ta for oss denne problemstillingen i bacheloroppgaven presenteres det kunnskap om målgruppen og man kan få en større forståelse for kompleksiteten av utfordringer ASF kan gi i skolen. Selv om problemstillingen fokuserte på kommunikasjonsutfordringer, kom det frem gjennom funnene at det er mange faktorer ved ASF som påvirkes av eller påvirker kommunikasjonen. Mange av utfordringene henger sammen med hverandre, og at det kommer tydelig frem at det er nødvendig å se på helheten med for eksempel modellen OTIPM, for å forstå hvordan en skal tilrettelegge for barnet i skolen gjennom deltakelse i aktivitet.

6.0 Oppsummering

Barn med ASF i skolemiljøet kan ha utfordringer med manglende eller forsinket språkutvikling. Manglende mentaliseringsevne, nedsatt eksekutiv funksjon og utfordringer med fleksibilitet er utfordringer barn med ASF ofte har utfordringer med, som kan påvirke kommunikasjonen i skolehverdagen. Tilrettelegging og støtte fra omgivelsene kan være til hjelp for at barnet opplever mestring i skolehverdagen på tross av kommunikasjonsutfordringene som kan oppstå ved ASF. På bakgrunn av de store variasjonene i funksjonsevne, kan mer forskning av målgruppen bidra til at barn med ASF får den tilretteleggingen de har behov for.

7.0 Litteraturliste

- Aagaard, M. & Langdal, I. (2019). Centrale begreber inden for ergoterapi. Å. Brandt., H. Peoples. & U. Pedersen (Red.), Basisbog i ergoterapi: aktivitet og deltagelse i hverdagslivet (4.utg., s.111-227). Munksgaard.
- Andersen B., K. (2022). Autisme eller autisme?. Tidsskrift for den norske legeforening, 2022, Vol.142. doi:10.4045/tidsskr.22.0162
- Bai, D., Yip, B. H. K., Windham, G. C., Sourander, A., Francis, R., Yoffe, R., Glasson, E., Mahjani, B., Suominen, A., Leonard, H., Gissler, M., Buxbaum, J. D., Wong, K., Schendel, D., Kodesh, A., Breshnahan, M., Levine, S. Z., Parner, E. T., Hansen, S. N., Hultman, C., Reichenberg, A., & Sandin, S. (2019). Association of Genetic and Environmental Factors With Autism in a 5-Country Cohort. JAMA Psychiatry. Vol. 76 (10). s.1042. doi:10.1001/jamapsychiatry.2019.1411
- Dalland, O. (2021). Metode og oppgaveskriving. (7.utg). Gyldendal.
- Ergoterapeutene. (2017). Alle skal kunne delta- ergoterapeuters kjernekompetanse. Tilgjengelig fra https://ergoterapeutene.sharepoint.com/Arkiv/7-Kommunikasjon%20og%20markedsf%C3%B8ring/75-Trykksaker/Kjernekompetanse%202017/Ergoterapeuters_kjernekompetanse_Web_enkeltsider.pdf?ga=1 (Hentet 05.02.2024)
- Ergoterapeutene. (u.å. -a). Deltakelse og inkludering for barn og unge. Tilgjengelig fra <https://ergoterapeutene.sharepoint.com/Arkiv/Forms/AllItems.aspx?id=%2FArkiv%2F7%2DKommunikasjon%20og%20markedsf%C3%B8ring%2F75%2DTrykksaker%2FBarn%20og%20unge%20brosjyre%2FA5%5FDeltakelse%20og%20inkludering%20for%20barn%20og%20unge%5F2023%2E09%2E15%5FWEB%2Epdf&parent=%2FArkiv%2F7%2DKommunikasjon%20og%20markedsf%C3%B8ring%2F75%2DTrykksaker%2FBarn%20og%20unge%20brosjyre&p=true&ga=1> (Hentet 05.02.2024)
- Ergoterapeutene (u.å. -b). Ergoterapi og barns helse. Ergoterapeutene.no. Tilgjengelig fra <https://ergoterapeutene.org/barn/> (Hentet 05.02.2024)
- Fisher, A. G. & Marterella, A. (2019). Powerful Practice: A Model for Authentic Occupational Therapy. Center for innovative OT solutions
- Forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanning (2019). Forskrift om nasjonal retningslinje for ergoterapeututdanning (FOR-2019-03-15-413). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2019-03-15-413>
- Fuller, E. A. & Kaiser, A. P. (2020). The Effects of Early Intervention on Social Communication Outcomes for Children with Autism Spectrum Disorder: A Meta-analysis. J Autism Dev Disord. 50 (5), 1683-1700 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7350882/pdf/nihms-1602781.pdf>
- Helsenorge. (2023, 11. august). Autisme. Hentet 2. februar 2024 fra <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/>

Hofsøy, R. (2019). "Det er så mye bråk inni hodet mitt hele tiden". Spesialpedagogikk, 2019 (6), s.35-36.

Hutchins, T. L. & Prelock, P. A. (2014). Using Communication to Reduce Challenging Behaviors in Individuals with Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disability, s. 42-43.
https://www.academia.edu/23298882/Using_Communication_to_Reduce_Challenging_Behaviors_in_Individuals_with_Autism_Spectrum_Disorders_and_Intellectual_Disability

Jacobsen, D. I. (2022). Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode (4. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Johannsen, S. & Ulsing, A. (2019). Ergoterapeutisk psykiatrisk rehabilitering og recovery til voksne og eldre. Å. Brandt., H. Peoples. & U. Pedersen (Red). Basisbøyg i ergoterapi: aktivitet og deltakelse i hverdagslivet (4.utg, s.313-329)

Johannessen, T. (2023, 6.desember). Autismespekterforstyrrelse. Legehåndboka.
<https://legehandboka.no/handboken/kliniske-kapitler/barnepsykiatri/tilstander-og-sykdommer/utviklingsforstyrrelser/autisme-spekter-forstyrrelser>

Lassen, A. M., Brandt, Å. & Larsen S. M. (2019). Hjelpemidler og velfærdsteknologi i hverdagslivet. Å. Brandt., H. Peoples. & U. Pedersen (Red). Basisbøyg i ergoterapi: aktivitet og deltakelse i hverdagslivet (4.utg, s.355-372)

Llaneza, D. C., DeLuke, S. V., Batista, M., Crawley, J. N., Christodulu, K. V. & Frye, C. A. (2010). Communication, interventions, and scientific advances in autism: A commentary. Physiology & behavior (100) 268-276
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0031938410000168?via%3Dihub>

Malterud, K. (2017). Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag. (4. utg.). Universitetsforlaget.

Meld. St.6 (2019-2020). Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig på
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

NOU 2020:1 (2020). Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/747aa01b1b314d4780c1f49fd4c3ea95/nou-tjenester-til-personer-med-autismespekterforstyrrelser-og-til-personer-med-tourettes-syndrom.pdf>

Peny-Dahlstrand, M. (2016). Aktivitetens betydelse för barn och ungdom. A.-C. Eliasson., H. Lidström & M. Peny-Dahlstrand (Red.), Arbetsterapi för barn och ungdom. (1.utg., s.23-33). Studentlitteratur

Statped (2022, 18.mars). Tilrettelegging og tiltak ved autisme. Statped.no. Hentet fra
<https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/?depth=0>

Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A. S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T. ., Magnus, P., Bakken , I. J. L. & Stoltenberg C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. Tidsskrift for den norske legeforening, 139(14). doi:10.4045/tidsskr 18.0960

Tveiten, S. (2020). Helsepedagogikk- helsekompetanse og brukermedvirkning. (2. utg). Fagbokforlaget

Özerk, K. & Cardinal, D. (2020). Prevalence of Autism/ASD Among Preschool and School-age Children in Norway. Contemporary School Psychology 24:419-428. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00302-z>

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: intervjuguider

Intervjuguide ergoterapeuter

Tema	Spørsmål	Nøkkelord
INNLEDNING		
Informasjon	Introdusere oss selv	
	Taushetsplikt, anonymisering og rett til å trekke seg når som helst	
	Ønsker hovedsakelig erfaringer rundt aktivitetsutfordringer for barn i tidlig skolealder med autismspekterforstyrrelse	
	Spørsmål?	
Introduksjon	Presentere problemstillingen: "Utfordringer med kommunikasjon blant barn med autismspekterforstyrrelser i skolemiljøet"	
	Problemstillingen vår bunner i en felles interesse for fagområdet. Begge har vært i praksis hvor vi har møtt denne målgruppen, både barn og voksne med autisme.	
	Det overordnede temaet i oppgaven er sosial kompetanse/eller sosial samhandling, men vi har valgt å fokusere på kommunikasjonsutfordringer.	
Bakgrunnsopplysninger	1. Når ble du ferdig utdannet ergoterapeut?	Bachelor, master, videreutdanning, annen relevant kompetanse?
	2. Hvor lenge har du jobbet her?	Tidligere arbeidserfaring?

	3.Hvor ofte jobber du med barn med autisme i din jobb? Og hvor gamle er disse barna?	Oversikt over antall barn du har arbeidet med? Typisk aldersgruppe
	4.Hvem er det som henviser et barn med autisme som trenger ergoterapi på skolen?	Hva står i henvisningene? Hvor mye får du vite?
	5.Hvor lenge og hvor hyppig (i gjennomsnitt) følger dere opp disse barna?	Hvem trenger mest oppfølging med tanke på utfordringene de har
HOVEDDEL		
Aktivitets- utfordringer	Kan du fortelle litt om de ulike aktivitetsutfordringene barna har? -Skoletimer -Friminutt og påkledningssituasjon -Gruppearbeid -Lunsj	Er det noen som går mer igjen enn andre? Ordinær undervisning og tilpasset undervisning Struktur, forutsigbarhet Konsentrasjon, få med seg informasjon, skolearbeid, samarbeid med andre barn, initiativ, motivasjon Avslutte time, påkledning, leke med andre barn, komme seg inn igjen til time Deltakelse, organisering, sosialt samspill og turtaking

		Selvstendighet
	Innenfor kommunikasjon, hvilke aktivitetsutfordringer har barna med dette?	Non-verbal og verbal kommunikasjon Sosialt samspill Støtte i kommunikasjon
	Hvordan jobber dere med aktivitetsutfordringene?	Samarbeid Intervensjoner Fremme / hemme i arbeidet med kommunikasjon
	Hvordan opplever dere at det er for barna å motta ergoterapi på skolen?	Eksempler
AVSLUTNING		
Oppsummering	Oppsummere det vi har snakket om	Har vi forstått det rett med ...
	Noe mer du vil trekke frem som ikke har blitt snakket om?	
	Tusen takk for at du stilte opp som informant!	

Intervjuguide foreldrerollen

Tema	Spørsmål	Nøkkelord
INNLEDNING		
Informasjon	Introdusere oss selv	
	Taushetsplikt, anonymisering og rett til å trekke seg når som helst	

	Ønsker hovedsakelig erfaringer rundt aktivitetsutfordringer for barn i tidlig skolealder med autismespekterforstyrrelse	
	Spørsmål?	
Introduksjon	Presentere problemstillingen: "Utfordringer med kommunikasjon blant barn med autismespekterforstyrrelser i skolemiljøet"	
	Problemstillingen vår bunner i en felles interesse for fagområdet. Begge har vært i praksis hvor vi har møtt denne målgruppen, både barn og voksne med autisme.	
	Det overordnede temaet er sosial kompetanse, men vi har valgt å fokusere på kommunikasjon da vi tenker det har stor betydning for aktivitet og deltakelse. Intervjuet kommer derfor til å være ganske generelt og åpent rundt temaet.	
Bakgrunnsopplysninger	1. Hva er din relasjon til barnet?	Foreldrerollen
	2. Hvor gammel er barnet ditt?	Jente eller gutt
	3. Kan du fortelle litt generelt om barnet ditt og litt om utredelsen av autismespekterforstyrrelse?	Har barnet noen tilleggsdiagnoser? (Hvis utredelse i bhg, hvordan var overgangen til skolen mtp samarbeid og også barnets opplevelse)
	4. Deltar barnet i ordinær undervisning?	Alternativ undervisning
	5. Hvilken oppfølging får barnet ditt?	Samarbeidspartnere

		Hjemme Skolemiljøet
HOVEDDEL		
Aktivitets- utfordringer	Kan du fortelle litt aktivitetsutfordringene barnet ditt har? -Hjemme -Skoletimer -Friminutt og påkledningssituasjon -Gruppearbeid -Lunsj	Er det noen som går mer igjen enn andre? Struktur, forutsigbarhet Konsentrasjon, få med seg informasjon, skolearbeid, samarbeid med andre barn, initiativ, motivasjon Avslutte time, påkledning, leke med andre barn, komme seg inn igjen til time Deltakelse, organisering, sosialt samspill, turtaking Selvstendighet
	Innenfor kommunikasjon, hvilke aktivitetsutfordringer har barna med dette?	Non-verbal og verbal kommunikasjon Sosialt samspill Støtte i kommunikasjon

	Hvordan og på hvilken måte påvirker kommunikasjonsutfordringene / aktivitetsutfordringene ditt deres generelle trivsel og mestring på skolen?	Mestring av skolearbeid, sosiale ferdigheter, lek, venner, voksenpersoner
	Hvordan jobber dere hjemme med aktivitetsutfordringene og på skolen?	Samarbeid Intervensjoner Fremme / hemme i arbeidet med kommunikasjon
	Hvordan opplever dere at det er for barna å motta tilrettelegging på skolen?	Eksempler
AVSLUTNING		
Oppsummering	Oppsummere det vi har snakket om	Har vi forstått det rett med ...
	Noe mer du vil trekke frem som ikke har blitt snakket om?	
	Tusen takk for at du stilte opp som informant!	

Intervjuguide avdelingsleder autismetilbud

Tema	Spørsmål	Nøkkelord
INNLEDNING		
Informasjon	Introdusere oss selv	
	Taushetsplikt, anonymisering og rett til å trekke seg når som helst	

	Ønsker hovedsakelig erfaringer rundt aktivitetsutfordringer for barn i tidlig skolealder med autismspekterforstyrrelse	
	Spørsmål?	
Introduksjon	Presentere problemstillingen: "Utfordringer med kommunikasjon blant barn med autismspekterforstyrrelser i skolemiljøet"	
	Problemstillingen vår bunner i en felles interesse for fagområdet. Begge har vært i praksis hvor vi har møtt denne målgruppen, både barn og voksne med autisme.	
	Det overordnede temaet i oppgaven er sosial kompetanse/eller sosial samhandling, men vi har valgt å fokusere på kommunikasjonsutfordringer.	
Bakgrunnsopplysninger	1. Hvilken utdanning har du?	Bachelor, master, videreutdanning, annen relevant kompetanse?
	2. Hvor lenge har du jobbet her?	Tidligere arbeidserfaring?
	3. Hvor ofte jobber du med barn med autisme i din jobb? Og hvor gamle er disse barna?	Oversikt over antall barn du har arbeidet med? Typisk aldersgruppe
	4. De barna du jobber med som har autisme, er det oftest bare autisme, eller jobber du med mange som har flere tilleggsdiagnoser?	Hvilke diagnoser evt.
	5. Kan du fortelle litt om autismetilbudet?	Hvem Hvordan er dagene

		<p>Har dere flest barn i ordinær undervisning eller tilpasset undervisning</p> <p>Hvem trenger mest oppfølging med tanke på utfordringene de har</p>
HOVEDDEL		
Aktivitetsutfordringer	<p>Kan du fortelle litt om de ulike aktivitetsutfordringene barna har?</p> <p>-Skoletimer</p> <p>-Friminutt og påkledningssituasjon</p> <p>-Gruppearbeid</p> <p>-Lunsj</p>	<p>Er det noen som går mer igjen enn andre?</p> <p>Ordinær undervisning og tilpasset undervisning</p> <p>Struktur, forutsigbarhet</p> <p>Konsentrasjon, få med seg informasjon, skolearbeid, samarbeid med andre barn, initiativ, motivasjon</p> <p>Avslutte time, påkledning, leke med andre barn, komme seg inn igjen til time</p> <p>Deltakelse, organisering, sosialt samspill, turtaking</p> <p>Selvstendighet</p>
	Innenfor kommunikasjon, hvilke aktivitetsutfordringer har barna med dette?	Non-verbal og verbal kommunikasjon

		Sosialt samspill Støtte i kommunikasjon
	Hvordan jobber dere med aktivitetsutfordringene?	Samarbeid Intervensjoner Fremme / hemme i arbeidet med kommunikasjon
	Eventuelt, hvordan er dagene på autismetilbudet?	Hvis de legger opp til annerledes dager enn ordinær undervisning
AVSLUTNING		
Oppsummering	Oppsummere det vi har snakket om	Har vi forstått det rett med ...
	Noe mer du vil trekke frem som ikke har blitt snakket om?	
	Tusen takk for at du stilte opp som informant!	

