



Uio • Universitetet i Oslo

Bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæring til elever med autismespekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter.

Viktoria Adolfsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

40 Studiepoeng

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2021

Bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæring til elever med autismspekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter.

© Viktoria Adolfsen

2021

Bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæring til elever med autismspekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter

Viktoria Adolfsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitet i Oslo

Sammendrag

Elever med autismspekterforstyrrelse har som oftest kvalitative avvik i kommunikasjon og sosial interaksjon, noe som kan medføre et behov for en alternativ kommunikasjonsopplæring i skolen. Ved en alternativ kommunikasjonsopplæring, brukes kommunikasjons hjelpemidler som er utviklet for å gi støtte eller erstatte tale. Grafiske tegn blir brukt som visuell støtte i kommunikasjon, og elever med autismspekterforstyrrelse er oftest visuelt sterke. Lite forskning viser til hvordan kommunikasjonsopplæringen til elever med autismspekterforstyrrelse gjennomføres i praksis, noe som er bakgrunnen for valg av min problemstilling: *«Hvilke erfaringer har lærere med bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen for elever med autismspekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter?»*

Formålet med studien er å undersøke og få innblikk i læreres erfaringer og se i hvilken grad dette støttes av litteratur. Semistrukturert intervju er brukt for å få innsikt i erfaringer, for å belyse hvordan opplæringen oppleves av lærere. Utvalget består av fem informanter som har erfaring med bruk av grafiske tegn i opplæringen av kommunikasjonsferdigheter til elever med autismspekterforstyrrelse. Gjennomføring av intervjuer er digitalt pga. covid-19 og det ble gjort lydopptak som ble transkribert ordrett. Intervjuene er så fargekodet, før det ble gjort en fenomenologisk analyse for å presentere innholdet fra intervjuene gjennom koding, kondensering og sammenfatting. Det er i studie redegjort for de hensyn som er tatt, gjennom validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

Studiens resultater viser til hvordan lærere som jobber med elever med autismspekterforstyrrelse, bruker grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen. De trekker frem hvordan opplæring de driver, hvilke valg de tar og begrunner disse. Kompetanse, personlige egenskaper og forståelse hos lærere trekkes frem i studiens diskusjon. Bruk av grafiske tegn diskuteres gjennom hensyn som må tas i kommunikasjonsopplæringen hvilke muligheter og begrensninger det gir for eleven. Grafiske tegn er foretrukket blant informantene, da de ser fordelene det har for elever med autismspekterforstyrrelse. Det er noe som støttes av litteratur, men som i liten grad er forsket på bruken av.

Informantenes reflekterer godt over egne erfaringer og deres beskrivelser samsvarer i stor grad med teori. Men erfaringene de sitter med belyser et mer helhetlig bilde ved opplæringen enn det litteraturen gjør.

Forord

Gjennom fem år med studier har interessen min innenfor spesialpedagogikken økt betraktelig. Jeg har gjennom studier, praksis og arbeidserfaring fått innblikk innenfor ulike arenaer. Jeg har underveis utviklet en spesiell interesse innenfor autismespekterforstyrrelse og bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon, noe som er bakgrunnen for studien. Et halvt år med denne masteroppgaven har til tider vært utfordrende, men jeg er takknemlig for alt jeg har lært gjennom dette arbeidet.

Det er flere jeg ønsker å takke, både gjennom arbeidet med masteroppgaven og gjennom hele studiet. Først og fremst alle informantene som har deltatt, til tross for at intervjuene måtte gjennomføres digitalt, vil jeg takke for deres åpenhet og ærlighet. Jeg vil takke min veileder Kenneth Larsen, for all veiledning og hjelp underveis. Videre vil jeg takke alle venner som har stilt opp og vært motiverende, og Tobias for å ha motivert meg gjennom en tid hvor man som student har fått mange påkjenninger.

Jeg ønsker spesielt å takke mine foreldre, Terje og Ann Kristin for å lytte til alt jeg har på hjertet, og Ann Kristin for alle timene med korrekturlesing gjennom studietiden min.

Oslo, mai 2021

Viktoria Adolfsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Formål.....	2
2	Teori.....	4
2.1	Autismespekterforstyrrelse	4
2.1.1	Diagnosekriterier ICD-10	5
2.1.2	Forekomst, arvelighet og komorbiditet.....	6
2.1.3	Vansker med sosial kommunikasjon	8
2.2	Kommunikasjon.....	9
2.2.1	Språk- og kommunikasjonsvansker	10
2.2.2	Alternativ og supplerende kommunikasjon	11
2.3	Kommunikasjonsopplæring hos elever med autismespekterforstyrrelse	15
2.3.1	Rettigheter og opplæringsloven	16
2.3.2	Spesialpedagogens kompetanse	17
2.3.3	Valg av kommunikasjonsform.....	17
2.3.4	ASK system i opplæringen	19
2.4	Oppsummering	22
3	Metode	23
3.1	Forskningsmetode og design	23
3.1.1	Kvalitativ metode.....	23
3.1.2	Forskningsintervju	24
3.2	Forberedelse til intervju.....	25
3.2.1	Utvalg.....	25
3.2.2	Intervjuguide	26
3.3	Gjennomføring av intervjuene.....	27
3.3.1	Erfaring med intervjuguiden.....	27
3.4	Bearbeiding av data	28
3.4.1	Transkribering.....	28
3.4.2	Analyse	29
3.5	Validitet og reliabilitet.....	30
3.5.1	Validitet	30
3.5.2	Reliabilitet.....	32
3.6	Etiske betraktninger	33
4	Resultater	36
4.1	Bakgrunn og erfaringer.....	36
4.1.1	Viktighet av kompetanse og personlige egenskaper	37
4.1.2	Forståelse	38
4.2	Rammene rundt opplæringen.....	39

4.2.1	Spesialscole vs. ordinær skole	39
4.2.2	Samarbeidspartnere og veiledning.....	40
4.3	Oppstart av system i kommunikasjonsopplæringen	41
4.3.1	Valg av kommunikasjonssystem	42
4.3.2	Tid til kommunikasjon (strukturering av dagen)	43
4.3.3	Dagsplan	44
4.4	Bruk av grafiske tegn.....	44
4.4.1	ASK SYSTEMER.....	46
4.4.2	Understøtte av språk og tegn	46
4.4.3	Tale	47
4.4.4	Atferd.....	48
4.5	Kommunikasjonsopplæringen	48
4.5.1	Be om ting (utrykke ønsker og behov)	48
4.5.2	Begreper.....	49
4.5.3	Spontan kommunikasjon.....	49
4.5.4	Snakke om opplevelser	50
4.5.5	Ut i miljøene / sosiale koder	50
4.5.6	Tilgjengelighet	51
5	Diskusjon.....	52
5.1	Forståelse.....	52
5.1.1	Viktigheten av kompetanse og personlige egenskaper	52
5.1.2	Bruk av grafiske symboler	54
5.2	Kommunikasjonsmiddelet	55
5.2.1	Oppstart.....	55
5.2.2	Tid til kommunikasjon.....	56
5.3	Muligheter	57
5.3.1	Tale	57
5.3.2	Atferd	58
5.3.3	Kommunikasjonen	59
5.4	Refleksjoner.....	61
6	Konklusjon.....	64
	Litteraturliste	66
	Vedlegg 1: Tilbakemelding NSD.....	71
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	73
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	75
	Vedlegg 4: Intervjuguide	76

Antall ord: 25976

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barn med autismspekterforstyrrelse (ASF) har ofte utfordringer knyttet til kommunikasjon, noe som medfører at de har et behov for opplæring i grunnleggende kommunikasjonsferdigheter (Tincani & Zawacki, 2012) for å kunne gjøre seg forstått. Det er en økende forståelse for at funksjonell kommunikasjon i seg selv er et verktøy for å kunne delta i samfunnet med andre (Light & McNaughton, 2012). Tanken om at tale er den eneste formen for språk, har forhindret potensiell språkutviklingen for svært mange opp igjennom historien (Martinsen et al. 2016). Når tale alene ikke er tilstrekkelig i kommunikasjon med andre, vil alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) kunne støtte eller erstatte talen (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Alternativ språkopplæring hos barn med autismspekterforstyrrelse blir ifølge Martinsen et al. (2016) gitt alt for sjeldent, og det tar ofte i tillegg for lang tid før en alternativ språkopplæring blir satt i gang. Så fort man opplever et gap mellom barnets kommunikasjonsferdigheter og barnets behov for å kommunisere vil det ifølge Øzerk og Øzerk (2020) være behov for å sette igang med ASK. Det forutsetter ifølge Martinsen og Tellevik (2012) at spesialpedagogen kan fange opp og vurdere et behov for ASK, noe som krever en bred kompetanse om språk, kommunikasjon, språkopplæring, om ulike kommunikasjonssystemer og ikke minst innenfor autismefeltet. Det kan ta lang tid før en diagnose blir satt, slik at det avhenger av lærerens kompetanse i alternativ og supplerende kommunikasjon, for å kunne sette i gang prosessen med kommunikasjonsopplæring.

Opplæringsloven presiserer hvilke rettigheter elever med behov for ASK har i opplæringen (Opplæringslova, 1998), men hvilken opplæring som i realiteten blir tilbudt barn med behov for ASK, er usikkert, da det i liten grad blir tematisert i barnehagelærerutdanning, grunnskoleutdanningen eller innenfor de spesialpedagogiske utdanningene (Næss, 2018).

Det å visualisere språket i opplæringen ved å systematisk jobbe med symboler i aktuell kommunikasjonsplan og dagsystem vil bygge på elevens visuelle styrker, og det er kjent at elever med autismspekterforstyrrelse oftest er visuelt sterke (Martinsen et al., 2016). Alexander og Dille (2018) viser i sin studie til at visuelle kommunikasjonssystemer har positiv effekt for mennesker med autismspekterforstyrrelse. Studien viser samtidig at pedagogene har et behov for å få en dypere forståelse av fordelene ASK systemer har for elevene som sliter med vanlig språkutvikling.

Grafiske symboler er nyttig når man jobber med ASK og inngår som en visualisering i opplæringsprogrammer slik som PECS (Tetzchner & Martinsen, 2002). PECS er godt egnet (og laget) for barn med autismespekterforstyrrelse ettersom det baserer seg på barnets visuelle styrker (Lacono et al., 2016). ASK brukes i skolen til elever med autismespekterforstyrrelse, men det er lite forskning tilgjengelig som viser hvordan man skal velge ASK-hjelpemidler eller strategier som passer til individets behov (Porter & Cafiero, 2009).

Light og McNaughton (2012) viser til at det er positive resultater i forskning ved bruk av ASK-intervensjoner og at det er en økende profesjonell og offentlig bevissthet og forståelse, for hvorfor alternativ og supplerende kommunikasjon er nødvendig for enkelte elever i kommunikasjonsopplæringen. Det er likevel, ifølge Thunberg (2018) fremdeles et felt som trenger mer forskning på.

1.2 Problemstilling

«Hvilke erfaringer har lærere med bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen til elever med autismespekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter?»

Kompetanse, lærerens rolle, hvordan undervisningen gjennomføres, hvilke utfordringer de møter på og i hvilken grad lærere føler de kommer i mål med sine intensjoner, er temaer som vil forsøke å belyse problemstillingen.

1.3 Formål

Læreres erfaringer er lite dokumentert i forskning, og formålet med studien er derfor å få innblikk i den kommunikasjonsopplæringen som drives av lærere til elever med autismespekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter. Teori og forskning understreker viktigheten ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), og at elever med autismespekterforstyrrelse er visuelt sterke. Videre viser forskning til at grafiske tegn er en visuell form for bruk av ASK, men forskningen sier lite om hvordan grafiske tegn brukes i undervisningen.

Mye teori viser til hvordan man bør og skal tilrettelegge for elever med autismespekterforstyrrelse, men det er lite av denne teorien som viser til hvordan dette gjennomføres ute i skolene. Et spørsmål er om det som står i litteraturen og den opplæringen og veiledningen man får gjennom relevant utdanningen, er nok til å vite hvordan man skal drive elevenes kommunikasjonsopplæring? Ønsket er at studien skal gi innblikk i hvilken grad

lærernes erfaringer støttes av litteraturen. Det er ønskelig at studien skal være til nytte for andre studenter, lærere, spesialpedagoger eller andre for øvrig, som nå jobber med eller kommer til å jobbe med dette. Videre håper jeg studien kan være med på at flere reflekterer rundt både egen forståelse av kommunikasjon til elever med autismspekterforstyrrelse.

2 Teori

2.1 Autismespekterforstyrrelse

Autismespekterforstyrrelse er en diagnose der det er store individuelle forskjeller som påvirkes av individets funksjonsnivå, ulike særtrekk og i hvilken grad disse påvirker dem. Vanskene uttrykker seg på ulike måter, men omfanget av vansker gjør at alle livsområder blir rammet (Martinsen et al., 2016, s. 29). Autisme blir i ICD-10 derfinert som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som «kjennetegnes ved kvalitative avvik i sosialt samspill og kommunikasjonsmønster, og ved et begrenset, stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter» (WHO, 2002, s. 156).

International Classification of Diseases and Related Health problems (ICD) er utviklet av verdens helseorganisasjon (WHO) (WHO, 2002) og er et klassifiseringssystem som leger og legespesialister er pålagt å bruke «for medisinsk kategorisering/koding av diagnoser, sykdommer, symptomer og sosiale omstendigheter» (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 54).

De siste årene har klassifiseringer, grupperinger, definisjoner og kriterier endret seg innenfor autismefeltet, først i den amerikanske diagnosemanualen DSM-5 og senere i ICD-11 (APA, 2013; WHO, 2019). DSM står for Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders og er utviklet av American Association (APA), og med DSM-5 er målet å forbedre den kliniske nytten av DSM som en veiledning i diagnostisering av psykiske lidelser (APA, 2013). I den femte versjonen, DSM-5 som kom i 2013, ble diagnosen autismespekterforstyrrelse presentert som en underkategori av nevroutviklingsforstyrrelser. Underdiagnoser som barneautisme, Aspergers syndrom, PDD-NOS og disintegrativ forstyrrelse i barnealder ble sammenslått til en felles betegnelse «autismespekterforstyrrelse» (APA, 2013).

Endringen i DSM-5 om å gå bort fra den overordne betegnelsen «gjennomgripende utviklingsforstyrrelse», ble også presentert med den nye versjonen ICD-11. Videre har det kommet flere endringer i ICD-11 som skiller seg fra DSM, slik som ICD-11 sitt detaljerte skille mellom autisme med og uten intellektuelle funksjonsnedsettelse. I DSM-5 er kun autisme og intellektuell funksjonsnedsettelse komorbide tilstander som kan forekomme samtidig (APA, 2013; WHO, 2019). ICD-11 kategoriserer Autismespekterforstyrrelse som en underkategori av nevroutviklingsforstyrrelser, som igjen består av seks undergrupper som skiller mellom de med og uten intellektuelle funksjonsnedsettelse og samtidig baserer seg på variasjoner i språkferdigheter (WHO, 2019).

2.1.1 Diagnosekriterier ICD-10

I studien legges det vekt på ICD-10 da denne er gjeldende i Norge, men det vil redegjøres for hvilke endringer som har kommet i DSM-5 og ICD-11 da det påvirker hvordan vi ser på diagnosekriteriene.

Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser er den overordnede betegnelsen for autismespekterforstyrrelse og ICD-10 har undergruppene barneautisme, atypisk autisme, retts syndrom, annen disintegrativ forstyrrelse i barndommen, forstyrrelse med overaktivitet forbundet med psykisk utviklingshemming og bevegelsesstereotypier, asperger syndrom, andre spesifiserte gjennomgripende utviklingsforstyrrelser og uspesifisert gjennomgripende utviklingsforstyrrelse (WHO, 2002). Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser skal diagnostiseres på grunnlag av atferdsmessige trekk og er «karakterisert ved kvalitative avvik i det mellommenneskelige sosiale samspillet og kommunikasjonsmønstrer, og ved et begrenset, stereotyp og repeterende repertoar av interesser og aktiviteter» (WHO, 2002, s. 156).

Barneautisme defineres som en avvikende eller forstyrret utvikling som har oppstått og blitt oppdaget før tre års alder. Diagnosen «kjennetegnes ved avvikende fungering på områdene sosial interaksjon, kommunikasjon og begrenset, repetitiv atferd» (WHO, 2002, s. 156). Det kvalitative avviket i det sosiale samspillet beskrives med «en inadekvat reaksjon på sosio-emosjonelle signaler. Barnet har liten nytte av sosiale signaler og viser dårlig sosial, følelsesmessig og kommunikasjonsmessig integrasjon, og særlig mangel på sosio-emosjonell gjensidighet» (WHO, 2002, s. 157).

Atypisk autisme skiller seg ut fra barneautisme ved at den blir oppdaget senere og brukes når avvikende eller forstyrret utvikling er til stedet etter tre års alder, eller der det mangler tilstrekkelige avvik på ett eller to av de tre områdene som er karakteristisk for barneautisme (WHO, 2002).

Aspergers syndrom er i ICD-10 definert som «kjennetegnet ved kvalitative forstyrrelser av sosialt samspill som ved barneautisme, i kombinasjon med et begrenset, stereotyp, repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter» (WHO, 2002, s. 160). De fleste som har aspergers syndrom har normal generell intelligens, noe som vil si at det skiller seg fra autisme fordi det ikke er noe generell forsinkelse, hemming av språket eller i den kognitive utvikling (WHO, 2002). «Det er heller ikke uvanlig at vanskene oppdages etter at barnet har begynt på skolen, eventuelt langt opp i grunnskolealder når kravet til sosial kompetanse økes ut over det barnet allerede mestrer» (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 59).

Diagnosekriterier DSM-5 & ICD-11

Diagnosekriteriene i DSM-5 og ICD-11 har endret seg fra tre til to hovedkategorier av vansker (APA, 2013; WHO, 2019). Språkproblemer er tatt ut av både DSM-5 og ICD-11, men «likevel må personer som utredes for ASF, også vurderes med hensyn til språkutvikling» (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 56). Undergrupper som barneautisme, atypisk autisme og Asperger syndrom er fjernet, og diagnosen er sammensatt til betegnelsen autismspekterforstyrrelse. Det «bygger eksplisitt på antagelsen om at det finnes en dimensjon med en kontinuerlig variasjon i autismspekterforstyrrelser, som går fra mindre forstyrrelser i den vanlige populasjonen til meget store vansker hos en del av ASD-befolkningen» (Martinsen et al., 2016, s. 41).

Undergruppene i ICD-10 skiller på hvilken alder de karakteristiske trekkene kommer til syne. I DSM-5 må trekkene være til stede i tidlig barndom, selv om de ikke nødvendigvis avdekkes før senere. Diagnosekriteriene er ifølge DSM-5 definert som vedvarende forstyrrelse i sosial kommunikasjon og sosial interaksjon på tvers av kontekster, og begrensede repetitive mønstre av atferd, interesser eller aktiviteter (Martinsen et al., 2016).

Ifølge ICD-11 skjer forstyrrelsen i løpet av barne- og ungdomsalder, vanligvis tidlig barndom. Forskjellen fra DSM-5 er at symptomene, ifølge ICD-11, manifester senere når sosiale krav overstiger personens begrensede kapasitet (WHO, 2019). I ICD-11 kjennetegnes autismspekterforstyrrelse ved:

Persistent deficits in the ability to initiate and to sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behaviour, interests or activities that are clearly atypical or excessive for the individual's age and sociocultural context. (WHO, 2019)

Videre poengterer Øzerk og Øzerk (2020, s.57) at ICD-11 legger «mindre vekt på hvilken type lek barn leker», og flytter fokuset over til barnets karakteristiske lekeatferd som er felles for barn på tvers av land og kulturer.

Diagnosekriteriene brukes i diagnostisk arbeid, men gir ingen fullstendig beskrivelse av særtrekk og er ikke tilstrekkelig for å vite hvilke tiltak den enkelte har behov for. Det kreves derfor kompetente fagfolk som kan kartlegge individets behov og hvordan forståelsesproblemene påvirker behovet for tilrettelegging (Martinsen & Tellevik, 2012).

2.1.2 Forekomst, arvelighet og komorbiditet.

De diagnostiske kriteriene på autisme har endret seg mye siden de først ble beskrevet av Kanner i 1943, noe som har betydning for hvem som får diagnosen (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 486). De siste 10-15 årene har det skjedd en økning i forekomst av barneautisme og Asperger

syndrom (Martinsen et al., 2016; Surén et al., 2019). En økning i offentlig og profesjonell bevissthet rundt utfordringene barn med autismespekterforstyrrelse og deres familier opplever, har resultat i økt press på tidlig identifikasjon slik at intervensjoner kan være mest mulige effektive (Williams, 2015).

Centers for Disease Control and Prevention (CDC) presenterte en rapport om forekomst ved autismespekterforstyrrelse, hos barn i alder 8 år i 2016. Resultatene viser til forekomst hos barn fra 11 stater i USA, som er beregnet til å være 18.5 per 1000 (1 av 54, eller 1,85%). Forekomsten viser også til å være 4.3 ganger høyere hos gutter enn jenter (CDC, 2020). Surén et al. (2019) har beregnet andelen barn med autismespekterforstyrrelser ved å se på pasientdata fra Norsk pasientregister og befolkningsdata fra Folkeregisteret. De viser til tall fra norske helseregistre hvor det er anslått at 0,9% av barn har fått diagnosen ved 12 års alder. Norsk pasientregister har personidentifiserbare data fra 2008-2016. Andelen barn registrert med autisme i Norsk pasientregister og folkeregisteret fra 2008 til 2016 økte hvert kalenderår, i alle aldersgrupper og blant begge kjønn.

Øzerk og Øzerk (2020) viser til at forskningsmiljøer er enige om at man per i dag ikke kan forklare autismespekterforstyrrelse med én enkel årsak, men at man må ta hensyn til mange ulike faktorer. Arv er en sentral faktor i autisme og det er et ønske om å kartlegge underliggende genetiske faktorer som kan forklare, men det er ikke noen klar konklusjon for denne forskningen. Søskenstudier viser til at dersom en har autisme, er det stor sannsynlighet for at også andre søsken har diagnosen. Det er også «økt interesse for å studere miljømessige risikofaktorer som kan trigge autisme» (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 104), men ingen kan alene forårsake ASF. Øzerk og Øzerk (2020, s. 104) beskriver videre at det «i kombinasjon med genetiske faktorer, øke risikoen for utvikling av ASF hos barn. Altså er det snakk om gen-miljø-interaksjon».

Autismespekterforstyrrelse stilles uavhengig av utviklingshemming, men kan opptre sammen med utviklingshemming eller andre diagnoser og syndromer (Martinsen et al., 2016). Ifølge Øzerk og Øzerk (2016) er seks av de vanligste forstyrrelsene/vanskeområdene som forekommer sammen med autisme: intellektuell funksjonsnedsettelse, ADHD, Down syndrom, Epilepsi, fravær av talespråk eller tale- og språkvansker og opposisjonell atferdsforstyrrelse/trasslidelse og atferdsvansker. Videre beskriver WHO (2002) at denne gruppen ofte viser «et spekter av andre ikke-spesifikke problemer som frykt, fobier, søvn- og spiseforstyrrelser, sinneutbrudd og aggresjon» (WHO, 2002, s. 157).

2.1.3 Vansker med sosial kommunikasjon

Forståelsesproblemer er et kjerneområdet som kjennetegner og rammer alle innenfor diagnosegruppen. De har behov for klare kriterier, definisjoner og standarder for hvordan ting skal være og gjennomføres, og kan ha utfordringer med å forstå meningen bak ord, da det ofte kan bli for uklart og abstrakt (Martinsen et al., 2016). Forståelsesvanskene påvirker evnen til å forstå mellommenneskelige relasjoner, noe som kan medføre at de har utfordringer med å skille rollene til menneskene rundt seg, f.eks. det å skille mellom venn eller tjenesteyter (Bakken, 2015).

Omfattende språk- og kommunikasjonsvansker er et av de sentrale kjennetegnene og utfordringene ved autismespekterforstyrrelse (Porter & Cafiero, 2009; Tetzchner & Martinsen, 2002). Martinsen et al. (2016) utdyper med at de store variasjonene man finner innenfor autismespekteret også finnes i forhold til hvilke språklige og kommunikative ferdigheter den enkelte har. Noen har ikke verbalt språk, imens andre er i stand til å uttrykke ønsker, tanker og meninger med et velutviklet språk. Bakken (2015, s.14) eksemplifiserer at utfordringene med kommunikasjon hos mennesker med autismespekterforstyrrelse kan omhandle: «repetitivt språk, gjentakelse av ord og uttrykk, uten nødvendigvis å forstå innholdet, omstendelig språk, detaljerte forklaringer, uvanlige eller personlig bruk av ord eller gester, videre idiosynkrasier og konkret oppfatning av det andre sier».

Utfordringer med språk og kommunikasjon er knyttet til at barn med autismespekterforstyrrelse som har utfordringer med sosial kommunikasjon, noe som også gjelder de med høy språkkompetanse (Bakken, 2015; Øzerk & Øzerk, 2020). Det handler ofte om det sosiale, noe som vil si at de ikke forstår den sosiale konteksten og blir avhengig av konkrete kriterier og regler for å kunne gi mening til språket. Uavhengig av om barnet kan snakke eller ikke, vil barn med autismespekterforstyrrelse ha vansker med å forstå og bruke tale i kontekst. Det at barnet lærer språket, betyr ikke det at man kan kommunisere (Jordan, 2001; Martinsen et al., 2016).

Ifølge WHO (2002) viser de diagnostiske retningslinjene innenfor barneautisme at kvalitative avvik i kommunikasjonsevne er vanlig og kommer til uttrykk ved:

Mangel på sosial bruk av språkferdigheter; forstyrrelse av fantasilek og lek som går ut på sosial imitasjon, dårlig synkroni og manglende gjensidighet i samtaler, dårlig fleksibilitet i språkuttrykket og en relativ mangel på kreativitet og fantasi i tankeprosessen, mangel på følelsesmessig respons på andre menneskers verbale og ikke-verbale tilnærmelser, redusert bruk av variasjoner i tonefall eller trykk for å vise en kommunikativ modulering,

og en lignende mangel på tilhørende kroppsspråk for å vektlegge eller gi mening til ytringen. (WHO, 2002, s. 157)

Noen barn med autisme synes ikke å reagere på stemmer og det kan være vanskelig å vite om de hører etter når de blir snakket til eller om de er interesserte i det som blir sagt (Tetzchner & Martinsen, 2002). Til forskjell fra barn med hørselshemming eller spesifikke språkvansker, vil personer med autismspekterforstyrrelse som mangler verbalt språk oftest ikke erstatte dette med å ta i bruk andre måter å kommunisere på. De blir avhengige av at nærpåsoner «klarer å tyde deres kroppslige gester og mimikk og at nærpåsoner er ekstra tydelige og presise i sin kommunikasjon» (Martinsen et al., 2016, s. 27).

2.2 Kommunikasjon

Rygvold (2008) definerer kommunikasjon som «å gjøre noe felles», som følelser, meninger, opplevelser, informasjon og tanker som formidles for å skape en felles viten eller forståelse. «Å gjøre noe felles forutsetter en form for interaksjon, og kommunikasjon foregår derfor vanligvis mellom to eller flere personer» (Næss, 2018, s. 16).

Kommunikasjon handler om mer enn bare språk og verbal kommunikasjon, det krever en felles forståelse og evne til samspill og kontakt mellom mennesker (Rygvold, 2008). Granlund og Olsson (1988, s. 17) definerer kommunikasjon som «overføring av et budskap fra et individ til et annet», og utdper videre at alle bevisste eller ubevisste handlinger et individ gjør er kommunikasjon, så lenge noen bevisst eller ubevisst fanger opp budskapet og tolker det.

Språk og tale er ofte den formen for kommunikasjon som benyttes, og det er ifølge Næss (2018, s. 16) «viktig å understreke at også nonverbale signaler, og nonverbal atferd er av svært betydningsfulle sider ved kommunikasjonen». Språkbegrepet omfatter former for kommunikasjon, som tegn- og skriftspråk og inkluderer den non-verbale kommunikasjonen som kroppsspråk, tonefall og ansiktsuttrykk. Ordet «snakke» er ofte blitt brukt «synonymt med det å utvikle og mestre språket» (Rygvold, 2012, s. 323). Horgen (2006) poengterer hvordan den vestlige kulturen har hatt mye oppmerksomhet på de skriftlige og muntlige ordene, noe som kun utgjør en liten del av kommunikasjonsbegrepet. All bevegelse og uttrykk som et individ gjør kan være kommunikasjon, og andre rundt må kunne oppfatte og prøve å skape en mening rundt det.

2.2.1 Språk- og kommunikasjonsvansker

Språkvansker er ifølge Rygvold (2012, s. 326) et kommunikasjonsproblem som viser seg som vansker med «å forstå og/eller å bruke språk i kommunikasjon med sine omgivelser», og kan føre til at noen henger etter sine jevnaldrende i utvikling av språk.

Språkvansker blir i ICD-10 definert som «spesifikke utviklingsforstyrrelser av tale og språk» (WHO, 2002, s. 145), hvor normal språktilegnelse er forstyrret. Det handler da om problemer med å forstå språk, uttrykke seg muntlig og uttale språklydene. Språkvansker blir delt i undergruppene: spesifikk artikulasjonsforstyrrelse, ekspressiv språkforstyrrelse, impressiv språkforstyrrelse, ervervet afasi med epilepsi, andre spesifiserte utviklingsforstyrrelser av tale og språk og uspesifisert utviklingsforstyrrelse av tale og språk (WHO, 2002).

Artikulasjonsforstyrrelse er barnets utfordringer knyttet til å uttale språklyder, mens språkferdigheter for øvrig er normalt utviklet. Ekspressiv språkforstyrrelse er ofte påvirket av et begrenset ordforråd og vansker med grammatikk, og skaper utfordringer for barnet til å uttrykke seg ved bruk av språket. Barnet vil på tross av sin språksvekkelse prøve å kompensere for manglende tale ved hjelp av ikke-verbal kommunikasjon, da den ekspressive språkforstyrrelsen ikke svekker barnets evne til å forstå språk. Vansker med å forstå språk kategoriseres som impressive språkvansker. Dette kan medføre manglende reaksjoner og utfordringer med å følge instruksjoner, da barnet ikke har noe språkforståelse. Ervervet afasi med epilepsi handler om at barnet mister sin impressive og ekspressive språkevne etter å ha hatt en normalutvikling tidligere, men bevarer den generelle intelligensen (WHO, 2002).

Rygvold (2012) viser til en deling av språkvansker i undergruppene generelle språkvansker og spesifikke språkvansker. Generelle språkvansker «er en konsekvens av eller assosiert med en annen diagnose / funksjonshemming så som utviklingshemming, autisme, hørselsvansker og ulike syndromer Williams syndrom med mer» (Rygvold, 2012, s. 327). Ved spesifikke språkvansker er språkvansken «barnets primære problem og ikke forventet ut fra barnets øvrige utvikling» (Rygvold, 2012, s. 327).

Med DSM-5 kom «Social (pragmatic) communication disorder (SPCD)» som ny diagnose for kommunikasjonsvansker. Det omfatter vansker knyttet til bruk av verbal og non-verbal kommunikasjon. Vanskene påvirker muligheten til å kommunisere effektivt, noe som medfører utfordringer i sosiale settinger og opprettholde relasjoner til andre. I tillegg vil det påvirke barnets muligheter til å utvikle akademiske ferdigheter i skolen (American Psychiatric Association, 2013). Omfattende kommunikasjonsvansker kan ifølge Martinsen et al. (2016) påvirke flere områder hos individet, slikt som manglende sosial læring, passivitet og manglende selvstendighet. Utvikling av individets språk- og kommunikasjon, kan gi økte muligheter til å

delta og påvirke sine omgivelser. «Et funksjonelt syn på språk og kommunikasjon fokuserer på at en alltid skal øke menneskets muligheter til å kommunisere med andre og aldri bryte ned eksisterende kommunikasjon» (Martinsen et al., 2016, s. 64). Utviklingen av kommunikasjonsferdigheter skal ikke gå på bekostning av individets eksisterende kommunikasjon, men bygge på det individet allerede har av kommunikative ferdigheter.

Mange barn har utfordringer knyttet til tilegnelse av talespråk. Noen lærer seg litt verbalt språk, men merker at ordene verken er noe de mestrer eller trives med å bruke, mens det for andre er uoverkommelig. Uavhengig av hvor godt den enkelte tilegner seg talespråket, bør alle ha mulighet til å uttrykke det de ønsker på en måte slik at andre forstår dem. Dette krever at barnet har en kommunikasjonsform som flere enn kun barnets nærpåersoner forstår (Lorentzen 2013). Når talen alene er ikke tilstrekkelig i kommunikasjonen med andre, har de med store vansker, behov for alternativ og supplerende kommunikasjonsform som kan støtte eller erstatte talen. Noen vil ha dette behovet resten av livet, men for andre vil dette behovet falle bort dersom de begynner å snakke (Tetzchner & Martinsen, 2002).

2.2.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Når språk og tale er fraværende eller begrenset, vil en ha nytte av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) (Lorentzen, 2003). «Tale er den vanligste formen for menneskelig kommunikasjon og derfor den foretrukne kommunikasjonsformen for mennesker som kan høre» (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Men, ikke alle lærer å snakke uansett hvor mye opplæring de får og vil ha behov for en alternativ kommunikasjon. Andre vil ha behov for et supplerende kommunikasjonsmiddel mens de lærer tale eller for å gjøre talen lettere for andre å forstå (Tetzchner & Martinsen, 2002).

ASK er blitt funnet effektivt for å redusere utfordrende atferd, og ASK intervensjoner med fokus på kommunikasjonstrening har ført til at kommunikasjon har erstattet atferd (Lacono et al., 2016). De siste 30 årene har det foregått store endringer innenfor bruken av alternativ og supplerende kommunikasjon. Det er en økning i antall mennesker med omfattende kommunikasjonsvansker som har behov for ASK, øking i antall ASK-systemer som finnes, og interessen rundt bruken har økt betydelig. Det er også en øking i antall mennesker som bruker ASK til kommunikasjon (Light & McNaughton, 2012).

ASK-systemer

Det er utviklet kommunikasjonsmidler for mennesker med behov for ASK og det skilles mellom høyteknologiske (avanserte talemaskiner), lavteknologiske (enkle talemaskiner) og

papir hjelpemidler (kommunikasjonsbok, bokstavtavle, nøkkelringer med symboler) (Næss, 2018, s. 29).

Alle alternative kommunikasjonssystemer består av et ordforråd av enten manuelle, grafiske eller materielle tegn og omtales som «tegnsystemer» (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 7). Manuelle tegn omfatter to hovedtyper håndtegn. Den første er de nasjonale tegnspråkene som brukes blant døve, slikt som norsk tegnspråk. Den andre typen er håndtegn som vanligvis blir kalt manuelle tegnsystemer og skal representere talespråket i tegn. Tegnene er oftest hentet fra de døves tegnspråk, men følger talen ord for ord og har like bøyninger som talespråket. Det er vanlig hos hørende med kommunikasjonshemming, da det er lettere å lære tegnspråk som ligner tale når man i en viss grad behersker talespråket (Tetzchner & Martinsen, 2002). Disse manuelle tegnene omfatter tidligere kalt «tegn-til-tale» som nå kalles «norsk med tegn støtte» (Næss, 2018, s. 30).

Grafiske tegn omfatter ifølge Tetzchner & Martinsen (2002, s. 11) alle grafisk utformede tegn og er knyttet til bruken av kommunikasjonsmidler, alt fra «enkle pekeplater til apparater basert på avansert datateknologi». Ulike grafiske tegn er «Widgit Literacy Symbols (WLS), SymbolStix, Bliss, Pictogram, Picture Communication Symbols (PCS), bilder og skrift» (Næss, 2018, s. 30).

Materielle tegn er «objekter, ordbrikker og taktile tegn» (Næss, 2018, s. 30), som kjennetegnes ved at man kan berøre dem. Det trenger ikke å ligne på det de referer til, men de skal velges ut ifra hva personen assosierer det til. «Noen personer lærer lettere å skille mellom tegn når de kan utforske dem taktilt og haptisk, og for dem kan materielle tegnsystemer være et godt alternativ til manuelle og grafiske tegn» (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 25).

Grafiske tegn

I følge Rydeman (2018) finnes det regler i symbolsystemene for hvordan man kan kombinere bildesymbolene. Systemene er bygget på et logisk sett som gjør at man kan skape nye bildesymboler som gir nye betydninger. «De ulike systemen inneholder ulike mange bilder og ger ulike möligheter att uttrycka abstrakta tankar och idéer» (Rydeman, 2018, s. 165). Bliss, Pictogram, Picture Communication Symbols (PCS), bilder og skrift er blant grafiske tegn som brukes i kommunikasjonsopplæringen (Næss, 2018).

Blisstegn beskrives som «en form for logografiske eller ideografiske skrifttegn» (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 11). Et tegn representerer et ord, men disse grunntegnene kan videre kombineres til ord det ikke finnes grunntegn for, og kommunikasjonstavler med blisstegn består av en blanding av grunntegn og tegnkombinasjoner, som videre kan settes

sammen til setninger (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det finnes ifølge Rydeman (2018, s.167) «5000 blissymboler men nye kommer städigt och den som använder bliss kan också skapa egna symboler av systemets ingående delar».

Widgitsymboler illustrerer konkrete fenomener og abstrakte begreper, både i svart/hvit og i farger. Det finnes omtrent 12 000 Widgitsymboler. Symbolene er integrert som en del av programmene Communicate InPrint og Communicate Symwriter. Programmene skaper materiale med widgit symboler. Bildesymbolene finnes også som separate bildefiler og er integrert i ulike dataprogram og apper for kommunikasjon (Rydeman, 2018).

Piktogrammer er «stiliserte tegninger som danner hvite silhuetter på svart bakgrunn» (Tetzchner & Martinsen, s. 16). Tegnsystemet er mindre fleksible enn Blisstegn. Det er steriliserte symboler, med få detaljer for å kunne være så forståelige og fleksible som mulig. «Piktogrammer kan settes sammen til setninger, men ordforrådet begrenser setningene og dermed hva brukeren kan uttrykke» (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 16). Det kan derfor være behov for å suppleres med tegn fra andre systemer som har en mer generell bruk, etter hvert som personen trenger flere muligheter enn det piktogrammene gir (Tetzchner & Martinsen, 2002). Det finnes ifølge Rydeman (2018) omtrent 2000 piktogrammer.

Picture Communication Symbols (PCS) inneholder omtrent 9000 bildesymboler som er satt sammen med 4500 enkle strektegninger og brukes i programmer som Boardmaker, Inprint, SymWriter og symbol for Windows. PCS inneholder mange konkrete bilder, som kan være i farger eller svart/hvit, men også symboler som representerer mange språklige og abstrakte begreper (Rydeman, 2018).

Det brukes digitale fotografier i mange sammenhenger. Man kan bruke bilder ved å lage kommunikasjonstavler med fotografier av det barnet kjenner. Man bruker oftest fotografier når det gjelder noe spesifikt, men abstrakte begreper er mer utfordrende. Et bilde kan også utformes som en visuell scene, dette gjør det lettere å forstå bildet. Fotografiet avbilder da en meningsfull hendelse, noe som i tillegg gir bedre mening dersom barnet selv har vært med på bildet og/eller aktiviteten (Rydeman, 2018).

Grafiske tegn i system (opplæringsprogrammer)

Bilder og symboler brukes på forskjellige måter, og som ASK-hjelpemiddel brukes de ofte i kommunikasjonstavler og kommunikasjonsbøker. «För dem som inte kan läsa och skriva kan bildsymboler användas istället för, eller som komplement till skrivna ord» (Rydeman, 2018, s. 164). Symbolsystemene kan settes sammen i ulike systemer eller dataprogrammer hvor man

kan lage kommunikasjonstavler og bøker. Ved bruk av digitale verktøy skriver man med bildesymboler, og det kan brukes som et talende hjelpemiddel (Rydeman, 2018).

Visuelt skjema, kommunikasjonstavle og kommunikasjonsbok er systemer som tar utgangspunkt i ulike symbolsystemer, imens PODD, PECS og WidgitGo er mer omfattende opplæringsprogrammer som er utarbeidet på forhånd og som tilpasses den enkelte (Normedia, u.d.; Porter & Cafiero, 2009; Thunberg, 2018).

Visuelt skjema er et kommunikasjonsmiddel som gir informasjon om hva som skal skje eller hva som inngår i en aktivitet, med støtte av bilder. Noe som er hensiktsmessig dersom det talte språket ikke er tilfredsstillende til forståelse, eller dårlig arbeidsminne/langtidsminne (Thunberg, 2018).

Kommunikasjonstavle er et oppsett av ord, bokstaver, bilder, eller symboler som settes sammen. Tavla kan også presenteres på en skjerm. Tavlene kan ha temaer som «(1) situasjons- eller aktivitetsbaserte og (2) allmänna eller generella kartor» (Thunberg, 2018, s. 136). Situasjons- eller aktivitetsbaserte tavler, har et innhold som er aktuelt i den enkelte situasjon eller aktiviteten og holder seg til spesifikke temaer. De generelle tematavlene omfatter ord eller begreper som brukes i ulike situasjoner, og fungerer i ulike miljøer (Thunberg, 2018).

En kommunikasjonsbok består av en samling av barnets kommunikasjonstavler. PODD har utviklet ferdige kommunikasjonsbøker og en veileder på hvordan man kan støtte barns kommunikative og språklige utvikling gjennom bruk av en kommunikasjonsbok (Thunberg, 2018). PODD står for «Pragmatic Organization Dynamic Display», et system utviklet med ett sett av prinsipper og strategier for å organisere et ordforråd for å støtte kommunikasjonen i individets miljø. PODD kan brukes som en kommunikasjonsbok eller digitalt verktøy (SGDs) og tar hensyn til antall symboler/bilder individet klarer å administrere per side, ut ifra deres visuelle, kognitive og fysiske ferdigheter. Navigasjonsmulighetene i boken, har forbedret effektiviteten i å bytte side ved hjelp av instruksjoner, sidetall og fargekoder. En effektiv strategi for mennesker med ASF som kan bli frustrerte hvis man ikke kan finne spesifikke symboler raskt (Porter & Cafiero, 2009)

WidgitGo er en app hvor du kan lage opplegg for kommunikasjon, stimulering og språkutvikling, eller du kan skrive enkle dokumenter med symboler og tekst fra symboltavler. WidgitGo databasen inneholder over 13000 Widgit Symboler, og appen har tilgang på alle symbolene direkte. Man kan lage ulike tavler, bestående av ulike temaer, tilpasset et miljø og man kan legge inn egne bilder (Normedia, u.d.).

Picture Exchange Communication System (PECS) et alternativt og supplerende kommunikasjonssystem «hovedsakelig utviklet for barn med autisme som mangler talespråk

eller har avvikende eller forsinket talespråk» (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 317). Intensjonen er å lære kommunikasjonsferdigheter til barn med ASF. PECS er best egnet, da barn med ASF som ofte er visuelt sterke og PECS baserer seg på barnets visuelle styrker (Lacono et al., 2016; Øzerk & Øzerk, 2020).

PECS handler ikke kun om å bruke tegn og bilder, men er et system og et program som «følger prinsipper, prosedyrer, strategier og metoder som ofte er knyttet til anvendt atferdsanalyse» (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 322).

Programmet er unikt ved at det tar hensyn til å motivere barnet til å ta initiativ til kommunikasjon gjennom å utveksle bilder. Målet er å lære barnet å kommunisere gjennom å be om ting. Studier presentert i Lacono et al. (2016) viser til at de første stegene i PECS er svært effektive i å lære barn å be om foretrekkende objekter. De neste stegene omfatter bruk av mer målrettet forespørsel (i flerspråklig ytringer) og siste steg omfatter mer kommunikative ferdigheter.

2.3 Kommunikasjonsopplæring hos elever med autismspekterforstyrrelse

«For mennesker med kommunikasjonsvansker er det ikke tilstrekkelig å få et ASK-hjelpemiddel og/eller symbolsystemer. ASK-hjelpemiddelet og/eller symbolsystemene resultater ikke i seg selv i funksjonell kommunikasjon» (Næss, 2018, s. 30). Et kommunikasjonsmiddel vil ikke være tilstrekkelig i seg selv, men det kreves at den enkelte får en opplæring i det ASK-hjelpemiddelet de har fått, og for at det skal være funksjonelt må det være individuelt tilpasset. Det finnes ikke et enkelt opplæringsprogram som vil fungere for alle, noe som forutsetter en bred kartlegging av elevens språklige og kognitive nivå (Martinsen og Tellevik, 2012).

Barn med autismspekterforstyrrelse vil ofte ha behov for spesifikk opplæring og tydelige kriterier på hva som skal læres, da de har vansker med implisitt læring. «Generelt kan man si at mennesker med ASD har spesielle problemer med å lære seg kommunikative og språklige ferdigheter på en indirekte eller implisitt måte» (Martinsen et al., 2016, s. 66). Ifølge Martinsen et al. (2016) kan man bygge på elevens visuelle styrke, ved å systematisk jobbe med å lære symboler/ord gjennom aktuell kommunikasjonsløsning og dagsplansystem. Visualisering av planer og kommunikasjonsformer, vil kunne gi økt forståelse hos eleven, da de «hviler sin forståelse av verden på den som er synlig, konkret og åpenbart» (Martinsen et al., 2016, s. 49).

Alexander og Dille (2018) har gjennom sin studie sett på effekten av visuell kommunikasjon, og undersøkt hvordan det fungerer som en funksjonell kommunikasjonsintervensjon for mennesker med autismespekterforstyrrelse. Studien baserte seg på oppfatningene til pedagogiske fagpersoner, og resultatene viste at bruk av ASK fremmet og forbedret funksjonell kommunikasjon. Effektiviteten var mest avhengig av individets forutsetninger. Implikasjonene er at flertallet av fagpersonene som deltok i studien, trenger å utvikle en dypere faglig forståelse for systemene for å forstå fordelene de har i opplæringen til elever med ASF.

2.3.1 Rettigheter og opplæringsloven

NOU (2016:17) sin rapport: På lik linje, åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming, presiserer at «Elever som helt eller delvis mangler funksjonell tale og har behov for alternativ supplerende kommunikasjon, skal få bruke egnede kommunikasjonsformer og nødvendige kommunikasjonsmidler i opplæringen» (NOU 2016: 17, s. 51). Alternativ og supplerende kommunikasjon er nedfelt i opplæringslova § 2-16. Elevene har rett til opplæring i egne kommunikasjonsformer, dersom de helt eller delvis mangler funksjonell tale og/eller har vansker med språkforståelsen slik at de har behov for ASK (Opplæringslova, 1998, § 2-16). Dette er sammenfallende med opplæringslova §5-1. Rett til spesialundervisning. Når en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har eleven rett til spesialundervisning. Noe som inkluderer nødvendig opplæring i bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (Opplæringslova, 1998, §5-1).

FNs konvensjon om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne, presiserer at de skal inkluderes i skolen på lik linje med andre og bli møtt med de forutsetningene man har, noe som forutsetter en tilrettelegging av alternative og supplerende kommunikasjonsformer, kommunikasjonsmidler og kommunikasjonsformater. For å kunne virkeliggjøre rettigheten må skolen ha fagpersonale som har kompetanse på de nødvendige områdene (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2008).

Om ASK er et selvstendig språk eller ikke, er oppe til diskusjon. Men er enda ikke fastslått (Næss, 2018, s. 29). Opplæringsloven §2-16, §3-13 og §3-14 definerer ASK som kommunikasjonsformer og kommunikasjonsmidler og det blir ikke sett på som et eget språk (Opplæringslova, 1998). I motsetning til dette er ASK likestilt med talespråk i FN's konvensjon om rettigheter for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Deres definisjon av språk omfatter andre former for ikke-verbal kommunikasjon, i tillegg til talespråk og tegnspråk (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2010).

2.3.2 Spesialpedagogens kompetanse

Kompetansekravet for undervisningspersonell er nedfelt i opplæringslova §10-1: Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag (Opplæringslova, 1998). Kravet gjelder den som har ansvaret for opplæringen, men gjelder ikke andre som skal hjelpe til i opplæringen. Assistenten som jobber med elever som har behov for ASK trenger ikke formell kompetanse, men må få nødvendig veiledning for å kunne jobbe med eleven (Kleppenes & Sande, 2018).

Det er spesialpedagogen som skal fange opp og vurdere behov for ASK, noe som krever en bred kompetanse om språk, kommunikasjon og språkopplæring, samt oversikt over og erfaring med å bruke ulike kommunikasjonssystemer. På autismefeltet vil mye av den kompetansen man har når man igangsetter tiltak, være knyttet til kunnskap som erverves gjennom arbeidserfaring på feltet, noe som i liten grad er nedfelt skriftlig i faglitteraturen (Martinsen & Tellevik, 2012).

Manuelle tegn eller symboler, er kommunikasjonsformer som mange talende har lite kunnskap om og erfaring med. Noe som fører til færre kommunikasjonspartnere (Karlsen et al., 2018) for ASK-brukeren. Spesialpedagogen har som elevens kommunikasjonspartner en sentral og viktig rolle i forhold til hvorvidt ASK-brukerne lykkes i kommunikasjon eller ikke (Karlsen et al., 2018; Næss, 2018; Tetzchner & Martinsen, 2002). Lorentzen (2003) beskriver dette ved at samtalepartnere må være kjent med det kommunikasjonshjelpemiddelet eller den strategien som blir brukt.

En god samtalepartner må kjenne til særtrekkene ved den hjulpede kommunikasjonen og hvordan en samtale foregår når den andre parten bruker et kommunikasjonsmiddel. Det krever mye av samtalepartnere for å gi mening det barnet kommuniserer (Tetzchner & Martinsen, 2002) og potensielle kommunikasjonspartnere må få opplæring i ASK-brukerens kommunikasjonsform (Karlsen et al., 2018).

2.3.3 Valg av kommunikasjonsform

Fagpersoner har ansvaret for å drive kommunikasjonsprosessen og valg av kommunikasjonsform, som skal baseres på kunnskap om personen og deres forutsetninger (Næss, 2018; Tetzchner & Martinsen, 2002). Så fort man oppdager et gap mellom barnets kommunikasjonsferdigheter og barnets behov for å kommunisere, vil det være hensiktsmessig med å komme i gang med alternativ og supplerende kommunikasjon (Øzerk & Øzerk, 2020).

«Valg av kommunikasjonsform for en person med behov for alternativ kommunikasjon må bygge på kunnskap om personen, inkludert hans motoriske ferdigheter og evne til å oppfatte

bevegelser, former og bilder» (Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 27). Det å skulle velge riktig kommunikasjonsform forutsetter kartlegging av elevens kommunikasjonsferdigheter. Den beste måten er ifølge Martinsen et al. (2016) å spørre nærpersionene om hva barnet gjør når de vil forstå det som blir sagt, utrykke seg og hva nærpersionen gjør for å forstå dem (hvordan de beskriver meningen bak kommunikasjonen). Samtidig vil det være informasjonsrikt at nærpersionene forteller om barnets interesser, hva barnet liker og ikke liker og hvor ofte barnet henvender seg om noe.

Lacono et al. (2016) baserer seg på forskning på tvers av alternativ og supplerende kommunikasjon og autismspekterforstyrrelse, som viser til hvordan og når man skal gripe inn for å sikre god kommunikasjon for barn med autisme. Likevel mangler det detaljer om hvordan man skal sikre et vellykket resultat for barn med de mest omfattende læringsbehovene, inkludert de som har svake verbale ferdigheter. Seks av studiene som inkluderes vurderer effektiviteten av ASK i kommunikasjonsopplæring hos barn med autisme. Resultatene viser at bruk av ASK er effektivt, men at det samtidig er en utfordring ved bruk av manuelle tegn pga. motoriske utfordringer eller redusert bruk av gester og dårlig imiteringsevne, noe som ofte er sett hos barn med autisme. Videre støtter studiene spesielt bruken av PECS og SGD (høyteknologiske kommunikasjonsformer, inkludert nyere teknologi som ipod, ipad) for denne gruppen elever og viser til svakere bevis for effektivitet ved bruk av andre bildebaserte systemer eller manuelle tegn. Til tross for at det er svakere bevis for andre bildebaserte programmer, argumenteres det for at bruk av visuelt materiale i ASK styrker prosesseringen hos barna ettersom bilder gir en konkret fremstilling de kan referere tilbake til (Lacono et al., 2016).

Det er utallige muligheter for å lage systemer. Crissey (2009) foreslår at man begynner med et lavteknologisk eller et ikke teknologisk system, f.eks. en kommunikasjonstavle eller kun bildeutveksling. Det gir rom for å evaluere hvor godt systemet passer for barnet, så kan man senere bytte til en mer kompleks enhet. De bør da fortsatt ha de enkle tavlene tilgjengelige til situasjoner som kan oppstå enten det handler om tekniske problemer eller at teknologi ikke egner seg, som f.eks. i regnet.

Det er brukerens behov for ord som bør bestemme hvilke tegn som skal finnes på kommunikasjonstavlen og valg av tegnsystem, dette med utgangspunkt i elevens språkforståelse da f.eks. blisstejn er mer avansert enn piktogrammer. Videre er det fagfolk sin oppgave å lage egne tegn, dersom individet har behov for et tegn ikke som finnes i tegnsystemet. Man bør heller ikke være redd for å blande ulike grafiske tegnsystemer, om man har behov for flere symboler enn tegnsystemet har (Tetzchner & Martinsen, 2002).

Bruk av tegn eller bilder

«Grafiske tegn inkluderer blant annet piktogrammer, Bliss, PCS og såkalte Premack-brikker, som kan oppfattes både taktilt/haptisk og visuelt» (Martinsen et al., 2016, s. 70). Ved planlagte tegnsystemer skal symbolene ifølge Martinsen et al. (2016) få en språklig funksjon og det bør derfor skille seg fra bilder og annen visuell stimulering i omgivelsene. Piktogrammer og PCS skiller seg fra bilder og annen visuell stimulering. PCS har mer likhet med objektene, enn det piktogrammer har. Bilder og foto er mindre egnet til kommunikasjon, da «de også blir brukt i mange ordinære sammenhenger og gjerne får en for partikulær mening» (Martinsen et al., 2016, s. 70). God bildebruk er ifølge Tetzchner og Martinsen (2002, s. 24) «navn på mennesker (og dyr)», da et personnavn viser til en bestemt person.

Hensyn til tale

Ifølge Martinsen et al. (2016) vet man ikke hvilken språk- og kommunikasjonsform barnet kommer til å bruke og man må ta valg imellom taleopplæring, alternativ språkopplæring eller en kombinasjon. Det er vanlig å bruke grafiske tegn og kombinere med bruk av håndtegn og ord. Forskning viser til at ASK ikke hindrer eleven i å utvikle tale og man bør derfor «i alle tilfeller bør man gi barn en supplerende kommunikasjonsopplæring» (Martinsen et al., 2016, s. 70).

Schlosser og Wendt (2008) sin litteraturstudie er inkludert som en av studiene i Lacono et al. (2016) og har undersøkt dette med hvilken effekt ASK intervensjon har på taleproduksjon hos barn med autisme, og viser til resultater som indikerer at ASK intervensjonene ikke hindrer tale, men at de fleste studier derimot rapporterte økt taleproduksjon. De konkluderer med at det ikke er noe bevis for at ASK intervensjoner hindrer talespråket for barn med autismspekterforstyrrelse. Lacono et al. (2016) viser derimot til en annen studie hvor barn skulle gjennomføre en rekke korte instruksjoner og eksperimentet basert på forskjellen mellom å bruke tale og bilder vs. kun bruk av tale. Barn med autisme viste ingen fremgang, til forskjell fra barn med andre utviklingsforstyrrelser eller barn uten funksjonshemming. Studien viste derimot ikke til at tale ble hindret, selv om det ikke var noen påvist fremgang.

2.3.4 ASK system i opplæringen

Det å etablere et system for elevens kommunikasjonsform, vil gi mulighet for alle rundt eleven til å følge opp på en strukturert måte. En slik kommunikasjonsplan bør inneholde informasjon om barnets nåværende kommunikasjonsform, gi beskrivelse av systemer og hjelpemidler, beskrive målene fremover og inkludere hvem som har ansvar for hva og hvordan tiltak skal

evalueres (Stadskleiv, 2018). «I kommunikasjon med ASK-brukere har derfor kommunikasjonspartneren en særdeles viktig rolle i å komme i gang med kommunikasjonen» (Karlsen et al., 2018, s. 188) og tilrettelegge for samspill og lek som tar hensyn til deres kommunikasjonsform og andre spesielle behov (Karlsen et al., 2018).

Det må planlegges hvordan barnet skal ta i bruk ASK i ulike situasjoner, som i hjemmet, på skolen og på fritidsaktiviteter. Dette gjøres ved å finne ord barnet har behov for på ulike arenaer og legge en plan for hvordan barnet skal få erfaring i naturlige situasjoner (Stadskleiv, 2018). Utforming av strategier gjør det mulig for kommunikasjonspartnere å gi språklig støtte i naturlige miljøer for mennesker med ASF som er avhengig av ASK. PODD-systemet ble designet for å gi elevene disse mulighetene ved å inkludere en rekke strategier som støtter hjulpet språkbruk basert på ASK prinsipper, som adresserer et bredt spekter av kommunikasjonskrav (Porter & Cafiero, 2009).

Utrykke ønsker og behov

For at barnet skal ta i bruk grafisk kommunikasjon kan man bruke situasjoner som er lystpregede for barnet, til å introdusere hjelpemidlene i (Stadskleiv, 2018). Bruk av situasjoner hvor barnet trenger noe, eller ut fra barnets interesser kan øke barnets motivasjon og oppmerksomhet for læring. Man kan sikre dette ved å tilrettelegge for trening i situasjoner der man på forhånd ved at barnet ønsker å utføre aktiviteten (Martinsen et al., 2016). De første stadiene i PECS handler om å etablere ferdigheter i å uttrykke ønsker og behov, ved systematisk jobbe for at barnet skal be om ting (Lacono et al., 2016; Øzerk & Øzerk, 2020).

Interessen og ønsket om å få det som tegnet står for, letter oppfattelsen av sammenhengen mellom utførelsen av tegnet og tegnets funksjon, og det er dermed større sannsynlighet for at tegnet blir tatt i bruk (Martinsen et al., 2016). De fem studiene om PECS som presenteres i Lacono et al. (2016) viser til hvordan disse første stegene hvor barnet lærer å kommunisere om å få ønskede objekter eller handlinger, gjennom en forespørsel. Barnet lærer å be om ting gjennom bildeutveksling, av det ønskede objektet eller handlingen.

Begrepsforståelse

Det kreves en begrepsforståelse for å koble ord og bilder til et objekt i en situasjon. Bruk av regellæring, konkretisering og sosiale historier vil være med på å danne forståelse av hvordan ordene kan brukes. Innlæring av et begrep bør starte med opplæring i det å forstå ord eller tegn og hvordan de brukes, ved å bruke begrepene i de riktige situasjonene (Martinsen et al., 2016). For å kommunisere på en effektiv måte må man ifølge Rygvold (2008) kunne mer enn bare

ordenes mening og de grammatiske reglene, man trenger å relatere språket til den fysiske og sosiale sammenheng det blir brukt i. Med andre ord må man lære å bruke språket på en måte som gjør at det vil fungere som et kommunikasjonsmiddel.

Rubina Lal (2010) har gjennom et ASK-system for utvikling av språk og sosiale ferdigheter hos barn med autisme, undersøkt effekten av å koble ord og bilder til objekt i en situasjon. Studien baseres på intervensjonsprogrammet «Makaton Vocabulary Language Program», med resultater som viser til en signifikant endring i både språk og kommunikasjon i både reseptivt og ekspressivt språk, samt for sosiale ferdigheter hos barna ved bruk av intervensjonen. Disse resultatene baserer seg på tester hvor bilder/objekter er introdusert sammen med navn og manuelle tegn, der barnet skal lære seg å koble ord/manuelle tegn til bilde/objektet.

Utvikle sosiale relasjoner og dele opplevelser

«Læring i naturlige situasjoner blir brukt for å unngå problemene som personer med ASD har med å overføre lærte ferdigheter fra en opplærings situasjon til andre situasjoner» (Martinsen et al., 2016, s. 81). Man vil unngå utfordringer knyttet til generalisering av lærte ferdigheter i andre situasjoner og det å gjennomføre en opplæring ute i barnets miljø vil kunne gi mening til handlinger som å si «hei» og «tak» på en kafe, eller bruke ordet sko i garderoben (Martinsen et al., 2016).

ASK vil ikke være et effektivt kommunikasjonsmiddel for barnet, dersom det ikke muliggjør kommunikasjon i barnets omgivelser (Crissey, 2009). For at ASK-brukeren skal kunne kommunisere med andre i ASK-hjelpemiddelet, vil det være behov for opplæring av andre i skolen og familie (Næss, 2018). I tillegg til å bruke symboler i lek er det nyttig å legge til rette for situasjoner der barnet skal bruke grafisk kommunikasjon til å fortelle foreldre (og andre) om aktiviteter de har gjort, som foreldrene ikke har vært med på (Stadskleiv, 2018). Når nye symboler introduseres på skolen, bør kopier sendes med dem hjem, og omvendt. Crissey (2009) eksemplifiserer dette ved bruk av en notatblokk som kan sendes frem og tilbake med eleven hver dag som inneholder ulike forhold rundt eleven, og gir en mulighet til å dele informasjon som nye ord og symboler som eleven har lært eller vil ha behov for å lære. Et godt skole-hjem-samarbeid er viktig for å følge barnets fremgang og eventuelle bekymringer.

Tilgjengelighet

Martinsen et al. (2016) beskriver en tilfeldig læring der læringen er spontan og hvor opplæringsmulighetene inntreffer tilfeldig. Selv om læringen ikke er fastsatt på forhånd bør det

så langt det lar seg gjøre planlegges, slik at man kan gripe muligheten når den byr seg. Et grafisk tegn må være tilgjengelig i de situasjonene hvor barnet ønsker å bruke det, for eksempel på en peketavle eller i en kommunikasjonsbok som barnet bærer med seg. En utfordring er at det potensielle vokabularet blir lite, og sannsynligheten er stor for at barnet vil mangle tegn i kommunikasjonssituasjonen. En opplæring som er planlagt, vil hjelpe barnet med å utvikle ferdigheter rundt ord som det er forutbestemt at barnet skal lære. Minst like viktig er at man griper de mulighetene man får av den spontane kommunikasjonen, ut ifra de situasjonene som naturlig finner sted i løpet av hverdagen. Å tilrettelegge for ord man forventer at eleven vil ha behov for, gjør at eleven vil være mer motivert for å lære tegnet. Ved å sette ord på objektet barnet strekker seg etter og vise til tegn, vil eleven lettere kunne oppfatte sammenhengen (Martinsen et al., 2016).

2.4 Oppsummering

Mennesker med autismspekterforstyrrelse har ofte utfordringer knyttet til språk og kommunikasjon, og spesielt knyttet til det sosiale i kommunikasjonssituasjonene. Diagnosekriteriet som omhandler funksjonssvikt innenfor området sosial kommunikasjon, vil si at eleven har utfordringer knyttet til sosial samhandling med andre. Det påvirker ulike områder av livet, noe som medfører at de ofte trenger tilpassede kommunikasjonsformer for å kunne kommunisere med sine omgivelser.

Det er i praksis mange ulike måter å drive kommunikasjonsopplæring ved bruk av grafiske tegn til elever med ASF, men det finnes lite forskning og veiledere på hvordan det gjennomføres. Teori og forskning viser til at mennesker med autismspekterforstyrrelse er visuelt sterke og grafiske tegn er en form for visuell støtte som kan brukes i kommunikasjon og andre opplæringssituasjoner. Visualisering blir brukt for å hjelpe de med å forstå det rundt seg.

Visualisering ved bruk av grafiske tegn kan gi økt forståelse for situasjonen og gi eleven mulighet til å kommunisere. Hvordan dette gjennomføres i praksis er det lite teori og forskning om. Så hvordan vet lærerne hva de skal gjøre, hvilken kommunikasjonsform de skal velge og hvilken opplæringsmetode de skal bruke? Hvilket syn har de på bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen og opplæringen for øvrig til elevene med svake kommunikasjonsferdigheter?

3 Metode

Først vil det redegjøres for metode som er valgt for å innhente informasjon gjennom presentasjon av forskningsmetode og design. Videre vil jeg presentere hvilke forberedelser jeg har gjort, hvordan datainnsamlingen er gjennomført og hvordan materialet behandles og bearbeides. Det presenteres validitet, reliabilitet og til slutt etiske problemstillinger som inkluderer utfordringer knyttet til Covid-19 og gjennomføring av intervjuer.

3.1 Forskningsmetode og design

Forskningsdesign omfatter alt som knyttes til forskningsarbeidet. Man må tidlig ta stilling til hva som skal undersøkes, og ta avgjørelser om formål, problemstilling, datainnsamlingsmetoder, dataanalyse og konklusjoner i studie (Befring, 2015; Johannessen, et al., 2010; Thagaard, 2013). «Forskningen skiller seg fra hverdagslige vurderinger ved at det må samles inn dokumentasjon, eller data, som gjenspeiler den virkeligheten som undersøkes» (Johannessen et al., 2010, s. 33). Cohen et al. (2018) beskriver forskningsdesign som en plan eller strategi som er utarbeidet for å organisere forskningen slik at forskningsspørsmålene gir deg svar på det du ønsker å undersøke. Formålet med forskningen avgjør forskningsdesignet, som igjen avgjør metodikken i forskningen.

Forskjellen mellom det kvalitative eller kvantitative er at «kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, imens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall» (Thagaard, 2013, s. 17). Kvalitativ metode vil gi innsikt i en persons interesser og holdninger til seg selv og andre, til arbeidsoppgaver og utfordringer. Kvantitative metoder samler en begrenset mengde informasjon om mange mennesker, gjennom objektive målinger, tallmateriale og statistikk og man vil ikke ha mulighet til å gå i dybden hos hver deltaker (Befring, 2015).

3.1.1 Kvalitativ metode

Det er valgt å benytte kvalitativ metode, da formålet er å undersøke læreres erfaringer. Kvalitativ metode blir beskrevet av Cohen et al. (2018) som et bredt felt av ulike måter å innhente informasjon på. Det brukes til å fordype seg og få en detaljert forståelse for meninger, handlinger, observerbare og ikke observerbare fenomener, holdninger, intensjoner og atferd.

Jeg baserer valget på at kvalitativ metode er mest relevant ut ifra min problemstilling: *«Hvilke erfaringer har lærere med bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen for elever med autismspekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter?»*

En fordel ved kvalitative tilnærminger er ifølge Kleven (2014d) og Thagaard (2013) at man får en nærhet mellom forsker og informant, noe som gir grunnlaget for å kunne fordype seg i de sosiale fenomener man skal undersøke. De beskriver hvordan man ved kvalitativ metode har en fleksibilitet som følge av at datainnsamlingssituasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd. Man vil kunne gå i dybden på temaer hos hver informant, noe som fører med begrensning knyttet til tid og antall informanter. Det gjør at forskeren kan få tilgang til kunnskap som ellers kunne gått tapt. En utfordring ved kvalitativ metode er ifølge Kleven (2014b) å få tilgang til nok data til å kunne generalisere. Dette gjør at resultatene kun er gyldige idet utvalget jeg har undersøkt, og ikke alle lignende situasjoner.

Blant kvalitative data er observasjon og intervju vanlige måter å samle inn data på (Johannesen et al., 2010). I tillegg omfatter det kvalitative «skriftlige essaysvar, dagbøker, tegninger, tekstmeldinger og lyd- og videoopptak» (Befring, 2015, s. 39).

3.1.2 Forskningsintervju

Valgt kvalitativ metode for å innhente data er forskningsintervju. Et intervju er en samtale som er designet for å innhente informasjon gjennom muntlig interaksjon (Cohen et al., 2018, s. 508), og «gjør det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser» (Johannessen et al, 2010, s. 135). Formålet med et intervju er ifølge Thagaard (2013, s. 95) «å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen». Kleven (2014a) presenterer, som en utfordring ved intervju, at informanten skal gi opplysninger om seg selv. Man er avhengig av at informanten har tilstrekkelig selvinnsikt og tilstrekkelig vilje til å gi riktige svar.

Ved bruk av forskningsintervju er det ønskelig å belyse temaet som er valgt ut for prosjektet, og for å gjøre det kan man strukturere intervjuet på ulike måter. «Det skilles ofte mellom åpne og mer strukturerte eller fokuserte intervjuer» (Dalen, 2011, s. 26). Et åpent intervju eller lite strukturert intervju er som en fri samtale, hvor informanten kan ta opp egne temaer i løpet av intervjuet og forskeren kan tilpasse spørsmålene til de temaene som bringes opp. Målet at informanten skal snakke mest mulig om sine erfaringer. I et strukturert intervju, er spørsmålene utformet på forhånd med en spesifikk rekkefølge og har fordelen med at svarene

blir mer sammenlignbare når spørsmålene er det samme for alle informanter (Befring, 2015; Thagaard, 2013).

Cohen et al. (2018) beskriver det semistrukturerte intervjuet som en mulighet til å holde strukturen og samtidig ha en åpenhet som gir mulighet for å komme inn på temaer man ikke hadde forutsett, men som informanten kommer inn på. Ved strukturerte intervju har man ifølge Befring (2015) og Johannessen et al. (2014) spørsmål som skal være konkrete og tydelige, men skal ikke være ledende eller ha noen form for føringer slik at svarene kan være åpne og frie. Basert på hvor strukturert det er ønskelig at intervjuet skal være, og i hvor stor grad informanten skal ha innflytelse på intervjuet har jeg valgt å bruke et semistrukturert intervju. Jeg valgte ut bestemte temaer på forhånd, og utformet åpne spørsmål som ga utgangspunktet for samtalen, men informanten fikk tolke spørsmålene slik de ville og fordype seg på de temaene de har kunnskap og meninger om.

3.2 Forberedelse til intervju

Første steg i prosessen var å søke tillatelse fra NSD for godkjenning for å starte prosessen med å innhente data, da det kan fremkomme personvernopplysninger (Norsk senter for forskningsdata, 2020). Videre var det å utarbeide informasjonsskriv og ta kontakt med informanter, gi informasjon og få underskrift. Intervju kan gjennomføres ved direkte personlig kontakt mellom intervjueren og informanten, eller gjennom telefonintervju (Befring, 2015). Covid-19 har medført enkelte begrensninger for gjennomføringen av intervjuer. Da invitasjoner til intervju skulle sendes ut var restriksjonene strenge, og alle intervjuer ble derfor planlagt digitalt ettersom informantene bor i andre kommuner.

3.2.1 Utvalg

Ved utvalg understreker Dalen (2011) at antall informanter i kvalitative studier ikke kan være for stort, da det er en tidskrevende prosess både ved gjennomføring og bearbeiding av intervjuene. Samtidig må det samles inn nok data for å kunne ha et grunnlag for tolkning og analyse. Det kan være vanskelig å vite hvor mange informanter man trenger i en intervjustudie, og Johannessen et al. (2010) understreker at man må ta hensyn til hva som er praktisk gjennomførbart. «Hvis vi har begrenset tid og økonomi til rådighet, noe som er tilfellet ved studentprosjekter, må vi kanskje begrense oss til færre enn 10 intervjuer» (Johannessen et al., 2010, s. 104). Det ble på bakgrunn av disse hensynene valgt 5 informanter.

Kriterier for utvalget var at de har en utdanning som kvalifiserer til å jobbe som pedagog i skolen. Jeg har ikke stilt krav til at pedagogen må ha mastergrad eller lærerutdanning i bunn, men man må ha erfaring ved bruk av grafiske tegn i opplæringen av kommunikasjonsferdigheter til elever med autismespekterforstyrrelse. Videre er det ikke satt noe skille mellom spesialskole/klasse eller ordinærskole, men derimot spesifisert i intervjuene hvilke erfaringer lærere har basert på dette skille. Geografisk område har vært spredt, sør og øst i Norge. Informantene er innhentet ved hjelp av å ta kontakt med bekjente lærere og spesialpedagoger som har snakket med og foreslått potensielle kandidater, som så ble kontaktet direkte. Veileder var også behjelpelig med informanter. Gjennom prosessen i å samle informanter, var jeg bevisst på at jeg ønsket en variasjon i forhold til skole og kommune, og på den måten få et bredere erfaringsgrunnlag.

Informanten skal informeres om «målsettingen for prosjektet, hvilke metoder som skal anvendes og hvordan resultatene skal presenteres og formidles» (Dalen, 2011, s. 101). Som vedlegg til invitasjonen om å delta i masterprosjektet ble det sendt med et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet inneholdt en beskrivelse av formålet med prosjektet og hva det innebærer å delta. Dette inkluderte en samtykkeerklæring som ble signert av deltakerne og sendt i retur før intervjuene ble gjennomført.

3.2.2 Intervjuguide

Med intervju som metode er det behov for en intervjuguide som «omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene av studien skal belyse» (Dalen, 2011, s. 26). Det er utarbeidet en semistrukturert intervjuguide, bestående av ulike temaer med spørsmål og oppfølgingsspørsmål utarbeidet for å kunne besvare problemstillingen. Johannessen et al. (2014) beskriver den semistrukturerte intervjuguiden som en blanding mellom strukturerte og åpne intervjuer, hvor intervjuguiden inneholder en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. Dalen (2011) beskriver «traktprinsippet», som benyttes ved utarbeidelse av intervjuguiden. Det handler om at innledende spørsmål skal hjelpe informanten å føle seg vel og avslappet og etter hvert fokusere spørsmålene mot de mest sentrale temaene før det til slutt løsner opp om mer generelle forhold.

I studiens intervjuguide er spørsmålene formulert åpent, slik at informanten oppmuntres til å komme med utdypende informasjon, noe som gir mulighet for å komme inn på temaer/områder som ikke er forventet, og som fører til at man får tilgang til kunnskap og erfaringer som ellers kunne gått tapt. Oppfølgingsspørsmål på temaer som trekkes frem av

informanten, vil gi mulighet for å gå i dybden der man opplever at læreren har mer å komme med (Kleven, 2014d).

I det semistrukturerte intervjuet, er det en åpenhet for å følge opp de temaene som informanten trekker frem, noe som medfører at man må hoppe frem og tilbake i intervjuguiden slik at flyten i samtalen opprettholdes. Johannessen et al. (2014) forklarer dette ved at en intervjuguide vanligvis vil ha en bestemt rekkefølge på temaene, men at det kan endres dersom informanten bringer et nytt tema på bane. Det krever derfor at man er fult fokusert på hva informanten snakker om og vet hvilke temaer og oppfølgingsspørsmål man har forberedt. Ved å kjenne sin egen intervjuguide godt, vil fleksibiliteten i samtalen være større. Det åpner opp for muligheten av å stille kontrollspørsmål underveis for å skape en større forståelse/sikrere forståelse som senere vil lette arbeidet i å analysere det informanten forteller. Kontrollspørsmålene hjelper til å få innsikt i deres erfaringer, og begrense mulige misforståelser ved analysen.

3.3 Gjennomføring av intervjuene

På bakgrunn av koronasituasjonen har intervjuene blitt gjennomført digitalt. Under intervjuene var jeg bevisst på hvilken påvirkning egne synspunkter har, og forsøkte å holde meg så objektiv som mulig. Det er slik Dalen (2011, s.32) beskriver at «forskerens egne oppfatninger og synspunkter bør som regel holdes utenfor».

Jeg lyttet til informanten og brukte «pause» slik at informanten fikk mulighet til å tilføye mer, ved å få tid til å tenke seg om. Å lytte er ifølge Dalen (2011) viktig for å gi informanten mulighet til å fortelle. Ved å vise en interesse for det informanten forteller om, vil det være lettere for informanten å åpne opp og fortelle mer. En samtale kan gjøre det mer komfortabelt for informanten om å fortelle ting og løse opp for å svare mer utfyllende og på spørsmål. Jeg følte jeg løsrev meg godt fra intervjuguiden, noe som var med på å gjøre intervjuformen til en samtale som var mer naturlig. Avslutningsvis fikk informanten mulighet til å tilføye om det var noe mer de ønsket å fortelle om, før jeg så takket for deltakelsen. Intervjuene tok i gjennomsnitt litt over 1 time.

3.3.1 Erfaring med intervjuguiden

«I en kvalitativ intervjustudie må det alltid foretas ett eller flere prøveintervjuer både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer» (Dalen, 2011, s. 30). Intervjuguiden ble testet ut på andre utenfor fagfeltet først, slik at intervju 1 ble det offisielle

prøveintervjuet. Informanten svarte utfyllende, noe som medførte at flere spørsmål ble tidlig besvart av informanten. Hoved- og oppfølgingsspørsmål dekket temaene jeg ønsket å undersøke hos læreren, men samtidig var jeg fri til å følge opp uforutsette temaer, utsagn eller endre rekkefølgen på spørsmålene. En løs form på samtalen slik som dette, gjorde at samtalen fløt og at informanten kunne utdype seg på de områdene som selv var ønskelig, og informanten kunne trekke paralleller gjennom de spørsmålene jeg stilte. Dette ga rom for at informanten fikk muligheten til å åpne opp om sine erfaringer og for å gi fyldige beskrivelser. Intervjuguiden hjalp meg som forsker å holde en viss struktur. Jeg følte jeg kjente intervjuguiden godt, slik at jeg kunne løsrive meg mer fra den som et manus, og heller bruke den som en støtte underveis når man skulle skifte tema. På den måten ble intervjuet gjennomført som en mer naturlig samtale.

Dalen (2011) poengterer at det ofte kan være nødvendig å omredigere intervjuguiden etter et prøveintervju. Jeg så ikke noe behov for endring av rekkefølge da den fungerte slik det var ønskelig. Jeg valgte derfor å ikke gjøre noen endringer, da jeg følte at jeg fikk en god fleksibilitet samtidig som jeg fikk besvart det som var hensikten at informanten skulle besvare. Vurderingen ble tatt på bakgrunn av gjennomgangen av opptaket til det første intervjuet. Jeg ble da også bevisst at egne formuleringer på oppfølgingsspørsmål som ikke var utformet på forhånd, kunne bli rotete. Dette førte til at jeg i de neste intervjuene tok meg bedre tid til å formulere oppfølgingsspørsmål. Det var ellers en flyt i intervjuet og da informanten svarte utfyllende og informasjonsrikt ut fra de spørsmålene ble stilt.

3.4 Bearbeiding av data

For å samle informasjon på best mulig strukturert måte, ble det gjennomført lydopptak av intervjuene. Bruk av teknisk opptaksutstyr ved gjennomføring av kvalitative intervjuer er ifølge Dalen (2011) viktig for å ta vare på informantenes egne uttalelser og få en mest mulig korrekt presentasjon av det som er blitt sagt. Det ble gjennomført en testrunde av det tekniske opptaksutstyret før hvert intervju. Det oppsto allikevel en teknisk utfordring ved intervju 3, hvor opptaket ikke ble lagret.

3.4.1 Transkribering

Dalen (2011) understreker en unik mulighet til å bli ekstra godt kjent med datamaterialet ved å transkribere intervjuene på egenhånd. Intervjuene ble transkribert like etter gjennomføringen, da det fortsatt var ferskt i minnet. Alle opptak ble kontrollert rett etter intervjuet, for å være

trygg på at alt var i orden for senere transkribering. Dette fordi det tidlig ville avdekket potensielle utfordringer, slik at man umiddelbart kan sette seg ned og skrive notater. «Kvaliteten på egne nedtegnelser i etterkant av et intervju vil imidlertid alltid være dårligere enn der du har fått med informantens egne uttalelser» (Dalen, 2011, s. 31).

Ved intervju 3 mistet jeg hele opptaket og ble derfor forhindret i transkriberingen av det intervjuet. Det ble derfor umiddelbart etter intervjuet skrevet notater til alle spørsmålene og underspørsmålene ut ifra intervjuguiden, og skrevet ned de svarene og hovedpoengene informanten kom med rundt temaene. Videre er jeg under analysen bevisst på at de notatene som er skrevet ned, er egne nedtegnelser av det som har blitt sagt. Det velges fremdeles å regnes med i resultatene, da informanten hadde synspunkter som er hensiktsmessig for studien. Derimot gjøres dette med forsiktighet, da jeg er bevisst på at egne nedtegnelser vil være av dårligere kvalitet enn informantens egne uttalelser.

3.4.2 Analyse

Ved kvalitative tilnærminger er målet å skape en forståelse av sosiale fenomener, og utfordringer kan derfor være knyttet til analyse og fortolkninger hos forskeren (Thaagard, 2013). Et viktig element i analyseprosessen er ifølge Kleven (2014d) forskerens subjektivitet, som både kan være positivt og utfordrende. En styrke er forskerens unike perspektiv til å belyse forskningsfeltet, men en utfordring er å holde seg objektiv i forhold til å presentere resultatene. Analysen påvirkes ifølge Thagaard (2013) av en forforståelse ved at man som forsker baserer klassifiseringen på hva man selv ser på som viktige aspekter ved materialet, og andre forskere ville trolig ha delt inn på en annen måte.

Materialet ble først fargekodet, før det ble gjort en fenomenologisk analyse. Ifølge Johannessen et al. (2010, s. 173) «er det vanlig å analysere meningsinnholdet» og målet er å presentere innholdet i hva informantene forteller i intervjuet. Datamaterialet blir derfor lest fortolkende, da man ønsker å forstå den dypere meningen i det informanten forteller.

I analysen er første mål ifølge Johannessen et al. (2010) og Thagaard (2013) å få et helhetsinntrykk av all data som er samlet inn. All transkribering ble først lest igjennom og notert ned ulike temaer som kom frem fra informantenes utsagn. Etterpå ble det gjort en meningsfortetting på informanters lange setninger og fjernet irrelevant informasjon. Neste fase er å finne meningsbærende elementer i materialet. Det er gjort en koding av materialet ved å markere avsnitt og setninger som ses som relevant for problemstillingen ved å markere ett eller flere kodeord i marginen. Det avdekker meningsfull informasjon fra intervjuet.

Johannessen et al. (2010) skiller mellom beskrivende koder, som setter merkelapper på meningsinnholdet i datamaterialet og tolkende koder, som viser til begreper, sammenhenger og perspektiver som reflekterer hvordan tendensene i materialet kan forstås og tolkes. I analysen handlet de første kodene om hva det konkrete avsnittet eller setningen handlet om (beskrivende) og det ble senere tillagt en ny kode som skiller mellom erfaringer og meninger hos læreren (tolkende kode).

Videre vil det gjøres en kondensering hvor hensikten ifølge Johannesen et al. (2010, s. 176) «er å abstrahere det meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene», og man sitter igjen med et materiale som i en helhet er blitt kodet som meningsbærende for problemstillingen. I analysen ble materialet redusert ut ifra de kodeordene som er blitt gitt like kodeord sammenfattes. Det er gjort et skille mellom hovedtemaer og undertemaer. Her velges ulike sitater som illustrerer meninger i de ulike kodeordene og det utvikles kategorier som er mer abstrakte enn de opprinnelige kodene.

Til slutt er det gjort en sammenfatting, som «innebærer å sammenfatte eller rekontekstualisere materialet for å utforme nye begreper og beskrivelser» (Johannesen et al., 2010, s. 176). I sammenfattingen er det identifisert mønstre i informantenes uttalelser og omskrevet slik at det viser en sammenheng.

3.5 Validitet og reliabilitet

Det er mange forskjellige typer validitet og reliabilitet, og de har forskjellige meninger i ulike forskningsmetoder. Man snakker derfor om ulike former for validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning enn man gjør i kvantitativ og mixed methods. Trusler mot validitet og pålitelighet (reliabilitet) kan aldri fjernes helt, men man kan dempe utfordringene ved å være kontinuerlig oppmerksom på de faktorene gjennom hele forskningsprosessen (Cohen et al., 2018, s. 245).

3.5.1 Validitet

Spørsmålet om validitet handler om hvilken grad det måler det det er ment å måle (Cohen et al., 2018), og man ser da på hvilken sammenheng det er mellom det som undersøkes og de dataene som er samlet inn. En vurdering av validitet i kvalitativ forskning kan være utfordrende da «de variablene som inngår i pedagogisk og spesialpedagogisk forskning, sjelden er tilgjengelig for direkte måling» (Befring, 2015, s. 48).

Begrepsvaliditet tar ifølge Johannessen et al. (2010) for seg spørsmålet om hvorvidt de operasjonaliserte begrepene måler det som er hensikten å måle. Noe som er en vanlig måte å se

på validitet innenfor kvantitativ forskning. En utfordring ved kvalitativ forskning er at man ikke kan måle dataene slik som i kvantitativ forskning. Validitet i kvalitative studier handler derimot om «i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2010, s. 230).

Valgt metode skal være «tilpasset den aktuelle undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretiske forankring» (Dalen, 2011, s. 96). En vurdering om man måler det man ønsker å undersøke, støttes ved en vurdering av validitet rundt innsamlingsmetodene som er brukt. Dette vises gjennom min intervjuguide, hvor spørsmålene som stilles er knyttet til formålet med undersøkelsen. Dette ser man da informantene svarer på spørsmål innenfor problemstillingen og tar for seg temaene som er teoretisk forankret i studien.

Indre validitet

Å være bevisst på og redegjøre for hvordan egen forforståelse kan påvirke forskningen, vil ifølge Cohen et al. (2018) minimere «bias». Ved kvalitative metoder er forskeren selv instrumentet som brukes for å samle inn data og validitetsspørsmålet knyttes til omfanget av «researcher bias» (Befring, 2015, s. 54). Det handler om at forskeren kan ha påvirkning på studiens data.

Forskerens forforståelse vil ifølge Johannessen et al. (2010) kunne påvirke forskningen både gjennom intervjuet og i bearbeiding og tolkning av dataene. Å tydeliggjøre hvordan egen forskerrolle kan påvirke forskningen, er ifølge Dalen (2011) viktig å ta i betraktning. Ved å redegjøre for sin tilknytting til det fenomenet som studeres, vil leseren kunne vurdere i hvilken grad slike forhold kan påvirke tolkningen av resultatene.

Min forforståelse av temaene og de forventningene jeg har til hvilke resultater som kommer frem kan påvirke synspunktene dataene belyses i. Min subjektivitet kan trekke fokuset i studien den retningen jeg har erfaring innenfor. Dalen (2011) poengterer at bruk av tekniske opptaksutstyr gir best mulig grunnlag for intervjuets bearbeiding, tolkning og analyse. På den måten kan man presentere direkte sitater og beskrivelser fra informantene i analysen og tydelig skille hva som er informantenes beskrivelser og hva som er forskerens tolkninger.

Det å bringe et unikt perspektiv inn i forskningen, viser til at forskerens subjektive holdninger knyttet til temaer kan være med å påvirke de resultatene man får. Det er en utfordring når funnene skal være et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger. Johannessen et al. (2010) poengterer at det er viktig å være selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført og redegjøre for hvilke tidligere erfaringer man har, skjevheter eller avvik, fordommer og oppfatninger som kan påvirke fortolkningen og

tilnærmingen i prosjektet. Dette gjøres i studien, ved å gjøre en vurdering av fortolkninger med støtte av annen litteratur eller av informantene i undersøkelsen.

Ytre validitet - overførbarhet

Ytre validitet handler om muligheten for overførbarhet og stiller spørsmål om hvilken grad vi kan strekke gyldighetsområdet for de resultatene vi har funnet, til å gjelde andre grupper enn dem det er forsket på (Dalen, 2011; Kleven, 2014b; Thagaard, 2013). Studien har som formål å undersøke læreres erfaringer, og ved bruk av fem informanter vil det ikke være mulig å trekke slutning for andre enn de som konkret har deltatt i undersøkelsen. Læreres erfaringer er individuelle og basert på variasjonene blant erfaringene til informantene vises det til at det er en sannsynlighet for at det sitter lærere med andre erfaringer enn det utvalget som presenteres i denne studien.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet til forskningsresultatene og omfatter «hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan de bearbeides» (Johannessen et al., 2010, s. 229). Reliabiliteten knyttes ifølge Thagaard (2013, s. 201) «til spørsmålet om en kritisk vurdering av om prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte». Man er ifølge Johannessen et al. (2010) avhengig av en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåter gjennom hele forskningsprosessen, da påliteligheten styrkes ved at man gir en beskrivelse av konteksten.

Når man ser på reliabiliteten i kvantitative undersøkelser, krever det en nøyaktig etterprøvbarehet av andre forskere når det kommer til innsamling og analyse av data. Dette skaper derimot en utfordring i kvalitative studier, da forskerens rolle er en viktig faktor i studien og rollen utformes i samspillet med informanten i den aktuelle situasjonen (Dalen, 2011). Andre forskere vil ikke nødvendigvis kunne komme frem til de samme resultatene selv om det anvendes samme metode, da «det er forventet at kvalitative forskere bringer et unikt perspektiv inn i de studiene de gjennomfører» (Johannessen et al., 2010, s. 232). Man skal være bevisst på hvordan subjektive holdninger kan påvirke forskningen. Ved å redegjøre for valg, kan leseren følge og vurdere reliabiliteten av de valgene som tas (Thagaard, 2013).

At forskeren selv er «instrumentet» som brukes for innsamling av data, styrker ifølge Johannessen et al. (2010) reliabiliteten i studien da det er vanskelig at en annen forsker kan kopiere arbeidet. Det er fordi ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forskeren selv, og ting vil derfor ikke tolkes på helt lik måte.

I et intervju utgjør informantenes egne ord og fortellinger ifølge Dalen (2011) hovedtyngden av det materialet som skal danne grunnlag for tolkning og analyse. Det er viktig at materialet blir så fyldig og relevant som mulig. Datamaterialet styrkes ved at intervjueren stiller gode spørsmål, som gir informanten mulighet til å komme med innholdsrike og fyldige svar. Resultatene kan ifølge Kleven (2014c) påvirkes av forskernes tolkning som nevnt over, men kan også påvirkes av hvordan forskeren har utformet spørsmålene, da ulike måter å stille spørsmål på kan påvirke hvilket svar man får.

Så langt det lar seg gjøre, må forskeren møte intervjupersonen med åpent sinn, for å gi trygghet til å svare mest mulig ærlig, og at situasjonen ikke skal preges av forskerens verdier eller synspunkter. For «forteller intervjupersonene det de tror forskeren vil høre?» (Thagaard, 2013, s. 115). Det er en utfordring å stille seg helt objektiv i et intervju, da intervjuet bærer preg av den relasjonen som etableres mellom partene. Derfor er det viktig at man reflekterer over hvilken påvirkning man kan ha på intervjuet, og man må være bevisst på at svarene kan være preget av at informanten vil fremstille seg i et godt lys og beskrive erfaringer i lys av et ønske om å gjøre godt inntrykk.

3.6 Ethiske betraktninger

Forskning har en etisk plikt til å være av kvalitet (Cohen et al., 2018) og skal være forankret i forskningsetiske prinsipper, som skal sørge for at «forskingsprosessen gjennomføres på en verdig og forsvarlig måte» (Befring, 2015, s. 28). Etikk handler ifølge Johannessen et al. (2010, s. 89) «om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale». Forskning må forholde seg til «etiske prinsipper og juridiske retningslinjer» (Johannessen et al., 2010, s. 89). Ethiske problemstillinger må ifølge Dalen (2011, s. 13) «ses i forhold til valg av informanter, selve intervjusituasjonen og hvordan forskningsresultater fra slike studier formidles».

Lov om behandling av personopplysninger (Personopplysningsloven, 2000) presiserer krav om meldeplikt dersom det skal foregå en behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler (Personopplysningsloven, 2000, § 31). Personopplysninger er opplysninger og vurderinger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner (Johannessen et al., 2010, s. 94), og da prosjektet omfatter informasjon om mennesker har prosjektet en meldeplikt. Det er derfor kontaktet Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for godkjenning av prosjektet for å innhente personopplysninger (NSD, 2020).

Lov om behandling av personopplysninger omhandler krav til hvordan personopplysninger skal håndteres, for å verne om personlig integritet, privatlivets fred og tilstrekkelig kvalitet på personopplysninger (Personopplysningsloven, 2000, § 1). Etske prinsipper omfatter krav til informert samtykke, anonymisering og oppbevaring av innsamlende opplysninger, innsiktsrett for deltakere og taushetsplikt for alle som medvirker i forskning (Befring, 2015, s. 31). Da prosjektet omfatter informasjon om mennesker, har etiske vurderinger vært gjort kontinuerlig gjennom hele prosjektet.

Informasjon og fritt samtykke

Et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper handler om at all deltakelse skal bygge på samtykke og at samtykket skal være fritt, informert og forstått. Informanten skal få den informasjonen som er nødvendig for at det skal være forståelig hva det innebærer og delta i prosjektet (Befring, 2015; Johannessen et al., 2010; Kleven, 2014d). Fritt samtykke betyr at det er «avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet [og at informert samtykke handler om at] informanten på forhånd skal orienteres om alt som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet» (Dalen, 2011, s. 100).

Frivilligheten skal ifølge Cohen et al. (2018) sikre at deltakeren fritt velger å delta (eller ikke) i forskningen, og at man skal være fullt informert omhandler at samtykket skal baseres på at informanten er fullstendig informert om hva forskningen går ut på. Det er i praksis en utfordring at man skal være fullt informert, da det ofte er umulig å informere om absolutt alt da man ikke nødvendigvis vet selv hvordan forskningsprosessen vil utspilles.

Prinsippet om samtykke er nedfelt i Personopplysningsloven som stiller krav om samtykke for å kunne behandle personopplysninger (Personopplysningsloven, 2000, § 8). Alle informanter ble ved forespørsel om deltakelse informert om prosjektets formål gjennom et informasjonsskriv som ga informasjon om bakgrunn, mål, formål, prosess og metode for prosjektet og hva det innebærer å delta. Informantene fikk mulighet til å stille spørsmål ved dette, og ble informert om at det var mulighet å trekke seg når som helst (Cohen et al., 2018).

Sammen med informasjonsskrivet fikk informantene en samtykkeerklæring som i forkant av intervjuet ble returnert med underskrift. Det ble utarbeidet et utkast av temaer på forhånd som ga informanten informasjon om hvilke temaer jeg kom til å komme inn på i intervjuet. Informantene takket for dette, da dette gjennom det digitale intervjuet hjalp dem å holde en rød tråd og følge samtalen. Et etisk dilemma er følge Thagaard (2013) at man ikke kan slå seg til ro med at deltakeren har gitt sitt samtykke i startfasen. Det er derfor stilt

kontrollspørsmål ved starten av intervjuene om det er noe uoppklart før vi startet intervjuet og om det var i orden at det ble gjort lydopptak av intervjuet.

Konfidensialitet

En måte å beskytte deltakerens rett til privatliv er gjennom et løfte om konfidensialitet: å ikke avsløre informasjon fra en deltaker på noen måte som kan identifisere den personen eller gjøre det mulig for personen å bli sporet (Cohen et al., 2018). «Informanter har krav på at absolutt alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt» (Befring, 2015, s. 32). Dataene skal ifølge Johannessen et al. (2010) kun brukes til det formålet de er samlet inn for, og informanter skal sikres anonymitet. Ved kvalitative undersøkelser er det vanlig med detaljerte beskrivelser av enkeltpersoner, og i slike tilfeller skal informasjonen anonymiseres, noe som kan gjøres ved å bruke pseudonymer isteden for faktiske navn og endre på andre personlige opplysninger.

Konfidensialitet blir trukket frem i Personopplysningsloven (2000) i § 13. Informasjonssikkerhet, som poengterer hvordan man skal sørge for tilfredsstillende informasjonssikkerhet med hensyn til konfidensialitet, integritet og tilgjengelighet ved behandling av personopplysninger (Personopplysningsloven, 2000, § 13). Da det i denne studien er lærere som kommer med egne erfaringer og refleksjoner rundt sitt arbeid og det er spesifisert hvilken gruppe lærere prosjektet omhandler, vil anonymitet være ekstra viktig. Personlig informasjon skal ifølge Cohen et al. (2018) kodes separat fra skriftlige datamateriale.

Navn på skoler eller andre stedsnavn som har kommet opp gjennom intervjuet er anonymisert i transkriberingen, for å kunne skjule deres identitet. «Informanten må føle seg trygg på at de opplysningene som kommer frem til løpet av intervjuet, blir behandlet fortrolig, og at de ikke senere skal kunne føres tilbake til vedkommende» (Dalen, 2011, s. 102).

Konfidensialitet omfatter i tillegg til anonymitet, etiske hensyn i forhold til oppbevaring av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler (Cohen et al. 2018). Informantene ble informert om hvordan informasjonen skal lagres under prosjektet og ble stilt kontroll spørsmål ved starten av intervjuene om det var greit at samtalen ble tatt opp. Lydopptak ble slettet etter transkribering, straks etter gjennomføringen av intervjuet.

4 Resultater

4.1 Bakgrunn og erfaringer

Informantene har til felles at de har erfaring med kommunikasjonsopplæring til elever med autismespekterforstyrrelse som har svake kommunikasjonsferdigheter. Informantene har ulike bakgrunn og erfaringer, både basert på utdanning og jobb.

Informant 1 er allmennlærer, med spesialpedagogikk. Hun har jobbet på en spesialskole for barn med autisme i 10 år, der elevene var avhengig av bilder og å få velge imellom bilder. Informanten byttet til jobb i den ordinære skolen, hvor elevene kan ta imot muntlige beskjeder og ha lettere samtaler. Hun forteller at elevene er avhengige av en forutsigbar hverdag for å skape forståelse, og informantene eksemplifiserer dette med: «Å ha den overordnede dagsplanen, mellom hver overgang og bruke timestokken er gull verdt.» På spesialskolen har informantene fått erfaring med bruk av miniplaner, dagsplaner, ukeplaner og månedsplaner. Bildestøtte til kommunikasjon ble brukt i forhold til merking av skap og hvor ting skulle finnes. «Alt på en måte var lagt opp med bilder som å understøtte og for kommunikasjon.» Denne kompetansen som informantene har opparbeidet seg, bruker hun i den ordinære skolen: «Jeg har innført de systemene litt. Jeg har god erfaring med det og ser hvordan det fungerer.»

Informant 2 har førskolelærerutdanning, «med annen avdeling spesped», og med fordypning i sammensatte lærevansker. Hun har jobbet som spesialpedagog i 33 år i den ordinære skolen med elever innenfor ulike diagnosegrupper. Informanten har god kompetanse på autisme og har jobbet mye med barn uten språk, og da med mye tegn-til tale og bruk av bilder. Informanten forteller at de har jobbet med grafiske symboler lenge, sammen med bilder og foto og satt dette i systemer for elevene. Hun forteller videre at hun er fersk på å jobbe med grafiske symboler i ferdige systemer, men har nå jobbet ett par år mer målrettet med Widgit Go.

Informant 3 har grunnskolelærerutdanning og studert master i spesialpedagogikk på deltid i 4 år. Hun har jobbet ett år som faglærer og 5 år som spesialpedagog. Informanten jobber som spesialpedagog i ordinær skole og har kun en elev med autisme. Hennes erfaringsbakgrunn er derfor knyttet til denne eleven, som hun har jobbet med i et halvt år. Dette er hennes første møte med å jobbe som spesialpedagog til en elev med autismespekterforstyrrelse og/eller barn med behov for ASK. Hun har ingen tidligere erfaring knyttet til bruk av grafiske tegn. Informanten skulle ønske det hadde vært mer om bruk av ASK og bruk av grafiske systemer i utdanningen. Gjerne tilbud om å kunne fordype seg mer i det eller i det minste informasjon om hvor man kan få lære om ASK.

Informant 4 har førskolelærerutdanning, med fordypning i småbarnspedagogikk. Informanten har også bachelor i spesialpedagogikk og flere år med ulike studier der informanten har opparbeidet seg kompetanse på feltet, som «ASK 1». «Jeg har gått litt etter hva som har vært interessen der og da og behovet for hva jeg har trengt.» Informanten har en variert jobberfaring: avdelingsleder og spesialpedagog i barnehagen, og miljøterapeut og lærer i skolen. Hun har vært inntil både normalskolen og spesialskolen, men har de siste 6 årene jobbet på spesialscole. Informanten har jobbet med elever med autisme i over 20 år og har de siste 15 årene jobbet med ASK og bruk av grafiske symboler, selv om ASK ikke var etablert på samme måte før. Informanten har også variert erfaring innenfor diagnosegruppen, men viser til erfaringer med de elevene som «må ha ASK hjelpemiddel for å kunne kommunisere og bli forstått».

Informant 5 har en bachelor i vernepleie og gikk inn i jobb skolen, og har vært der nå i 7 år. Informanten har jobbet med de non-verbale til de veldig svakt verbale elevene. Gjennom personlige erfaringer med diagnosegruppen poengterer informanten at selv om mennesker med autismespekterforstyrrelse er verbalt og kognitivt sterke, vil de fremdeles slite med det sosiale og litt mer skjulte. «Det har tidlig gjort at jeg har lyst til å hjelpe de som ikke kan prate for seg selv.» Det er forståelsen som mangler, uavhengig av at man er gode til å prate for seg eller ikke.

4.1.1 Viktighet av kompetanse og personlige egenskaper

Alle informantene ser på kompetanse og personlige egenskaper som viktige for å kunne drive en alternativ kommunikasjonsopplæring til en elev med autismespekterforstyrrelse. Informantene understreker viktigheten av kompetanse for å forstå hvorfor du gjør den jobben du gjør. Informant 5 eksemplifiserer dette med ulike kompetanseområder hun anser som viktig.

«I min klasse må du ha en kunnskap om autisme. Du må ha en viss kompetanse om kommunikasjon. Iallfall om ulike kommunikasjonsformer. Hvis du kan ha en forkunnskap om hva grunnleggende ferdigheter vil si, så er det og en veldig pluss. For den største jobben vi gjør, er jo for å etablere grunnleggende ferdigheter.»

Informant 2 understreker at det kan være en fordel å ha «en faglig bakgrunn, en utdanning innen området». Selv om informantene ser på kompetanse som viktig, understreker de at man må få kompetansen og erfaringene et sted. Informantene har lært mye om ASK via arbeidsplassen, og ser på det som en mulighet til å opparbeide seg en nødvendig kompetanse. Informant 1 forteller at det har vært gull verdt å jobbe på spesialscole noen år først, for å opparbeide seg en spisskompetanse som hun videre kunne ta med seg inn i normalskolen og spre videre der. Når hun kom i den ordinære skolen kjente ikke lærerne til opplegg med

miniplan, med bildestøtte, med kurver og lignende. Hun introduserte dem derfor til bruk av dette og man ser at det hjelper. Det har hjulpet flere elever, ikke bare de elevene med autisme som man jobber med, men også de som ikke har fått diagnosen enda, eller de som har andre utfordringer.

Informantene beskriver personlige egenskaper som viktige for å kunne tilegne seg de erfaringene man trenger, og er en nødvendighet for å forstå nytten av det man driver med. Informant 4 mener at manglende ASK i opplæringen handler mye om uvitenhet, noe som gjør at dette med personlige egenskaper er veldig viktig. Det handler om at hvis man ikke ser nytten av ASK, så vil man ikke ha like mye fokus på det eleven kanskje trenger. Informantene trekker også frem at det handler om å kunne ta imot råd og erfaringer fra andre. Man må kunne være åpen for å samarbeide med personer med ulik yrkesbakgrunn.

4.1.2 Forståelse

Ingen av informantene klarer helt å skille mellom kompetanse og personlige egenskaper. Gjennom spørsmålene knyttet til kompetanse og personlige egenskaper, understreker informantene hvor viktig det er å ha en forståelse for hvorfor man skal drive med den opplæringen man gjør. Som Informant 5 eksemplifiserer «Hvorfor skal du repetere 10 tusen ganger at du tar på den sokk. Eller måten du holder en sokk på. Jo det er fordi at han skal kunne kle seg selv.» Det trengs en forståelse for hvorfor det er viktig og nødvendig for eleven. Informantene forteller historier hvor de har møtt lærere og andre fagpersoner som ikke helt har sett nytten av den opplæringen som drives. Eksempelvis har informant 1 opplevd andre som forteller om mye utagering hos elevene, men når hun spør om de bruker miniplanen svarer de med «Nei, jeg trenger den ikke jeg.» Hun spesifiserer videre at det handler om en forståelse for at det er elevens behov som er målet med å bruke hjelpemiddelet, ikke for din egen del.

Informant 2 og 4 trekker fram historier hvor de har opplevd at oppstarten av et ASK-hjelpemiddel har blitt utsatt fordi eleven reagerer på tale. Informant 4 forteller at flere holder igjen med å starte med alternativ og supplerende kommunikasjon, og begrunner dette med holdningen at «hvis vi begynner å ta i bruk ASK så kommer de iallfall ikke til å bruke språket». De ser ikke nytten av det, og vil derfor heller ikke ha så mye fokus på ASK. Informant 2 har hørt andre fortelle «men han forstår jo alt jeg sier» som en forklaring på hvorfor de ikke trenger symboler. Informant 1 og 2 utdyper videre at det kan være vanskelig å skape forståelse hos lærere i den ordinære skolen, hvor det er mange som jobber rundt eleven. Alle informantene er enige om at det handler om å skape en forståelse hos personalgruppen, for hvorfor man bruker grafiske symboler med eleven. Informant 2 understreker at kommunikasjonsmiddelet er der for

at de skal kunne kommunisere tilbake til deg hva de ønsker, og hun understreker dette ved at «det endelige målet er at eleven skal ha et kommunikasjonsmiddel».

4.2 Rammene rundt opplæringen

Informant 1 og 4 beskriver hvordan eleven gjennom et kommunikasjonsmiddel, vil kunne være mer systemavhengig i stedet for personavhengig. Slik informant 1 forteller:

«Jeg har stått for opplæringen, for å få satt det i system og vist hvordan man skal gjøre det. Jeg har blitt filmet og sendt filmen rundt til flere [...] så alle på teamet har muligheten til å se den filmen om hvordan man kan gjøre det [...] Så har man mulighet til å gjøre det gjennom hele skolehverdagen, selv om man ikke er sammen med den samme eleven gjennom alle timene i løpet av en skole uke.»

Informantene forteller at det ikke kun er pedagogen som er rundt eleven i opplæringen, men at det også er assistenter og andre lærere som skal drive kommunikasjonen med eleven. Det forutsetter at alle bruker elevens kommunikasjonsform. Informantene er heller ikke opphengt i hvilken utdanning den enkelte har. Det er pedagogen som er den ansvarlige for opplæringen, men det viktigste er at de andre som jobber er flinke og har en forståelse for det opplegget som blir laget. Informant 1 spesifiserer at det er viktig at man får formidlet ut til alle hvordan opplæringen skal drives, slik at «det blir kontinuitet i opplæringen» og informant 5 forteller at «de skal ha egenskapen til å være i den klassen» for å ha en forståelse for hvordan man skal jobbe.

4.2.1 Spesialscole vs. ordinær skole

Slik som informant 1 innledningsvis forteller, har hun jobbet på spesialscole i 10 år og der opparbeidet seg en kompetanse på alternativ og supplerende kommunikasjon. I tillegg til en erfaring knyttet til å jobbe med elever med autismespekterforstyrrelse. I den ordinære skolen er det informantene som selv innfører systemene for eleven. Hun spesifiserer videre at man i den ordinære skolen har lite personale som har den kompetansen som enkelte elever trenger. Den «spisskompetansen som den som jobber på spesialscole har, har man så behov for i ordinære skolen». Informant 2 og 4 utdyper at det i den ordinære skole er lagt opp til at det skal være et sosialt nettverk rundt eleven, men at dette kan føre til mer ensomhet både for personalet og elevene.

Informant 4 forteller at hun først var imot spesialscole, da hun var farget av et inkluderingsperspektiv. Etter å ha jobbet i den ordinære skolen og i spesialskolen, har hun sett

«hvor mye mer glad og fornøyd elevene er i spesialskolen». Dette var mer blandet i ordinære skolen. Hun forteller videre at det handler om «etikken i det, at man har etiske refleksjoner rundt det du mener er kjempeviktig». Videre fremmer informanten det at spesialskolen gir et utgangspunkt til å få en god opplæring og samarbeid rundt eleven, imens man i den ordinære skolen fort blir sittende alene med dette.

Informant 5 trekker frem hvordan kommunikasjon med eleven er nødvendig for at man skal kunne drive opplæring i ADL ferdigheter. Fokuset i spesialskolen er å jobbe seg vekk fra voksenstøtte, på en måte slik at eleven kan mestre sitt liv på best mulig måte. Uten kommunikasjon vil det være vanskelig å vite hva eleven ønsker og eleven vil ikke forstå hva læreren ønsker, noe som kan medføre utagering og frustrasjon fra eleven.

Et slikt fokus er noe informant 1 føler mangler i den ordinære skolen. Noen av elevene hadde trengt mer ADL trening, men det er samtidig noe som er utfordrende å gjennomføre i den ordinære skolen da man må forholde seg til kompetansemål fra læreplanen. Fokuset er fremdeles på språk og kommunikasjon og sosiale ferdigheter, men det er begrensa for hva du har muligheter til av ADL trening i forhold til en spesialskole som er tilrettelagt for ADL trening. I den ordinære skolen er det ikke sanserom, ikke dusj, ikke vaskemaskin, ikke tørkestativ osv. I spesialskolen er det tilrettelagt for en livslang opplæring, noe som du skal bruke i voksenlivet.

4.2.2 Samarbeidspartnere og veiledning

Informantene trekker frem samarbeid med teamet i skolen rundt eleven, med foreldre, samt kursing og eksternt veiledning. Eksterne samarbeidspartnere som blir nevnt er habiliteringstjenesten, autismeforeningen, statped, BUP, PPT og kurs med utviklere av ulike ASK systemer. Informant 5 spesifiserer dette ved at du må samarbeide med alle arenaer fordi «eleven er innom alle». Foreldre er en kjent samarbeidspartner for alle informantene, men informant 3 og 5 nevner også avlastning som en mulig samarbeidspartner. Videre nevner informant 5 bolig som en samarbeidspartner for noen av elevene. De «har tett samarbeid med boligen om det dagligdagse, og samarbeid med foreldrene i forhold til litt større ønsker for fremtiden».

Variasjonen i hvilke samarbeidspartnere informantene har, baserer seg på faktorer som hvilken skole eleven går på og hvilke arenaer eleven har i hverdagen. Det kommer et tydelig skille mellom den ordinære skolen, hvor informant 1, 2 og 3 har erfaring fra at teamet består av lærere, spesialpedagoger og assistenter. Informant 5 presenterer et team rundt elevene som kan

bestå av mange ulike fagpersoner, slik som lærere, miljøterapeut, barne- og ungdomsarbeidere, helsearbeidere, omsorgsarbeider, ergoterapeuter og fysioterapeuter.

Informantene trekker frem veiledning i etablering og gjennomføring av ASK gjennom kollegaer, andre skoler som publiserer på egne hjemmesider, kurs og ekstern veiledning. Informant 5 trekker frem at en felles ASK-gruppe på skolen kommer med anbefalinger for å samkjøre alle symbolene på hele skolen, slik at man kan ha tematavler rundt om på skolen, slik at hele elevgruppen kan gjøre seg forstått.

Videre trekkes frem fra informantene, veiledning fra Statped og eksempler som man finner på de hjelpemiddelene som er blitt tildelt eleven. I Widgit Go forteller informant 2 om eksempler man kan følge for å utarbeide dagtavler, timeplaner og spill, men man må selv bygge opp selve temaene. Informant 4 viser til talemaskinen Toby der det følger med en veiledning på hvordan den skal brukes. Den har ferdige oppsett og mange eksempler på arbeidsmåter, så «hvis du ikke har så mye ASK kompetanse, så vil du få en sånn opplæringsbit». Programmet har tilleggsressurser som blant annet kartleggingsprogram, noe som informantene forteller at fungerer bra.

4.3 Oppstart av system i kommunikasjonsopplæringen

Alle informantene ble stilt spørsmålet om hva de vektlegger ved oppstart av en kommunikasjonsopplæring. Informant 3 har ikke selv etablert et kommunikasjonssystem for noen, men ville startet med å bli kjent med eleven og prøvd seg frem, basert på den erfaringen hun har fått fra den eleven hun har hatt. Informant 1, 2, 4 og 5 baserer svarene sine på den erfaringen de har med sine elever. Det er en felles enighet om at man først må bli kjent med eleven. Informant 4 presiserer at det er viktig å få så mye informasjon rundt eleven som mulig. Det bør være informasjon om atferd, det sosiale, interesser, og språk- og kommunikasjonsferdigheter, og i forhold til ADL ferdigheter og hjelpebehov i det daglige.

Dersom eleven har et system med seg fra barnehagen, bør man ta utgangspunkt i det og tilpasse det til skolen. Informant 5 forteller at de fleste i spesialskolen kommer nå fra barnehage, der de har vært innom ulike systemer som f.eks. Aby programmet eller PECS permen. Ved å se på hvor nyttig disse programmene har vært for eleven, kan man vite elevens omtrentlige kommunikasjonsnivå. Har eleven hatt nytte av Aby forteller informantene at eleven har «god kjennskap til bildestøtte», og hvis eleven har hatt en PECS perm er eleven vant til å ta valg eller det kan være at eleven ikke forstår bilder. Det å kartlegge om eleven forstår bilder eller konkreter, er helt grunnleggende før man etablerer og velger system for eleven. Informant 2

forteller at hun ofte starter med foto, hvis det er det eleven tolker og forstår og bytter det gradvis over til et symbol. Hun eksemplifiserer med at hun hadde en elev som ikke brydde seg om bilder:

«Der har jeg valgt å bare starte med symboler, men i daglige aktiviteter, noe som gjentar seg hver dag på en måte og på en måte veilede han bort til dagtavla si og ta med kortet bort til aktiviteten, så man får et innhold i bildet.»

Informant 1 og 5 forteller at det eleven har hatt med seg inn i skolen, ikke har fungert slik det er beskrevet. Det er derfor et behov for å teste ut i hvilken grad den informasjonen man har fått stemmer. Informant 1 hadde en elev som ved overgangen fra barnehage til skole hadde med seg en koffert fra hjelpemiddelsentralen, fylt med bilder. Det var tenkt at han skulle lære seg å bruke den, men da eleven kom til skolen hadde han ikke hatt noe opplæring i det. Så fikk informantene satt det i system, slik at eleven og foreldrene så verdien av å bruke bilder. Informant 5 forteller at hun har opplevd å lese i en IOP at eleven har god kjennskap til hjelpemiddelet sitt, men det viste seg at eleven ikke var på det nivået papirene viste: «Så vi la det vekk og startet helt på nytt.» Om eleven kommer uten noe system må man prøve seg frem, og informantene forteller at de pleier å ta i bruk alt og eliminerer det som ikke fungerer. På denne måten vil eleven, ifølge informant 1, være med på å påvirke hvordan kommunikasjonen skal foregå. Hun beskriver hvordan man i den ordinære skolen får inn elever hvor man oppdager autismediagnosen og et behov for ASK mye senere. «Man ser når de begynner i 1. og 2. klasse at det er noe som skurrer, men vet ikke helt hva det er. Så starter utredningen kanskje og da er det gjerne i 3. og 4.klasse, før diagnosen kommer.»

4.3.1 Valg av kommunikasjonssystem

Når man skal velge kommunikasjonssystem for eleven, forteller informantene at det er læreren som velger hva eleven skal bruke. Det er blant informantene en blanding av elever som har fått et kommunikasjonssystem gjennom hjelpemiddelsentralen, mens det for andre etableres et kommunikasjonssystem av læreren. Informant 1 forteller at valget i spesialskolen baseres på: «Det programmet eleven fikk igjennom hjelpemiddelsentralen, er det kommunikasjonshjelpemiddelet som eleven får.» I den ordinære skole derimot, er det læreren selv som lager kommunikasjonsbøkene for elevene, og setter kommunikasjonen med symboler i et system. Informant 5 forteller at når hun skal starte med å etablere noe for sine nonverbale elever, starter hun med enkle symboler sammen med et ordbilde. Hun bruker PCS symboler, og finner andre symboler ved behov for flere. Informanten forteller at hun nesten alltid jobber ut ifra PECS, men det må individualiseres.

Informant 4 forteller at hun liker at foreldrene er med i prosessen. Det handler om «det etiske rundt» forteller hun. «At man skal være litt ydmyk. [...] Det å bestemme hvordan en person skal kommunisere og hva en skal kommunisere med. Det ser jeg på som et kjempe ansvar.» Informant 2 forteller at det var lærerne, sammen med foreldrene som søkte hjelpemiddelsentralen. Etersom læreren selv ikke hadde så mye erfaring med ferdige kommunikasjonssystemer, var Statped inne for å kartlegge behovet for alternativ kommunikasjon. Det var så læreren, som kjenner eleven godt, sammen med statped, som gjorde at valget falt på Widgit Go. Valget var basert på elevens funksjonsnivå og elevens kjennskap til grafiske symboler.

Informant 4 forteller at valget ved å bruke Toby for en elev baserte seg på at den hadde lang batteritid og tåler en del støt og røff behandling, noe som er viktig for eleven som har utfordrende atferd. Det handler om en kartlegging av hvilke bilder man skal bruke, størrelse, motorikk og ikke minst betjening. Man må kjenne eleven for å ha en pekepinn på hva som kan fungere. Hun forteller videre at det er en kontinuerlig prosess, hvor man må våge å lande på et system og la det gå tid før man ser resultater. Informanten spesifiserer at man må kunne se en viss interesse hos eleven i starten, men at man må forvente at det tar opp til ett år, før man kjenner eleven godt nok til å forstå elevens kommunikasjon og for å føle seg trygg på at det de prøver ut kan fungerer eller ikke.

4.3.2 Tid til kommunikasjon (strukturering av dagen)

Det er en felles enighet blant informantene om at det i hovedsak er kommunikasjon i alt de gjør, hele dagen. Det kommunikasjonshjelpemiddelet eleven bruker skal være tilgjengelig i alle timer i løpet av skoledagen. Informant 4 eksemplifiserer dette ved at det første de gjør for eleven, er at toby-talemaskinen skal opp av sekken. Den settes så på «også er eleven egentlig i gang allerede» og ipaden er så med i alle læringsaktiviteter. Det er også satt av tid til å jobbe målrettet med systemet. Informant 2 forteller at de spesifikt jobber med systemet i et par timer per dag. Da tenker hun «i forhold til nye temaer. Da er det iberegnet måltid, da eleven bruker tavlene sine og får velge. Men dagen er jo lagt opp til at det skal brukes i alle settinger.»

Informant 5 spesifiserer et skille mellom treningssituasjoner og naturlig bruk av kommunikasjonssystemet. Kommunikasjonssystemet er alltid tilgjengelig for eleven, men det legges ikke press på at eleven skal bruke den hele tiden. De har heller en naturlig innstilling til at man legger ting utenfor rekkevidde, slik at eleven har behov for å bruke hjelpemiddelet for å uttrykke seg.

Informant 1 forteller at det i den ordinære skolen, er vanskeligere å få tid til å jobbe målrettet, slik som man har muligheten i spesialskolen hvor det er mer fokus på kommunikasjon, begrepslæring, språkopplæring, ADL ferdigheter og sosiale ferdigheter. I den ordinære skolen har de rene skolefag, og man må forholde seg til det som står i kompetansemålene. Man er bundet til det, da sakkyndige vurdering forteller at eleven skal ha IOP i matte, norsk og engelsk.

4.3.3 Dagsplan

Informantene er alle enige om at dagstavle er helt nødvendig for denne gruppen elever. De forteller generelt om dagstavla, at den er en detaljert plan om hva som skal skje hver dag. Informant 2 forteller at de mellom hver aktivitet må gå tilbake til tavla som er på elevens rom, selv om to aktiviteter skal foregå i samme rom: «Det noe eleven selv velger, han må tilbake og se. Det har jo blitt et system, selv om vi er i samme rom.» Informant 4 spesifiserer at dagtavla skal være der for å gi en struktur i dagen. «Jeg blir litt fortvilt når jeg ser at dagstavle ikke er etablert hos elevene. Den må være der. Men at man tenker det som to systemer. Dagstavle kognitivt og andre til kommunikasjon og det du skal kommunisere med.» Hun forteller videre at eleven kan plukke bilder fra dagstavla, for å kommunisere. Men at hensikten er at man skal ha et eget kommunikasjonsmiddel ved siden av dagstavla, som man skal kommunisere med. Informanten beskriver dette skillet ved at «Dagstavla gir deg bare informasjon [...] så han vet strukturen i dagen, og den blir på en måte ramma for dagen. Så bruker vi talemaskin til å kommunisere.»

4.4 Bruk av grafiske tegn

Informantene er enige om at elevene har et stort utbytte ved bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen, noe de begrunner med at elevene er visuelt sterke. «Jo mer konkret du kan være i det visuelle, jo bedre er det for dem.» Informant 5 forteller at hun ikke hadde klart å etablere et språk hos elevene hvis hun ikke hadde hatt bildestøtte:

«Hvis jeg ikke hadde hatt PCS symboler eller bilde av konkreter eller noe som på en måte forklarer dem hva det er jeg sier. Som viser dem, som gir dem en form for forståelse, så hadde jeg ikke klart å etablere noe som helst språk. Jeg hadde aldri kunne sikret meg at de forstår det jeg sier.»

Informantene trekker frem forskjellige sider ved hvordan grafiske tegn blir brukt, men de har en felles forståelse for bruk av grafiske tegn som bildestøtte. Informant 1 eksemplifiserer

viktigheten av bildestøtte for å gi forståelse for selve språket. Hun har opplevd foreldre med tanken om «men han kan jo lese». Noe som viser til at de ikke forstår hensikten ved å bruke bildestøtte. Det handler ikke om at eleven skal klare å lese hva som står der, men eleven trenger bildestøtte for å forstå hva det skrevne ordet er ment for. Informanten utdyper videre ved at «Meningen ble borte, for hva er nå egentlig agurk? [...] Da hadde jeg en handlelapp, der det var bilde av en agurk, så gikk han og hentet den agurken.» Hun beskriver det at man skaper en mening til ordet, gjennom bildestøtte.

Som informant 4 videre beskriver, vil man ved å sette bildene inn i et kommunikasjonssystem bruke elevens styrker, da de er veldig gode på å lære seg systemer og husker systemene godt. Når de har lært seg systemet, vet de hvor de finner bildene raskt og får sagt så mye mer. De får en mer bredde i språket sitt og et større ordforråd. Det man legger fort merke til, ifølge informant 5, er at så snart de kommer inn i en kommunikasjonsmodell, finner de sin rytme i det. «Så åpner det opp en hel verden, også prøver de å ta den med seg.»

Informant 2 forteller at elevene er visuelt sterke, og noen husker ordbilder godt. Informant 1 understreker at det å lære seg ordbilder, f.eks. «ost» vil ha en overføringsverdi ut til samfunnet, da man kan se det står ost på en plakate og forså hva det betyr. Det må læres ved at man kobler symbol til ordbilde.

Den felles forståelsen som informantene trekker frem, har informant 4 opplevd utfordringer med. Hun har erfaring med at elevene kommer godt opp i 5.-6.klasse før de starter med ASK, fordi det er så mye annet som skal prøves først. Hun understreker at man ikke har startet tidligere fordi de har hatt et håp om at det verbale kommer etter hvert. «Men det er noe med å tenke at, kan man gjøre ting samtidig.» En annen utfordring informant 4 trekker frem, er hvor lett man kan ta på kommunikasjonsferdigheter. Da hun overtok en elev postet eleven bilder og brukte dagstavla slik han skulle, men fort oppdaget de at det var innlært på automatikk og manglet en forståelse. Gjennom en grundig kartlegging fant de ut at eleven ikke klarte å tolke bilder. Løsningen ble at eleven kommuniserte gjennom å føre lærerens hender.

Informantene forteller at de er forsiktig ved bruk av bilder og foto i kommunikasjonssystemet til eleven, og at dette er noe man skal være bevisst på bruken av. Informant 2 forteller at de har brukt mye foto og ordbilder til sine elever, men har blitt veiledet over til å ha et system med symboler isteden. Informanten forteller hvordan dette «gir mange flere muligheter, grafiske symboler, enn foto». Hun forteller videre at: «Man skal ha symboler som symboliserer en ting, ikke bilde av den bestemte tingen.» Likevel bruker de fremdeles foto i det samme systemet, når de opplever at symbolet blir helt feil eller ikke representerer det eleven trenger. Informant 5 skiller mellom når hun bruker symboler og når hun bruker bilder,

og at hun ofte bruker en blanding. Hun bruker blant annet tematavler i noe hun kaller «smaketime». Tematavlene består av 17 ruter med PCS symboler langs ramma, som alltid er likt for denne tematavla. Så bruker hun konkrete bilder, av det som er tilgjengelig til å smake på, i midten av tavla. Disse konkrete bildene byttes ut basert på hvilke temaer de har.

4.4.1 ASK SYSTEMER

Informantene poengterer at grafiske tegn er en styrke for å komme i kommunikasjon med en elev med autismespekterforstyrrelse. Informant 2 eksemplifiserer at hun har jobbet mye med tegn-til-tale, men opplever at elevene med autismespekterforstyrrelse ikke imiterer på samme måte, og ved «å kommunisere med symboler, på en måte, er lettere å få til, enn å få de til å imitere tegnene». En elev informanten hadde brukte tegn, men ikke utviklet noe repertoar siden barnehagen. Halvparten av tegna var selvlaget, slik at man måtte kjenne eleven godt og være i en setting for å forstå hva han mente. Eleven er da personavhengig og det er det informant 1 også trekker frem, at eleven vil være mer systemavhengig når en har et grafisk system som kan bruke på alle arenaer. Informant 4 understreker at man ved valg av tegn-til-tale begrenser antall samtalepartnere, og at grafiske tegn eller bilder kan tolkes av flere. «Grafiske symboler har vi jo rundt oss i det offentlige rom, veldig mye. Og er nesten der uten at vi tenker over at de er der. Så jeg vil vel si at det letter kommunikasjon ved å bruke grafiske tegn. Absolutt.»

Informantene trekker frem det at uavhengig av hvilket system du velger, er elevene avhengig av at det er likt på alle arenaer. Informant 5 forteller at uavhengig av valg av system, må alle arenaer lære seg det valgte systemet. Eleven skal ikke trenge å lære seg nytt system for hver arena. Videre ønsker hun å poengtere at: «Det å opparbeide kommunikasjonen og de ulike former for kommunikasjonen, om det er kroppsspråket, om det er verbalt, om det er tegn til tale, eller symbolstøtte, så er det iallfall veldig viktig for fremtiden deres.»

4.4.2 Understøtte av språk og tegn

Informantene forteller at de ofte tydeliggjør enkelte ord og symboler med bruk av tegn-til-tale. Informant 5 forteller at tegnet «ferdig» har de etablert hos alle elevene hun har. Informant 2 forteller at hun tydeliggjør symbolene med litt tegn, for å understreke hva som er viktig i samtalen. Et eksempel informanten viser til er at en av elevene plukker opp enkelte ord av det hun sier. Hun kan si «er du ferdig med å være sint», da er det sint eleven hører. Hvis hun understreker «ferdig», tydeliggjør det at «ja, da er han ferdig» med å være sint. Videre forteller

informanten at hennes opplevelse er at det ikke forvirrer de elevene hun har, men at det tydeliggjør.

Informant 1 forteller at det fungerer å støtte med tegn-til-tale, men «man tar jo ned hånda, man går ikke rundt med den oppe». Hun understreker at dersom man har et grafisk symbol, forsvinner ikke lappen. Man kan ha den til stede hele tiden. Informant 5 bruker tale som støtte til bruk av grafiske symboler, men understreker at:

«Man må tilpasse seg til eleven. Ditt språk må tilpasses til eleven. Så er du sammen med elev B som har opp til 60 ord, har du ikke en lang avhandling til en forklaring på noe. Da gir du enkle beskjeder. Det høres strengt ut til tider. Men det er det de forstår. Det hjelper. Det er en støtte.»

Videre forteller hun at når et ord er koblet til et symbol og eleven har fått en forståelse for det, kan det brukes alene. Hun understreker derimot at det er slik det virker for henne, men at det godt kan hende at de har det så i rutine at de gjør det automatisk etter mange nok repetisjoner. Hun forteller at: «Når symbolet er etablert, så kan du bruke det verbale uten symbolet», men du må etablere symbolet og ordet først.

Beskrivelser av elevens uttrykk og dokumentering av disse, er noe informant 4 og 5 ser på som et supplement til å bruke grafiske systemer. Det vil gjøre slik at man kan filme elevens uttrykk eller lyder, slik at man kan gi mening til det. Da tolker man elevens eksisterende kommunikasjon og dokumenterer det slik at andre kan se og forstå elevens uttrykk. Det kan ifølge informant 4 være med på å få ned atferdsnivået hos elever med utagerende atferd. Informant 5 forteller at de filmer noen av elevens uttrykk og lyder, slik at de kan drøfte hva dette betyr. En lyd kan bety at ting begynner å gå dårlig. Vokallyder hos eleven er også språk. Det er lærerens jobb å tolke hva det betyr. Eleven etablerer ulike lyder for ulike situasjoner, følelser og konkrete.

4.4.3 Tale

Samtidig som man etablerer et grafisk kommunikasjonssystem for flere av elevene, jobbes det med å utvikle talespråket best mulig. Informant 5 viser til at de har, med en av elevene som ikke har verbalt språk, jobbet med å se på elevens lydvariasjoner. Informanten forteller at en av elevene som ikke har noe verbalt språk, fant de ut at eleven hadde en forståelse for over 250 ord ved hjelp av GRID. Når de tok vekk talemaskinen til eleven, begynte han å plapre selv. Når informanten sier «aaa» kan eleven herme ved å si «blablabla». Selv om det ikke er riktig lyd, så er det en respons, og da er de med på å forsterke. Prosessen tar lang tid, men lydene endrer seg gradvis til å nærme seg den lyden man ønsker å etablere. Informant 1 forteller at hun krever

svar fra sine elever, i den grad man vet at man kan få det. Dette er noe hun er opptatt av, fordi mennesker med autisme ofte velger bort talespråket etter hvert, eller bruker det minimalt. De ser ikke hensikten med det når de får det de ønsker ved å si «ehh», bare fordi nærpersonene har lært hva det betyr.

4.4.4 Atferd

Informantene forteller alle at de har opplevd mye utagering hos sine elever. Informant 1 forteller «spesielt med det her når de ikke forstår hva som skal skje» og informant 2 spesifiserer at utagering kan komme fordi «det er ikke sikkert man får til kommunikasjon om følelser». Informantene ser på atferd som kommunikasjon, som kommer når eleven ikke har noen annen måte å utrykke seg på. Videre ser de ved å etablere et kommunikasjonsmiddel for eleven, går den utagerende atferden ned. Informant 4 understreker dette ved at:

«Når du finner veien til kommunikasjon, går atferden ned. Det henger sammen. Det er derfor jeg syntes det er så gøy med ASK og autistene, og kommunikasjon. For du ser at det skjer så mye på atferds siden, når de har knekt koden og vi har knekt koden.»

Uten kommunikasjon får ikke eleven uttrykt seg, noe som kan skape en utagering. Derfor tenker de i skolen at atferd i seg selv er kommunikasjon. Hos eleven til informant 4 hvor de har fått i gang talemaskinen, har de man redusert dobbelt bemanningen og de kan nå være alene med eleven. Man ser en endring i atferden til eleven. «Det er en takknemmelighet, hos foreldrene og, at man ser at man kan snu det så drastisk med et kommunikasjonsmiddel.» Informant 5 understreker at kommunikasjon reduserer utfordrende atferd. I to år jobbet de intenst med å bygge opp kommunikasjonen rundt en elev, som førte til at utfordrende atferd ble redusert.

4.5 Kommunikasjonsopplæringen

4.5.1 Be om ting (utrykke ønsker og behov)

Informant 2 og 5 forteller hvordan de legger ting litt utilgjengelig, slik at eleven må bruke kommunikasjonsmiddelet for å få det de ønsker. Informant 2 utdyper:

«Det som vi også har gjort når vi starter sånn, er å fjerne alt lekemateriell, at rommene på en måte er tomme. Også har vi på dører og sånt, symboler, som viser at inni der er det tingen. Så på en måte, hvis de vil ha tingen, så må dem dit.»

Det er en prosess å få eleven til å spørre etter ting, så det må læres inn. Det gjør de ved å peke på symbolet i hjelpemiddelet, peke på boka på døra, så ta ut boka. Det handler om å legge til rette for en forståelse. Lage et innhold i symbolene. Informant 4 forteller at når en av elevene

kan bruke kommunikasjonsmiddelet til å be om ting, så de har bestemt seg for å utvide til å lære inn to-ords setninger. Da skal eleven trykke «kan jeg få» og trykke «ball» i stedet for å kun trykke «ball».

4.5.2 Begreper

For å etablere begreper for eleven, må man vite hvilke begreper eleven har behov for. Det er ofte lærerne opplever at eleven har en forståelse for flere begreper enn det de først antar. Informant 4 eksemplifiserer dette ved at hun fant ut at en av elevene hadde et ganske stort ordforråd, og når de startet med talemaskin tok eleven det ganske raskt. Videre viser hun til at de legger inn nye ord og nye mapper med det eleven er interessert i, og da jobbes det målrettet mot innlæring av en forståelse for disse begrepene. Hjelpemiddelet kan bygge ut ordforrådet i situasjonen, der og da, når det faller naturlig å lære inn et nytt begrep.

Innlæring av begreper understrekes som viktig for å skape en forståelse hos eleven for hva som skal skje, men også for at eleven kan bruke dette til å kunne uttrykke seg. Hvis eleven har behov for et begrep, vil det ifølge informant 5 være hensiktsmessig å få eleven til å veilede til det ønskede objektet. Slik kan læreren finne symbol for dette og etablere ordet i elevens ordforråd, slik at de senere kan finne frem i sin egen kommunikasjonsform på en enkel måte. Videre understreker informanten at når man skal starte med noe nytt, som f.eks. bleieavvending, må man gå ut ifra at eleven ikke forstår hva som skal foregå. Teamet rundt eleven, sammen med foreldrene går da sammen for å finne frem til symboler som eleven kan forstå, slik at de kan tilspisse det til eleven. Hun spesifiserer videre at det ikke etableres bildestøtte for at læreren skal vite hva som skal gjøres, men at det er «så han skal få en større grad forståelse på hva det er som skal skje, når det blir utrygt.»

4.5.3 Spontan kommunikasjon

Den spontane kommunikasjonen blir trukket frem av informantene som en mulighet for eleven til å kommunisere om mer abstrakte temaer. Informant 5 understreker at det gjør at man kan møte eleven på den kommunikasjonen de gjør. Videre kan det gi eleven mulighet til å selv velge hva de ønsker å snakke om. Informant 2 forteller hvordan innlæring av begreper og jobbing med tematavler har gjort så de kan kommunisere mer. Videre forteller hun at:

«Det som en ny verden har åpnet seg, tenker jeg, det at vi har startet med grafiske symboler. Han kommuniserer faktisk. Før har han pekt på tavla si og «nå vil jeg leke med, det og det» Men nå, på en måte, kan vi sitte der og kommunisere.»

Hun forteller at foreldrene nå ser hvordan eleven bruker arkene til å kommunisere, og forteller hvor fantastisk det er at eleven kan formidle ønsker og at omgivelsene forstår det.

4.5.4 Snakke om opplevelser

Gjennom et samarbeid med arenaene rundt eleven kan man ifølge informantene etablere symboler for eleven slik at man kan snakke om opplevelser. Informant 1 forteller om en elev som kunne si mange ord og setninger, men som hadde utfordringer med forståelsen og finne de riktige ordene. Informanten lagde da en kommunikasjonsbok med masse forskjellige temaer.

«Så da kunne vi sitte med den, og han kunne fortelle både om brødkiver og leverpostei og kunne si det, men det var ikke alltid han klarte å hente frem det han ville si. Med litt bildestøtte, av brødkive, leverpostei og ost f.eks. så kunne han fortelle hva han hadde spist til frokost.»

Hun forteller videre at eleven da kunne fortelle om hva han ellers hadde gjort på fritiden eller hva han skulle gjøre i helgen, med hjelp av litt bildestøtte. Det kreves derimot et samarbeid med elevens foreldre, for å kunne legge inn de symbolene som eleven har behov.

Informantene understreker at et samarbeid med foreldrene er nødvendig for å kunne vite hvilke symboler det er behov for, slik at informantene kan etablere begreper som passer til elevens hverdag. Disse kan eleven senere bruke for å fortelle om sine egne opplevelser i hverdagen. Informant 5 understreker dette med et tett samarbeid med foreldrene, hvor man kan dele det man finner ut om elevens kommunikasjon. De bruker en notatbok som sendes med eleven mellom skole-hjem hver dag, slik at man kan kommentere nye oppdagelser.

4.5.5 Ut i miljøene / sosiale koder

Informantene understreker at deres elever trenger regler for hvordan man skal være i ulike settinger. Informant 5 trekker frem det å si takk for maten, er et mål som man må jobbe systematisk med for å lære eleven. Informant 1 forteller videre at de ofte drar ut i samfunnet, for å jobbe med sosial trening med eleven. «Men det er i forhold til at man kan komme seg ut, ta bussen, være på kafe og gjøre alle de tingene her og gå en tur i byen. Være sosial på den måten.» Det har stor nytteverdi å ha med en miniplan på kafe og trene på å være i situasjonen over tid. Å dra på butikken er noe man må trene på, for bare det å stå i kø er ekstremt vanskelig. Og selv om man lærer ting på skolen, betyr det ikke at du klarer det på en annen plass. Hun spesifiserer dette ved at «Du må lære det på nytt i alle arenaer.» Hun har derfor laget et system

for en elevene, hvor de har dratt rundt til ulike plasser og lagt inn bildene i systemet til eleven. På den måten kan foreldrene vise til hva de skal, slik at eleven får en forståelse og forteller

«Da ble det litt lettere for dem hjemme også, og få han til å forstå at han må vente, og satt og tegnet en time og når det pep så kunne de dra ett sted også var et bilde av det de skulle.»

4.5.6 Tilgjengelighet

Informantene forteller at det kan være en utfordring å ha med seg det grafiske kommunikasjonssystemet i ulike situasjoner. Informant 4 forteller at selv om eleven har en talemaskin, så er det i noen situasjoner som ikke egner seg til å drasse rundt på den. Da er det tematavler som skrives ut som blir tatt med, spesielt når man skal i båt og lignende. Informant 2 opplever at grafiske symboler kan ha noen begrensninger, til forskjell fra tegn-til-tale som du alltid har tilgjengelig. Den spontane samtalen kan være vanskelig, om du f.eks. har med deg feil symboler i forhold til hva eleven ønsker å snakke om og ikke har i-paden tilgjengelig til å kunne søke opp i programmet. Hun forteller videre at nå som de har fått etablert grafiske symboler for eleven, ser de at eleven har et større behov for flere tegn tilgjengelig. «Men hvis eleven kan ha en kommunikasjonsbok i rommet sitt tilgjengelig, da er jo mulighetene større for at de kan lære seg å bla og finne.» Hun forteller at hun i det siste har tenkt på å etablere en kommunikasjonstavle ved siden av dagstavla, slik at de kan kommunisere om hva de skal gjøre.

5 Diskusjon

I fremstillingen av resultatene i forrige kapittel, får man et innblikk i hvem informantene er og hvilke erfaringer de har. Diskusjonen har til hensikt å belyse ulike temaer som blir sett på som relevant for å besvare studiens problemstilling. Det er lagt vekt på lærerens erfaringer ved bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen, og lærerens refleksjoner ved de erfaringene de sitter med. Kompetanse, personlige egenskaper og tanker rundt bruken av grafiske tegn blir først trukket frem under forståelse. Videre diskuteres bruk av kommunikasjonsmiddel i skolen, hvordan man starter og hvor mye tid som brukes til dette. Videre diskuteres muligheter ved bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen, og det trekkes inn temaer som tale, atferd og prinsipper ved kommunikasjonen. Her belyses blant annet hvilke muligheter kommunikasjonsmiddelet gir eleven.

Lærerne som er intervjuet, sitter med ulik utdanning og jobberfaring og de viser til ulike sider ved opplæringen, men har i grunn mange av de samme holdningene knyttet til temaene som blir diskutert.

5.1 Forståelse

Informantene understreker viktigheten av å ha en forståelse som grunnlag for både kompetanse og personlige egenskaper. Det handler, ifølge informantene, om å se hensikten med en kommunikasjonsopplæring og det å bruke grafisk tegn i kommunikasjonsopplæringen til elever med autismspekterforstyrrelse.

5.1.1 Viktigheten av kompetanse og personlige egenskaper

Informantene forteller om egen kompetanse, og i hvilken grad de ser på kompetanse som nødvendig. En utdanning innenfor fagfeltet er foretrukket, for å ha en forståelse for den jobben man skal gjøre. Den ansvarlige for opplæringen skal ha kompetanse, som i informantenes tilfelle er de selv. Assistenten som møter eleven trenger ikke nødvendigvis å ha utdanning, men informantene understreker viktigheten av at de skal ha de personlige egenskapene til å opparbeide seg en forståelse for den jobben som skal gjennomføres.

Kompetansekravet som er nedfelt i opplæringsloven §10-1 viser til et krav om relevant kompetanse gjelder den som har ansvaret for undervisningen (opplæringslova, 1998, §-10-1), men at assistenter som jobber med elevene med behov for ASK ikke har et krav til kompetanse, men skal få en nødvendig veiledning i hvordan opplæringen skal drives. Informant 1 viser til

en form for veiledning i punkt 4.2. Hun etablerer systemet for eleven, og sender en film rundt til teamet slik at alle kan gjøre det samme gjennom hele skoledagen.

Kompetanse blir sett på som viktig hos alle informantene, men som det trekkes frem i punkt 4.1.1 må man få erfaringen fra et sted. Det er ikke sikkert at man har fått nødvendig kompetanse gjennom utdanningen, og informantene har opparbeidet seg mye av sin kompetanse gjennom erfaringer på arbeidsplassen sammen med erfarne kollegaer. Informant 1 presiserer at dette har vært gull verdt for henne, i overgangen til den ordinære skole hvor det er mindre kompetanse på feltet. På den måten kan informanten spre kunnskapen videre til andre. Martinsen og Tellevik (2012) understreker at mye av den kompetansen man har på autismefeltet når man setter i gang tiltak, vil i større grad være opparbeidet gjennom arbeidserfaring, da det i liten grad er nedfelt skriftlig i faglitteraturen.

Videre forteller informantene at de opplever at det er mer kompetanse rundt ASK og autismespekterforstyrrelse i spesialskolen. Det trekkes frem i punkt 4.2.1 at det å jobbe i spesialskolen gir et godt utgangspunkt for opplæring og samarbeid rundt eleven. Noe som igjen er en fordel for eleven. Det forutsetter, ifølge informantene, at man har de personlige egenskapene til å kunne ta til seg råd av andre, og ha en forståelse for viktigheten av å opparbeide seg en nødvendig kompetanse for å kunne drive god opplæring til eleven.

Informantene trekker frem ulike holdninger hos fagpersoner som ikke ser nytten av å bruke en alternativ kommunikasjonsopplæring. Informant 4 forteller i punkt 4.1.1, at manglende ASK i opplæringen handler mye om uvitenhet og det å se nytten ASK har i skolen. Uten kompetanse og erfaring innenfor feltet, vil det være vanskelig å forstå hvorfor man skal bruke ASK i opplæringen.

Skillet mellom kompetanse og personlige egenskaper kan være utydelig i resultatene. Informantene understreker at viktigheten av en forståelse, bygger på både kompetanse og personlige egenskaper. For å bedre beskrive dette, trekker informantene inn historier, hvor man ser at et kommunikasjonsmiddel har vært med på å endre atferdsnivå og kommunikasjonsmulighetene til eleven. Dette kommer tydeligere frem senere i drøftingen i punkt 5.3.2 og 5.3.3.

Light og McNaughton (2012) viser til endringer de siste 30 årene, innenfor bruken av ASK. Det er økninger i antall som har behov for ASK, antall ASK systemer som finnes og den generelle interessen har økt betydelig. Disse endringene har informantene opplevd i forhold til hvordan ASK er utformet og på hvilken måte det brukes. Som presentert i punkt 4.1 forteller informant 2 at hun har jobbet som spesialpedagog i 33 år og jobbet lenge med grafiske symboler, men da ikke i ferdige systemer slik som de nå har startet med de siste årene.

5.1.2 Bruk av grafiske symboler

Grafiske symboler er ifølge informantene ment for å skape forståelse og trygghet for eleven. Økt forståelse av omgivelsene, muligheter til å uttrykke egne behov og interesser og bedre sosial tilpasning er blant fordelene Tetzchner og Martinsen (2002) mener bidrar til å gi økt livskvalitet for den enkelte. Det å sette grafiske symboler i et system er ifølge informant 4 i punkt 4.4 en fordel for elever med autismespekterforstyrrelse, da de er gode på å lære seg systemer og husker de godt. Visualisering av planer og kommunikasjonsformer er ifølge Martinsen et al. (2016) med på å gi elever med ASF en forståelse, da deres forståelse bygges på det som er synlig, konkret og åpenbart.

Informantene bruker grafiske symboler i dagsplanen til eleven, noe de ser på som helt nødvendig til denne gruppen elever. Dagsplanen er med på å skape en struktur i elevens dag. Det er også merking i elevenes miljø, med handlingsrekker som beskriver fremgangsmåten i ulike settinger slik som toalettbesøk eller påkledning.

Videre belyses det i punkt 4.4 at det er mulig at enkelte elever ikke kan tolke bilder. Næss (2018) og Tetzchner og Martinsen (2002) poengterer at valget skal baseres på kunnskap om personen, noe som inkluderer motoriske ferdigheter og evne til å oppfatte bevegelser, former og bilder. Informantene trekker frem at det er viktig å ikke låse seg fast til en kommunikasjonsløsning, kun fordi man ser det fungere for andre innenfor samme diagnosegruppe. Videre skiller informantene mellom dagsplan og kommunikasjonsmiddelet. Selv om begge brukes for å kommunisere en forståelse til eleven, så er kommunikasjonsmiddelet ment for at eleven skal kunne kommunisere tilbake til deg. Informantene trekker spesifikt frem at dette krever en forståelse hos personalgruppen, for hvorfor kommunikasjonsmiddelet er så viktig for eleven.

Alexander og Dille (2018) sin studie viser et behov for å utvikle en dypere forståelse for fordelene visuell kommunikasjon har for elever med autismespekterforstyrrelse. Dette spesifiseres i punkt 4.1.1 ved at kommunikasjonsmiddelet er der for å skape en trygghet for eleven, ved hjelp av at det gir en større forståelse. Men det endelige målet er at eleven skal ha et kommunikasjonsmiddel. Kommunikasjonsmiddelet skal ifølge informantene være til støtte for at læreren skal forstå hva eleven ønsker og eleven skal ha forståelse for hva læreren ønsker. Kommunikasjon som presentert i punkt 4.2.1 blir blant informantene sett på som nødvendig for å kunne drive en opplæring, da det vil være vanskelig å ha en forståelse for hverandre uten å kunne kommunisere.

Informantene beskriver at når man har etablert en forståelse for hvorfor kommunikasjonsmiddelet for eleven er viktig, er det behov for at alle rundt eleven bruker dette

på lik måte. Det gjør eleven systemavhengig isteden for personavhengig, noe som betyr at eleven er mindre avhengig av sine nærpåersoner for å gjøre seg forstått. Dette kommer frem i punkt 4.2 hvor de trekker frem at det kreves en forståelse hos læreren, av hvorfor og hvordan man skal bruke kommunikasjonsmiddelet hos de personene eleven skal kommunisere med.

At samtalepartneren må være kjent med det kommunikasjonsmiddelet eller den strategien som blir brukt, trekkes frem av Karlsen et al. (2018) og Lorentzen (2003) som avgjørende for at man skal kunne kommunisere med eleven. Man må derfor passe på at potensielle samtalepartnere får opplæring i ASK-brukerens kommunikasjonsform.

Informantene opplever at bruk av ASK i form av grafiske tegn har lettet elevens kommunikasjon. Studien til Alexander og Dille (2018) viser til hvordan ASK fremmet og forbedret funksjonell kommunikasjon, men at effektiviteten var avhengig av individets forutsetninger. Informantene forteller at deres elever med autismespekterforstyrrelse har hatt et stort utbytte ved bruk grafiske tegn, da de er visuelt sterke. De ser på grafiske symboler som noe helt nødvendig for deres elever, for å skape en forståelse for språket. Martinsen et al. (2016) understreker dette ved at forståelsesvanskene hos elever innenfor diagnosegruppen kan påvirke deres evner til å forstå meningen bak ord, da det kan bli for uklart og abstrakt. Informantene spesifiserer videre at symbolet skal være der, for å skape en mening til ordet. Symboler skal ifølge Martinsen et al. (2016) ha en språklig funksjon, og bør derfor skille seg fra bilder. Informantene forteller at de skiller bruk av foto/bilder og grafiske tegn i kommunikasjonssystemet og i opplæringen for øvrig. Symbolet skal brukes til å symbolisere ting, imens bilder eller foto brukes til en bestemt ting for eleven.

Dette skille beskriver Rydeman (2018) ved at abstrakte begreper kan være utfordrende ved bruk av foto, men at fotografier fungerer bedre når det gjelder noe spesifikt. Tetzchner og Martinsen (2002) eksemplifiserer dette ved at bilder kan brukes i grafisk kommunikasjon, dersom det er brukt på en god måte, som f.eks. ved navn på mennesker og dyr.

5.2 Kommunikasjonsmiddelet

5.2.1 Oppstart

Når informantene skal starte med en kommunikasjonsopplæring, trekker de frem viktigheten av å bli kjent med eleven. Man kartlegger deres situasjon og eksisterende kommunikasjon. Martinsen og Tellevik (2012) understreker at det ikke er et opplæringsprogram som fungerer for alle, og at man bør gjøre en bred kartlegging av elevens språklige og kognitive nivå. Det å kartlegge elevens situasjon spesifiseres av en informant under punkt 1.3 at man trenger

informasjon om atferd, det sosiale, interesser, språk og kommunikasjonsferdigheter og ADL ferdigheter og hjelpebehov. Informantene understreker det Tetzchner og Martinsen (2002) trekker frem om å finne det hjelpemiddelet som best ivaretar de kommunikasjonsferdighetene personen har og potensielt kommer til å få. Man må finne ut hva eleven trenger.

Informantene viser i punkt 4.3.1 frem behovet for kontinuerlig gjøre vurderinger på hva som fungerer eller ikke, også etter at man har valgt et kommunikasjonssystem. Samtidig som man skal gjøre vurderinger på om noe fungerer eller ikke, trekker de frem at man må gi eleven god nok tid til å finne ut hva som faktisk fungerer. Da det kan ta lang tid å fastsette om det har vært en fremgang.

Lacono et al. (2016) argumenterer for bruk av visuelle materiale i ASK, da elever med ASF som oftest er visuelt sterke. Informantene bruker grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen til sine elever, men understreker at man først bør kartlegge i hvilken grad eleven faktisk oppfatter symboler. Videre trekker informantene frem at man må ta stilling til om eleven har med seg noe system. Dersom eleven har et system, må man sette seg inn i dette og ta en vurdering i hvilken grad eleven har et utbytte av systemet eller ikke.

5.2.2 Tid til kommunikasjon

Informantene forteller at elevens kommunikasjonsmiddel skal være tilgjengelig hele dagen. De skiller mellom treningssituasjoner og naturlig bruk av kommunikasjonssystemet for eleven. I treningssituasjonene setter de av konkrete timer til å jobbe med systemet for at eleven skal lære seg det. Eleven ser ikke selv et behov for å kommunisere, så læreren legger til rette for situasjoner der barnet trenger å kommunisere for å få ønskede objekter. Det er slik Martinsen et al. (2016) understreker behovet for kriterier, definisjoner og standarder for hvordan ting skal gjennomføres, basert på de forståelsesproblemene man finner innenfor autismespekteret.

Informantene understreker at også mye av den naturlige bruken av kommunikasjonssystemet, er forhåndsbestemt. At man naturlig legger ting litt høyere, slik informant 5 trekker frem i punkt 4.3.2. Hun tilrettelegger for en naturlig kommunikasjon, slik Stadskleiv (2018) beskriver, at man må planlegge for hvordan barnets skal ta i bruk kommunikasjonsmiddelet, og hvordan barnet skal få erfaring i naturlige situasjoner.

Informantene understreker at det å ha et kommunikasjonsmiddel tilgjengelig, skal handle om å kunne kommunisere om mer enn kun det konkrete i en situasjon. Det skal gi muligheter for eleven til å ha en spontan kommunikasjon, kunne snakke om opplevelser og bli forstått av sine omgivelser. Informantene understreker hvordan ulike grafiske systemer har vært

med på at elevene begynner å kommunisere mer. Det kan være utfordrende dersom man ikke har de symbolene man trenger tilgjengelig.

Ulike grafiske systemer skiller seg ut i både utseende og innhold, og gir ulike muligheter til å uttrykke abstrakte tanker og ideer (Rydeman, 2018). Informant 2 kommer inn på dette i punkt 4.5.6 at den spontane samtalen kan være vanskelig dersom du har med deg feil symboler i forhold til hva eleven ønsker å snakke om. Om eleven mangler de symbolene de trenger for å kunne kommunisere med sine omgivelser, kan det medføre at det er vanskelig for andre å forstå hva eleven ønsker å snakke om.

Lorentzen (2013) understreker at dersom omgivelsene skal kunne forstå deg, må du ha en kommunikasjonsform som flere enn nærpersionene forstår. En kommunikasjonsform som kun nærpersionene forstår vil begrense barnets sosiale muligheter og evnen til å kunne kommunisere med andre. Informant 2 utdyper dette ved at de har etablert grafiske symboler for eleven, og ser at eleven har et større behov for å ha flere tegn tilgjengelig. Hun har også tenkt på muligheten til å kunne ha en kommunikasjonsbok i rommet til eleven, med flere tegn tilgjengelig, slik at eleven kan lære seg å bla og finne det de ønsker å snakke om.

5.3 Muligheter

5.3.1 Tale

Informantene forteller om situasjoner hvor de har opplevd at fagpersoner eller foreldre ikke ønsker å starte med ASK, fordi de fremdeles håper at talen skal komme og at de er redd det skal hindre fremtidig tale. Informantene selv understreker at de ikke ser på ASK som et hinder for tale, men heller en mulighet for eleven til å kunne uttrykke seg ut ifra hvor mange ord de har forståelse for og ikke kun hva de har muligheten til å uttrykke verbalt. Informantenes syn på sammenhengen mellom ASK og tale, støttes av forskningen som er inkludert i studien. Schlosser og Wendt (2008) sin litteraturstudie viser til at ASK-intervensjon ikke hindrer tale hos barn med autisme, men at de fleste studiene som var inkludert, rapporterte økt taleproduksjon. Lacono et al. (2016) inkluderer Schlosser & Wendt (2008), men også en annen studie som viser til resultater om at tale ikke ble hindret. Men denne studien viste derimot til at det heller ikke var en fremgang.

Informant 1 forteller i punkt 4.4.3 at hun opplever at mennesker med autisme ofte kan velge bort talespråket eller bruke det minimalt, fordi de ikke ser hensikten med å bruke det. Hun utdyper videre at hvis eleven uansett får det de ønsker ved å kun si «ehh», vil ikke eleven se behovet for å uttrykke seg. Informanten mener at man bør kreve et svar, i den grad man vet

eleven kan. Videre har informantene oppdaget at elevene har fått et større ordforråd så snart de har startet med et grafisk kommunikasjonssystem.

Hjelpemiddelet gir eleven mulighet til å uttrykke seg ut ifra hvor mange ord de har forståelse for, selv om de ikke klarer å formidle dette gjennom talespråket. Det er slik Lorentzen (2013) understreker at uavhengig av hvor godt den enkelte tilegner seg talespråket, burde de ha muligheten til å uttrykke det de ønsker. Eleven skal ha mulighet til å uttrykke seg ut ifra sin forståelse for ord, ikke deres uttrykksmuligheter. Dette handler også om å lære eleven en forståelse for at man må bruke språket. Slik informant 1 nevner over, krever det også at man ikke tolker alt eleven gjør, men gir eleven en mulighet til å kunne uttrykke seg.

Informantene forteller at de jobber med å utvikle tale hos eleven, selv om de bruker et grafisk kommunikasjonssystem. Tetzchner og Martinsen (2002) viser til at når man starter med ASK, kan det for noen bli et alternativt kommunikasjonsmiddel, men for andre vil det være et supplerende kommunikasjonsmiddel mens de lærer tale eller for å gjøre talen lettere for andre å forstå. Uansett hvilket nivå elevene er på, forteller informantene at det er et fokus på at man skal talen utvikles, ut ifra elevens utgangspunkt. Det er slik Martinsen et al. (2016) understreker at utviklingen av kommunikative ferdigheter ikke skal gå på bekostning av individets eksisterende kommunikasjon, men bygge på det individet allerede har av kommunikative ferdigheter.

5.3.2 Atferd

Elever med autismspekterforstyrrelse som mangler verbalt språk, erstatter sjelden dette med andre måter å kommunisere på. Man kan bli avhengig av at nærpersoner kan tolke hva elevens uttrykk betyr (Martinsen et al., 2016). Horgen (2006) viser til at kommunikasjonsbegrepet i den vestlige kulturen har hatt mye oppmerksomhet rundt de skriftlige og muntlige ordene, selv om kommunikasjon kan være all bevegelse eller uttrykk et individ gjør. Informantene beskriver dette i punkt 4.4.4, ved at de i skolen ser på atferd som en form for kommunikasjon.

Selv om språk og tale ofte er den formen for kommunikasjon som benyttes, understreker Næss (2018) at andre former som nonverbale signaler og nonverbal atferd er av betydning for kommunikasjon. Det er slik informantene beskriver at utagering oppstår når de opplever at kommunikasjonsmulighetene til eleven mangler. Det kan da handle om en manglende forståelse fra både lærer og/eller elev, men også manglende mulighet for eleven til å kunne kommunisere hva som er galt. De ser at økte muligheter til å kommunisere for deres elever, har vært med på å redusere den atferden og utageringen de møter.

5.3.3 Kommunikasjonen

Martinsen et al. (2016) understreker at elever med autismespekterforstyrrelse ofte har utfordringer med å lære på en indirekte måte. De vil ha behov for spesifikk opplæring med tydelige kriterier. Informantene forteller at de må ha spesifikke opplæringstimer for å lære eleven systemet, da de ofte opplever at elever med autismespekterforstyrrelse ikke ser behovet for å kommunisere. Informantene legger derfor objekter utilgjengelig slik at elevene trenger å uttrykke seg for å få det de ønsker. Det blir gjort ved å legge bort lekemateriell, slik at det må etableres et symbol for eleven, for å kunne få objektet. For å skape forståelsen, peker man på symbol og tar objektet ut av skapet. Forståelse etableres på denne måten ved å gi innhold til symbolene. Det handler om at eleven skal se behovet for å kommunisere. Ved å bruke symboler av ting eleven ønsker, øker motivasjonen for å bruke symbolet.

Det er slik man jobber igjennom PECS, ved å be om objekter. Man legger til rette for at eleven skal kommunisere gjennom forespørsel, gjenspeiler hvor lett barn med autisme kan lære gjennom krav, med tanke på de utfordringene de har i sosial interaksjon med andre (Lacono et al., 2016). Det er kun informant 5 i punkt 4.3.1 som understreker at hun alltid jobber ut ifra PECS, selv om alle informantene beskriver denne fremgangsmåten i hvordan de tilrettelegger kommunikasjonen for eleven.

Informantene oppdager ofte at elevene kan flere begreper enn de først gir uttrykk for. De ser på det som et ansvar hos personene rundt eleven om å samarbeide for å finne ut hvilke begreper som eleven har behov for og jobbe med å etablere en forståelse for disse. Ved f.eks. bleieavvending, etablerer man symboler for å forklare eleven hva som skal foregå, slik informant 5 trekker frem i punkt 4.5.2. Martinsen et al. (2016) poengterer at en opplæring av begreper, omfatter det å forstå ord eller tegn og hvordan de brukes, noe som krever at eleven får en opplæring i de riktige situasjonene. Informant 1 spesifiserer dette i punkt 4.5.5 hvor hun forteller om at de drar ut i nærmiljø, for å finne de riktige begrepene. De jobber da med sosial trening med eleven og etablering av begreper i situasjonen.

Tilgjengelighet og dele opplevelser

Informantene jobber med innlæring av begreper og jobber med tematavler for å gi eleven mulighet til å snakke om de temaene som man har tilgjengelig. Ved å ha tematavler som består av elevens etablerte begreper, kan eleven snakke om andre ting enn bare det som foregår her og nå, men også kunne snakke om mer abstrakte temaer. Informantene opplever at når systemet er innlært, åpner det opp for at eleven kan kommunisere mer på eget initiativ. Det gjør at læreren

og andre rundt eleven kan møte eleven på den kommunikasjonen de gjør, og fordi omgivelsene forstår hva eleven prøver å uttrykke.

Den spontane kommunikasjonen blir ifølge informantene påvirket av tilgjengeligheten for de symbolene elevene har behov for. Dersom du ikke har med deg de symbolene du trenger, vil det være vanskelig å snakke om det. Dette samsvarer med Martinsen et al. (2016) som beskriver at et grafisk tegn må være tilgjengelig der det er behov for det, og en utfordring er om det potensielle vokabularet blir for lite i situasjonen og barnet vil mangle det tegnet det trenger for å kommunisere.

Informantene understreker at man ved et samarbeid med foreldre og/eller andre parter rundt eleven, vil kunne dele det man finner ut om elevenes kommunikasjon. På den måten kan man bistå eleven ved å bygge et ordforråd ut ifra det eleven opplever i hverdagen. Alle arenaer kan på den måten møte den enkelte og snakke om opplevelser, så lenge man får lagt inn symboler for det eleven trenger. Det er slik Crissey (2009) beskriver et behov for at symboler blir delt på tvers av barnets arenaer. Det kan være en notatbok, som kan brukes til å dele informasjon om elevens kommunikasjon. En slik notatbok som sendes med eleven, er noe informant 5 trekker frem i punkt 4.5.4 at de bruker for å dele informasjon om elevens kommunikasjon.

Informantene ser hvordan et kommunikasjonsmiddel har gitt eleven mulighet til å snakke om ulike opplevelser. Med litt bildestøtte, vil det være lettere for omgivelsene å forstå. Slik informant 1 spesifiserer under punkt 4.5.4, kan elever som har vansker med å finne de riktige ordene bruke understøtte til å kommunisere det de selv ønsker. Hun eksemplifiserer dette ved at eleven kan bruke en kommunikasjonsbok med masse forskjellige temaer, som understøtte.

Martinsen et al. (2016) beskriver hvordan læreren på forhånd kan planlegge og tilrettelegge for en spontan kommunikasjon, ved å finne frem til de begrepene man forventer at elevene vil ha behov for i en gitt situasjon. Det å kunne kommunisere med omgivelsene handler om at eleven skal kunne gjøre seg forstått. Dette blir også trukket frem i punkt 4.4.1. Informantene forteller at grafiske symboler er noe andre i samfunnet ofte kan tolke i større grad enn andre ASK-systemer som tegn-til-tale, en kommunikasjonsform som krever at kommunikasjonspartneren har fått opplæring. Selv om ikke mange rundt kan det grafiske symbolsystemet, vil det lette kommunikasjonen fordi andre ofte kan tolke symboler og eleven kan derfor lettere gjøre seg forstått.

Forståelse

Kommunikasjon blir trukket frem som en forutsetning for forståelse, som nevnt tidligere. Ved at systemene er like hjemme, på skolen og andre arenaer barnet er innom, vil eleven kunne være mer fleksibelt og være mindre personavhengig og på den måten kunne kommunisere med flere. Informantene forteller at eleven kan lære seg å være mer fleksibel i nærmiljø, ved hjelp av kommunikasjon.

Informantene spesifiserer at elever med autismspekterforstyrrelse ofte har utfordringer med å tilpasse seg samfunnet, og trenger struktur og regler for hvordan ting fungerer. De understreker derfor viktigheten med å bruke grafiske symboler når de skal jobbe med sosial trening, for å skape en forståelse for ting som «å vente» eller «å ta buss». De eksemplifiserer at dersom man etablerer begrepet «buss», kan man snakke med eleven på forhånd ved hjelp av det visuelle tegnet, som gir eleven en forståelse for hva som skal skje når de skal dra et sted.

Martinsen et al. (2016) understreker dette ved at opplæring i naturlige situasjoner vil minske utfordringene knyttet til å generalisere ferdigheter fra klasserom og ut til miljøet. Eksempel på dette er at man etablerer begrepet sko, når eleven har behov for dette i garderoben. Ved å ellers gjennomføre en opplæring ute i elevens miljø, vil man kunne etablere en mening til også mer abstrakte begreper, som gir mening til når man sier «hei» eller «takk».

Informantene forteller at de har fått positive tilbakemeldinger fra foreldre som synes overgangen i hjemmet er blitt enklere og at eleven er mer fleksibel ved hjelp av bildestøtte som beskriver og forklarer. De forteller også at foreldrene har opplevd at kommunikasjonen har lettet under aktiviteten også, så lenge man har med seg kommunikasjonshjelpemiddelet.

5.4 Refleksjoner

Sterke og svake sider

Resultatene som blir presentert og diskutert i studien, er innhentet fra 5 intervjuer. Det er ikke mulig å generalisere resultatene til å gjelde alle læreres erfaringer knyttet til tema, da man ikke har nok informanter og resultere vil kun være gyldige i det utvalget som er undersøkt (Kleven, 2014b). Det kan være en svakhet ved studien, da man ikke kan trekke slutninger basert på de resultatene man har fått. Selv om utvalget er lite, er fem informanter et godt grunnlag for studien. Det er nok informanter til å kunne se sammenhenger mellom informantene, selv om man ikke kan generalisere.

Da informantene også er fra ulike områder i Norge, gir dette også en indikasjon på at informantene ikke er påvirket av hverandre og man får sett hvordan praksis drives på ulike

plasser. Man ser i resultatene at de spesifikke måtene lærerne jobber på, kan være ulike. Derimot kan man ved å se på de grunnleggende holdningene de trekker frem, se en felles forståelse av hvordan en kommunikasjonsopplæring skal drives.

En styrke i studien er derimot at man har fått gått i dybden på de temaene som er trukket frem, men også det de anser som viktig basert på egne erfaringer. Studien har fått utdypende og detaljerte beskrivelser fra informantene, slik at studien har fått fordypet seg i læreres erfaringer. Det har gitt studien en bred innsikt og forståelse for det informantene forteller, noe som skaper en større forståelse for de temaene som trekkes frem.

En annen styrke ved studien er at kriteriene for utvalget ikke var for strenge, slik at studien undersøke lærere med ulike erfaringsbakgrunn. Resultatene viser til felles holdninger hos lærerne, selvom de har ulike erfaringer. Dette er noe man ser i studien da informantene belyser ulike sider ved opplæringen, selv om deres forståelse virker til å samsvare innenfor de ulike temaene. Forskjellene i hvordan informantene har svart, kan være påvirket av hvordan spørsmålene er stilt og hvordan informanten har tolket spørsmålene.

En annen svakhet ved studien er at studiene er gjennomført digitalt, da det medførte noen utfordringer ved oppstarten av intervjuene. Men det opplevdes som at informantene åpnet opp og svarte utfyllende til tross for at man ikke fikk den nærheten mellom forsker og informant som man får ved fysisk møte (Kleven, 2014d; og Thagaard, 2013). Ved intervju med informant 5 oppsto en utfordring knyttet til at intervjuet ble gjennomført digitalt, da informanten ønsket å dele skjermen for å vise materialet som hun bruker i undervisningen mer visuelt. Da dette ikke fungerte var informanten konkret i sine beskrivelser, noe som lettet forståelsen for det hun ønsket å forklare.

Veien videre

Ut ifra intervjuene har det kommet frem tydelige temaer fra informantene, noe som viser at intervjuguiden har dekket områder ved lærerens erfaringer som er relevante for den kommunikasjonsopplæringen de driver. Det er i studiens diskusjon valgt ut ulike områder for diskusjon, for å kunne gå i dybden og diskutere disse punktene opp mot teori.

Det er flere punkter fra både teori og intervjuene som ville vært interessante å trekke frem for å besvare problemstillingen. Studien belyser ulike sider ved opplæringen og mange av informantens temaer ville vært relevant. Dette er noe som viser til at studien har flere sider, som kan vise til områder som ville vært interessant for videre studier. Slutten av dette prosjektet har gitt meg interessen av å fordype meg videre innenfor ulike fagområder som trekkes frem i studien. Dette er en begrensning for denne studien, men en mulighet for videre studier.

En av tankene baseres på utfordringen studien har med generalisering. Det å undersøke i hvilken grad resultatene er gjeldene for andre fagpersoner som jobber med elever med autismspekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter. En annen vinkling kunne vært å undersøke erfaringer hos fagpersoner, som har et annet syn på kommunikasjonsopplæring og bruk av grafiske tegn. Denne studien består av lærere som alle er enige om at bruk av grafiske tegn er foretrukket, dersom ikke det av spesifikke grunner ikke passer til enkelte av elevene. Hvilke erfaringer sitter andre lærere med, som gjør at ikke bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæring er foretrukket i opplæring til elever med autismspekterforstyrrelse? Det er videre flere områder som kunne vært interessant for videre forskning.

Studien har belyst hvilke erfaringer lærere sitter med og hvorvidt dette forankres i teori eller ikke, og gir innblikk i hvordan kommunikasjonsopplæring som blir gitt til elever med autismspekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter. Dette er nyttig for informasjon for studenter, lærere, spesialpedagoger eller andre fagpersoner å ha med seg når de skal drive en kommunikasjonsopplæring, og håpet er at det skal skape refleksjoner hos læreren som kan føre til mer kunnskap og bevissthet rundt behovene elever med autismspekterforstyrrelse har.

6 Konklusjon

Informantene sine uttalelser samsvarer mye med teori og forskning, men de understreker at det er en manglende forståelse for viktigheten av og opplæring i alternativ og supplerende kommunikasjon. ASK og visuell styrke hos mennesker med autismespekterforstyrrelse er drøftet i forskning, men lite viser til bruk av grafiske tegn. Informantene understreker at de gjennom egen utdanning, ikke føler de har fått grundig nok opplæring i bruk av ASK, og valgene de tar er basert på erfaring med brukergruppen og ASK som de har opparbeidet gjennom arbeidsplassen. Det trekkes derimot frem både i forskning og blant informantene at det er økende forståelse for og interesse av bruk av grafiske tegn i ASK, noe som underbygges av Light og McNaughton (2012) sin studie som viser til økt bevissthet rundt ASK. Videre viser informantene til at grafiske symboler er ment for å skape en forståelse for eleven, da det bygger på deres visuelle styrker. Det kreves ifølge informantene en forståelse for hvorfor og hvordan man skal bruke kommunikasjonsmiddelet med eleven.

At man er kjent med elevens kommunikasjonsmiddel er avgjørende for at man skal kunne kommunisere (Karlsen et al. 2018; Lorentzen, 2003). Alexander og Dille (2018) viser til en mangel på kompetanse rundt ASK som gjør at det mangler en forståelse for de fordelene systemene har i opplæringen til elever med autismespekterforstyrrelse. Selv om informantenes gjennomføring av kommunikasjonsopplæringen samsvarer med prinsippene vi ser i teori og forskning, viser de også til en side som ikke er like godt belyst i litteraturen. Det trengs en forståelse hos læreren, for at eleven skal kunne ha en kommunikasjonsform som er individuelt tilpasset og er fungerende som et kommunikasjonshjelpemiddel. Informantene beskriver hvordan de bruker grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen til sine elever, hvilke valg de tar og begrunner disse.

Grafiske tegn er ifølge lærerne foretrukket for denne gruppen elever, da de ser fordelene det har for elever med autismespekterforstyrrelse. For andre elevgrupper har informantene erfaring med å bruke andre former for ASK. Tegn-til-tale blir nevnt både i litteratur og blant informantene, for det er en vanlig form for ASK som blir brukt i skolen, men som til denne gruppen ikke er like foretrukket som grafiske tegn. Informantene spesifiserer at de prøver å bygge på elevens visuelle styrker, men at man også må ta hensyn til individets forutsetninger og om de i det hele tatt kan tolke bilder. Lacono et al. (2016) understreker at bruk av visuelle materiale i ASK er en fordel, da elever med ASF er visuelt sterke. Lærerne ser også at flere av elevene har fått større ordforråd, så snart de har startet med et grafisk kommunikasjonsystem. De ser at elevene kommuniserer mer og at utfordrende atferd reduseres. Man kan se i

informantenes uttalelser at de bruker mye av prinsippene som man også kan finne i PECS og PODD, som er opplæringsprogrammer som er utarbeidet for elever med autismespekterforstyrrelse (Lacono et al. 2016; Porter & Cafiero, 2009).

Informantene har erfaring med å etablere kommunikasjonshjelpemiddel for eleven og tilrettelegger bruken av dette i skolen. Det er diskutert et skille mellom en naturlig bruk av kommunikasjonsmiddelet gjennom hele skoledagen og spesifikke treningssituasjoner. Informantene understreker at dette er fordi elevene trenger spesifikk opplæring med tydelige kriterier i treningssituasjoner for å lære kommunikasjonsmiddelet. Ved å legge til utilgjengelig for eleven vil man planlegge en naturlig bruk av kommunikasjon for eleven, må de kommunisere for å kunne få det de ønsker. Kommunikasjonsmulighetene elevene til informantene får, er å få større forståelse for ord og tegn, kunne kommunisere det de ønsker, ha spontane samtaler og samtaler om egne opplevelser.

Resultatene i studien viser til at informantenes erfaringer belyser et mer helhetlig bilde av opplæring enn litteraturen, og det er på den måten denne studien kommer med ny innfallsvinkel på kommunikasjonsopplæringen til elever med autismespekterforstyrrelse. Kompetanse, personlige egenskaper og forståelse blir trukket frem av informantene. Videre er det diskutert hvilke hensyn som må tas i kommunikasjonsopplæringen, og hvilke muligheter og begrensninger det gir for eleven. Den individualiseringen som bli trukket frem i teorien, er noe informantene også understreker. Det kan forankres i forskning, men informantene mener at det ikke kan understrekes godt nok hva det faktisk betyr. Hva meningen bak denne individualiseringen faktisk er, og at det bygger på en forståelse hos fagpersoner.

Det er gjennom studien trukket frem ulike temaer som trenger mer forskning. Det er flere av informantenes meninger om ulike sider ved opplæringen, som ikke direkte kan kobles til noe teori eller forskning. Informantene reflekterer godt over egen praksis og forståelsen blir spesielt understreket som viktig hos de som skal jobbe med elevene. Bruk av grafiske tegn blir ifølge informantene sett på som foretrukket, da de ser fordelene dette har for elever med autismespekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter.

Litteraturliste

- Alexander, E. & Dille, L. (2018). Professional perceptions of the effectiveness of visual communication system and their applications for functional communication intervention for individuals with Autism Spectrum Disorder.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2396941517747468>
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostiv and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Social (Pragmatic) Communication Disorder*. American Psychiatric Association.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2008). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedatt funksjonsevne*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/sla/funk/konvensjon_web.pdf
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2020). *Prevalance of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Develomental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016*. MMWR Surveillance Summaries, 69(4), 1-12. <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/pdfs/ss6904a1-H.pdf>
- Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8.utg.). Routledge.
- Crissey, P. (2009). Teaching Communication Skills to Children With Autism.
<https://www.attainmentcompany.com/mwdownloads/download/link/id/926/>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Granlund, M. & Olsson, C. (1988). *Kommunisera Mera. Ett Kurs materiale. Teoribok*. Stiftelsen ALA.
- Helsedirektoratet (2015). ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2015.
<https://ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11#Last%20ned%20ICD-10%202021>
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utg.). Abstrakt forlag.

- Jordan, R. (2001). *Autism with severe learning difficulties*. London: Souvenir Press
- Karlsen, A. V., Midtlin, H.S., Taxt, T. & Næss, K-A.B. (2018). Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (187-213). Fagbokforlaget.
- Kleppenes, A-M. & Sande, A. (2018). Lovverk og ASK. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (47-69). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., 27-47). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., 123-138). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014c). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., 85-101). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014d). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., 9-24). Fagbokforlaget.
- Lacono, T., Trembath, D. & Erickson, S. (2016). The role of augmentative and alternative communication for children with autism: current status and future trends. *Neuropsychiatric Disease and Treatment* 2016:12, 2349-2361.
- Lal, R. (2010). *Effect of alternative and augmentative communication on language and social behavior of children with autism*. *Educational Research and Reviews* Vol.5(3), 119-125.
- Light, J., & McNaughton, D. (2012). The Changing Face of Augmentative and Alternative Communication: Past, Present, and Future Challenges. *Augmentative and Alternative Communication*, 28, 197-204. doi: 10.3109/07434618.2012.737024
- Loke, Y. J., Hannan, A. J. & Craig, J. M. (2015). The Role of Epigenetic Change in Autism Spectrum Disorders. *Front Neurol.* 6:107. <https://doi.org/10.3389/fneur.2015.00107>
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Universitetsforlaget.

- Martinsen, H., Storvik, H., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD): Utfordringer i tiltak og behandling*. Gyldendal akademisk.
- Martinsen, H. & Tellevik, J. M. (2012) Autisme – en spesialpedagogisk utfordring. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utgave, 485-501). Cappelen Damm Akademisk.
- Normedia (u.d.). *Widgit Go*. <https://normedia.no/products/widgit-go>
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2020). Hva skal jeg informere om? https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html
- NOU 2016: 17. (2016). *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/>
- Næss, K-A.B. (2018). God kommunikasjon med ask-brukere. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (15-40). Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæring*. Opplæringslova. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2000-04-14-31). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2000-04-14-31>
- Porter, G. & Cafiero, J. M. (2009). *Pragmatic Organization Dynamic Display (PODD) Communication Books: A Promising Practice for Individuals With Autism Spectrum Disorders*. Perspectives on Augmentative and Alternative Communication. <https://doi.org/10.1044/aac18.4.121>
- Rydeman, B. (2018). Symbolsystem i ASK. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (159-182). Fagbokforlaget.
- Rygvdold, A.-L. (2008). Språk- og talevansker. I A.-L. Rygvold & T. Ogden, *Innføring i spesialpedagogikk* (4.utgave, 212-254). Gyldendal Norsk Forlag
- Rygvdold, A.-L. (2012). Språkvansker hos barn. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5.utgave, 323-337). Cappelen Damm Akademisk.
- Schlosser, R. W. & Wendt, O. (2008). *Effects of Augmentative and Alternative Communication Intervention on Speech Production in Children With Autism: A Systematic Review*. American Journal of Speech-Language Pathology. Vol. 17, 212-230.

- Stadskleiv, K. (2018). Kartlegging. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (74-118). Fagbokforlaget.
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Bakken, I.J.L. & Stoltenberg, C. (2019, 7.oktober). *Diagnostisering av autismspekterforstyrrelser hos barn i Norge*. Tidsskriftet: Den norske legeforening <https://tidsskriftet.no/2019/10/originalartikkel/diagnostisering-av-autismspekterforstyrrelser-hos-barn-i-norge>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thunberg, G. (2018). Kommunikasjonshjelpemiddel. I K-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (119-154). Fagbokforlaget.
- Tincani, M. & Zawacki, J. (2012). Evidence-Based Practices for Communication Skill Acquisition. I E. E. Barton & B. Harn (Red.), *Educating Young Children With Autism Spectrum DISORDERS*. (171-186) Thousand Oaks: A Joint Publication.
- WHO. (2002). *ICD-10: Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser: kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer (Blåboka)*. <https://ehelse.no/standarder/ikke-standarder/icd-10-psykiske-lidelser-og-atferdsforstyrrelse-kliniske-beskrivelser-og-diagnostiske-retningslinjer-blaboka>
- WHO. (2019). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. <https://icd.who.int/dev11/l-m/en>
- Williams, K. (2015). Timely identification of children with autism: Are we asking the right question? *Developmental Medicine & Child Neurology*. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12896>
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk. En teoretisk og metodisk håndbok* (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Tilbakemelding NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæring til elever med autismespekterforstyrrelse og svake kommunikasjonsferdigheter

Referansenummer

508153

Registrert

14.01.2021 av Viktoria Adolfsen - viktorиаadolfsen96@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hanne Marie Høybråten Sigstad, h.m.h.sigstad@isp.uio.no, tlf: 22858127

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Viktoria Adolfsen, vikki_ad@hotmail.com, tlf: 95276213

Prosjektperiode

01.01.2021 - 01.06.2021

Status

19.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

19.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 19.01.2021. Behandlingen kan starte.

LÆRERE/SPECIALPEDAGOGER SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere/spesialpedagoger har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæring til elever med autismespekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gi innblikk i lærere/spesialpedagogers erfaringer knyttet til bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen til elever med autismespekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å få innblikk i lærere/spesialpedagogers erfaringer med kommunikasjonsopplæring til elever med autismespekterforstyrrelse, med fokus på bruken av grafiske tegn for elever med svake kommunikasjonsferdigheter. Erfaringene kan være med på å sette lys på hvilke fordeler og/eller utfordringer grafiske tegn kan ha på kommunikasjonsopplæringen til denne gruppen. Studien har som formål å se på lærerens rolle i opplæringen og hvordan kompetanse, erfaringer og synspunkter kan gi et innblikk i hvilken grad slik opplæring blir sett på som hensiktsmessig. Dette er bakgrunnen for valgt problemstilling:

«Hvilke erfaringer har lærere med bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæring, for elever med autismespekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for spesialpedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er basert på lærere eller spesialpedagoger som driver spesialundervisning til elever med autismespekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter og bruker grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen. Da utvalgskriteriene er spesifikke medfører dette en strategisk utvelgelse, etter å finne noen som driver med dette i praksis.

Hva innebærer det for deg å delta?

Om du velger å delta i prosjektet, innebærer det et intervju som vil ta omtrent **xx** minutter. Intervjuet vil omhandle hvilke erfaringer du har knyttet til grafiske tegn, kommunikasjonsopplæring, elever med autismespekterforstyrrelse forøvrig og med lave kommunikasjonsferdigheter. Samt vil intervjuet ta for seg dine tanker og erfaringer knyttet til fordeler og ulemper knyttet til bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen til elevene. Jeg vil også spørre om din kompetanse, utdanning, stilling og antall år hvor du har jobbet med det oppgaven skal omhandle. Jeg tar lydopptak og notater under intervjuet, og lydopptaket vil straks etter intervjuet transkriberes også slettes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personopplysninger slikt som

navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det vil være meg som student som lager kodene og holder navnelisten adskilt fra annen data. Anonymisert data vil min veileder ha tilgang på og prosjektansvarlig vil ha muligheten til å ha tilgang ved behov.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.21. Opptak slettes straks etter transkribering og personopplysninger anonymiseres straks og slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Institutt for spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
 - Student: Viktoria Adolfsen, vikki_ad@hotmail.com
 - Veileder: Kenneth Larsen, h_lark@ous-hf.no
 - Prosjektansvarlig: Hanne Marie Høybråten Sigstad, h.m.h.sigstad@isp.uio.no

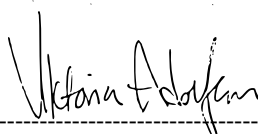
Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye. Personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Viktoria Adolfsen
(Student)



Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

- Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæring til elever med ASF og svake kommunikasjonsferdigheter* og har fått anledning til å stille spørsmål.
- Jeg samtykker til å delta i intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling

«Hvilke erfaringer har lærere med bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen til elever med autismespekterforstyrrelse med svake kommunikasjonsferdigheter?»

Bakgrunnsinformasjon

1. Kan du fortelle litt om din bakgrunn og kompetanse? (utdanning og jobb)

- a. Hvilken utdanning har du? Hva har du studert?
- b. Hvor mange år erfaring har du som spesialpedagog?
- c. Hvilken erfaring har du
 - med elever med autismes og/eller barn med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon
 - har du erfaring knyttet til bruk av grafiske tegn i kommunikasjonsopplæringen

Kommunikasjonsopplæring

2. Hvilken informasjon har du fått i forkant når du får/overtar en elev med ASF og svake kommunikasjonsferdigheter

- a. Hvor godt kjenner du eleven når du setter i gang?
- b. Hvilke forutsetninger pleier de å ha?
- c. Tester du deg frem? Hvor lang tid tar dette? Må du prøve mye? Er du fornøyd med første forsøk?

3. Hvordan vil du beskrive at dine elever kommuniserer? (eller de du har hatt)

- a. Grad av kommunikasjonsvansker blant dine elever?
- b. Kun bruk av ASK? Bruker de noe tale?

Grafiske tegn i kommunikasjonsopplæring

4. Hvordan grafiske tegn og tegnsystemer brukes i kommunikasjonsopplæringen til dine elever?

- a. Blisstegn, piktogrammer og PCS?
- b. Har eleven en kommunikasjonsbok?
 - Hvordan brukes den?
 - Er det kun de ordene eleven kan? Eller er det flere ord i boken, som gir eleven mulighet til å utvide ordforrådet?
- c. Kan du nevne noen spesifikke grafiske tegnsystemer som du har brukt?

5. Bruker dere noen grafiske opplæringsprogrammer?

- a. VMK «Visuell-Manipulativ Kommunikasjon»
- b. PECS «Picture Exchange Communication System»

6. Bruker elevene noen andre former for alternativ og supplerende kommunikasjon (annen enn grafiske tegn og evt. tale?)

- a. Tegn-til-tale?

7. Har eleven en dagstavle?

8. Hvordan etableres kommunikasjonssystemet?

- a. Finnes det noen veileder/mal dere følger?
- b. Setter du sammen ting på egenhånd?
 - Hva baserer du valgene dine på da?

9. Hvor mye av skoledagen til eleven har fokus på kommunikasjonsopplæringen?

- a. Hvordan er det integrert i elevens skolehverdag?
- b. Hvem bestemmer hva som gjøres? (etablere ett system)
- c. Hvem gjennomfører det?
- d. Hvordan tilrettelegges miljøet rundt eleven
 - En-til-en? Gruppe? Klasserom?

Vurdering av opplæringen

10. På hvilken måte føler du at bruk av grafiske tegn påvirker kommunikasjonsopplæringen?

- a. Hvilket utbytte har du observert at dine elever har fått, basert på den opplæringen som er blitt gitt?
- b. På hvilket grunnlag gjør du denne vurderingen?
- c. Kan du tenke deg hvilket utbytte eleven hadde fått dersom man ikke hadde brukt grafiske tegn, i elevens kommunikasjonsopplæring?

11. Hvilke utfordringer møter du på i tilretteleggingen av kommunikasjonsopplæringen? Hvilke utfordringer har du møtt på veien?

- a. Ting som funker / ikke funker
- b. Utagering hos elever?
- c. Er det noe du tenker at du kunne gjort annerledes?
- d. Er det andre ting i opplæringen som kunne ha gjort opplæringen bedre?

Vurdering av egen kompetanse

12. Hvor viktig ser du på egen kompetanse og personlige egenskaper?

- a. Tenker du at det er viktig med kompetanse for å kunne drive med slik opplæring?
- b. Hvordan personlige egenskaper ser man på som viktig innenfor dette fagfeltet?

13. Hvilke samarbeidspartnere har du i arbeidshverdagen?

Hvilke samarbeid er praksisen din avhengig av for å sikre ett best mulig utbytte?

- a. Fagmiljø på arbeidsplass
- b. Samarbeidsparter utenfra som du kan rådføre deg med ved behov?
- c. Kompetanseheving i arbeidshverdagen? Evt. Kurs..
- d. Assistenten?
- e. Foreldrene

Slutt

14. Kort oppsummert; hvorfor tenker du at grafiske tegn er foretrukket alternativ og supplerende kommunikasjonssystem for mennesker med autismespekterforstyrrelse?

15. Noe mer du ønsker å tilføye?