

*Dersom du har møtt eit menneske med autisme, har du møtt
eit menneske med autisme*

(Øzerk & Øzerk, 2013).



Bilete er henta frå: <http://www.publicdomainpictures.net/viewimage.php?image=11968&picture=unique-concept>

Samandrag

Problemstilling: Denne masteroppgåva set fokus på korleis ein kan tilpasse undervisinga for elevar med autismespekterforstyrningar (ASF). Problemstillinga er; «*Korleis kan ein bruke struktur og forsterking i opplæringa for elevar med ASF, og kva fordelar og utfordringar meiner tre ressurssementilsette desse tiltaka kan ha?*». Når det er snakk om bruken av struktur, vil det vere hovudfokus på dagsplan og aktivitetsplan som eit tiltak for å skape struktur. Når det vert sett på forsterkingsomgrepet, vil bruken av motivasjonssystem/teiknøkonomi verte drøfta.

Utval: Utvalet baserer seg på tre informantar som arbeider på eit ressurscenter for elevar med autisme. Alle har fleire års erfaring med å arbeide med denne elevgruppa. Det har blitt gjennomført intervju av dei tre tilsette. Det har også blitt gjennomført tre observasjonar av dei tilsette og elevar i undervising, der har det vore hovudfokus på læraren.

Forskingsmetode: Denne forskinga er basert på ein generell kvalitativ forskingsmetode. Masteroppgåva er basert på tre observasjonar av dei tilsette og elevane, og tre semistrukturerte intervju av dei tilsette. Kvar intervju og kvar observasjon varte i omtrent ein time.

Hovudfunn: Forskinga viser at informantane tykkjer at bruken av struktur og forsterking er svært gode tiltak for elevar med ASF. Planane er med på å sikre at elevane får ein strukturert, oversiktleg og føreseieleg kvardag. Dei kan også vere svært nyttige i nye eller utfordrande situasjonar, og elevane kan verte meir sjølvstendige. Samstundes har bruken av slike planar eit kommunikativt aspekt og det sikrar variasjon. Bruken av forsterking kan blant anna føre til at elevane lærer betre, motivasjonen vert større og dei opplever meistring. Ved å gi ei forsterking bekreftar ein også når eleven har gjort noko rett.

Informantane seier at utfordringane med bruken av struktur kan vere at eleven vert rigid og at andre instansar ikkje nyttar seg av dette tiltaket. Ein viktig føresetnad for at planane skal fungere godt, er at ein tek utgangspunkt i eleven sine initiativ og behov. Utfordringar med å bruke forsterking/teiknøkonomi, kan blant anna vere at det er vanskeleg å finne rette forsterkarar og oppdatere desse ofte nok. Nokre elevar kan verte avhengige av å få forsterkarane, og fleire er kritiske til bruken av godteri som forsterkar. Åtferdsanalysen har også fått kritikk for sin pedagogikk, og bruken av teiknøkonomi er basert på denne pedagogikken.

Det verka som om informantane tykte at fordelane med desse tiltaka overskygger utfordringane ved bruken. Funna vert drøfta i lys av empiri og teori.

Innholdsliste

1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn og val av tema	1
1.2 Problemstilling.....	1
1.3 Avgrensing av oppgåva	2
1.4 Masteroppgåva si oppbygging.....	2
2.0 Informasjon om autismespektervanskar	3
2.1 Sosialt samspel, kommunikasjon og repeterande og avvikande interesser	4
2.2 Førekomst	7
2.3 Komorbiditet.....	8
2.4 Tilrettelegging av undervising.....	8
2.5 Ulike undervisings-/opplæringsmetodar.....	9
3.0 Struktur og forsterking	11
3.1 Struktur	11
3.2 Forsterkande stimulus.....	14
4.0 Forskingsdesign og forskingsmetode	17
4.1 Forsking.....	17
4.2 Forskingskontekst.....	17
4.3 Kvalitativ metode	18
4.4 Forskingsprosessen.....	19
4.5 Etikk.....	25
5.0 Presentasjon og drøfting av funn.....	29
5.1 Erfaringar.....	29
5.2 Bruken av struktur	30
5.3 Målet og fordelane med bruken av planar	33
5.4 Utfordringar/ulemper med bruken av fast struktur.....	39
5.5 Bruken av forsterkarar	43
5.6 Målet og fordelane med bruken av forsterking	46
5.7 Ulemper/utfordringar med bruken av forsterking	49
6.0 Oppsummering og avslutning	57
Kjeldeliste.....	i
Vedlegg 1 – Sitatoversikt	vii
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til dei tilsette	x
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til foreldre	xi
Vedlegg 4 – Intervjuguide.....	xii
Vedlegg 5 – Svar frå NSD.....	xv

Forord

Det har vore svært spennande, interessant og lærerikt å arbeide med denne masteren. Då eg skreiv bachelor, tenkte eg at eg aldri ville skrive master, men no er eg veldig glad for at eg gjorde det. Det har vore ein lang prosess, men alt i alt sit eg att med svært gode minne og erfaringar frå dette halvåret. Eg håper at denne masteren kan vere til nytte for andre som ynskjer å lære meir om bruken av planar og forsterking. Eg håper at eg kan presentere ulike sider ved bruken av desse to metodane.

Eg vil spesielt takke dei tre informantane for spennande intervju og observasjonar. Dei tok seg tid til å ta imot meg og svare på spørsmål i ein hektisk kvardag. Eg vil også takke kontaktpersonen min på dette ressurscenteret som hjelpte meg med å finne informantar, levere ut samtykkeskjema og liknande. Ho tok seg tid til å snakke med meg, svare på spørsmål og rettleie meg om aktuelle fokusområde i masteren min. Eg vil òg takke for at eg fekk høve til å kome på ein uformell observasjon der eg fekk sjå korleis dei arbeidde. Eg set stor pris på at eg fekk lov til skrive masteren min om korleis de arbeider på dette ressurscenteret. Eg følte meg svært godt motteken, og eg fekk god hjelp undervegs i prosessen.

Takk til medstudentane mine, som har vore med på å gjere dette halvåret til ein kjekk periode. Eg er spesielt takksam for romkameraten min. Eg set stor pris på dei gode samtalanene og mykje ytre motivasjon i form av gode ting å ete.

Eg vil takke mannen min Jørgen for oppmuntrande ord og støtte gjennom heile prosessen! Takk for at du alltid har trua på meg! Eg vil også takke tanta mi Gunvor for at ho korrekturlas oppgåva mi.

Til slutt vil eg takke rettleiaren min, Øyvind Kvello for gode og konstruktive tilbakemeldingar.

Trondheim, mai 2017

Margrete Voldsund Greve

1.0 Innleiing

I innleiinga ynskjer eg å grunngje val av tema. Etter det vil problemstillinga verte presentert. Vidare vil eg avgrense oppgåva, og til slutt vil eg sjå på korleis masteroppgåva har blitt bygd opp.

1.1 Bakgrunn og val av tema

I denne masteroppgåva ynskjer eg å sjå på korleis ein kan legge til rette skuleundervisinga for elevar med autismespekterforstyrningar (ASF) ved hjelp av struktur og bruken av forsterking. Tidlegare har eg arbeidd på eit dagsenter og på ei timeavlasting for born med multifunksjonshemningar. I samband med denne jobben, har eg kome i kontakt med fleire personar som har ei diagnose innanfor autismespekteret. Som oftast har dei hatt komorbide (samansette) vanskar. Fleire gongar har eg tenkt på korleis ein kan gi desse eit godt skuletilbod. Eg har tenkt spesielt mykje på dei som har eit dårleg eller manglande språk og som har store behov for hjelp og støtte i kvardagen. Eg fekk eit ynskje om å finne ut av korleis denne undervisinga går føre seg, og lære meir om dette.

I 2010–2011 vart det gjort ei spørjeundersøking av den pedagogisk-psykologiske-teneste, heretter kalla PPT. I undersøkinga vart det sett på arbeidet til PPT i barnehagar i Noreg. Forskarane Cameron, Tveit og Kovač (2011) fann ut at kunnskapen om ASF var eit av dei områda som PPT-ledarane, PPT-tilsette og dei barnehagetilsette hadde minst kunnskap om (Cameron, Tveit, & Kovač, 2011). Dette fortel oss at det er for lite kunnskap om denne diagnosen både hjå tilsette i PPT og i barnehagane. Sjølv om denne undersøkinga vart gjort i barnehagar, og ikkje på grunnskulen som er mitt hovudfokus, fortel det noko om at kompetansen på dette området er låg. Det er difor nødvendig å setje fokus på denne diagnosen, og auke kunnskapen til både lærarar, barnehagelærarar og andre fagfolk.

1.2 Problemstilling

I denne masteroppgåva vert det sett på korleis ein kan gjere skuledagen til elevar med autisme betre ved å bruke klar struktur og forsterking, slik at dei kan få positive meistringsopplevingar på skulen. Det vert også sett på utfordrande sider ved desse tiltaka. Eg ynskjer og håper at dette er eit emne eg kan auke kompetansen min på. For å kunne svare på problemstillinga mi, har eg samarbeidd med ein skule som har eit eige ressurstilbod for elevar med autisme. Eg vil skrive meir om dette ressurstilbodet på sidene 17–18.

Problemstillinga for masteroppgåva er: ***Korleis kan ein bruke struktur og forsterking i opplæringa for elevar med ASF, og kva fordelar og utfordringar meiner tre ressursentilsette desse tiltaka kan ha?***

1.3 Avgrensing av oppgåva

Eg har valt å fokusere på elevar med autismspekterforstyrningar som har store behov for spesiell tilrettelegging. Det vert ofte utfordrande for nærskulen å gi dei det tilbodet dei treng når dei har så omfattande hjelpebehov. Fleire foreldre vel difor at borna deira skal gå på skular som har eigne tilbod til elevar med denne diagnosen. Eg har valt å ikkje fokusere på høgtfungerande elevar med autisme, slik som til dømes elevar med Asperger syndrom. Desse har vanskar med det sosiale samspelet og dei kan ha særinteresser og ein repeterande åtferd, men dei har ein intelligens innan normalområdet (World Health, 1999, s. 255). Dei kan klare seg godt i ei vanleg klasse, dersom undervisninga vert noko tilpassa (Martinsen, Nærland, & Tetzchner, 2015).

I denne teksten vert det sett på korleis ein kan tilpasse undervisninga til elevar med ASF som har store behov for spesiell tilrettelegging. Det vil vere fokus på korleis ein gjer det ved hjelp av klar struktur og ved å bruke forsterkarar. Når det er snakk om bruken av struktur, vil det i hovudsak vere fokus på korleis ein bruker dagsplan og aktivitetsplanar i opplæringa. Når det vert sett på bruken av forsterking i opplæringa, vil det vere mest fokus på bruken av motivasjonssystemet teiknøkonomi. Eit slikt motivasjonssystem si hensikt er å auke ein person sin motivasjon ved hjelp av påskjøningar (Horne & Øyen, 2007, s. 51).

1.4 Masteroppgåva si oppbygging

Denne masteroppgåva er delt inn i seks kapittel: innleiing, informasjon om autismspekteret, struktur og forsterking, forskingsdesign og forskingsmetode, resultat og drøfting, oppsummering og avslutning. Kapittel to inneheld informasjon om ASF; kva som kjenneteiknar denne gruppa. Vidare vert det sett på teori om struktur og om den åtferdsanalytisk modellen, der eg vil ha hovudfokus på forsterking. I metodedelen vil eg presentere og drøfte val av mine datainnsamlingsmetodar, og trekke fram reliabilitet, validitet og etikk i forskinga mi. Til slutt vil eg presentere resultata og drøfte desse etter kvart i lys av teori og empiri.

2.0 Informasjon om autismespektervanskar

I den europeiske diagnosemanualen ICD-10, vert omgrepet gjennomgripande utviklingsforstyrring brukt om dei ulike diagnosane som høyrer til under autismespekteret. I den amerikanske diagnosemanualen DSM-5 vert namnet Pervasive Developmental Disorders brukt. Det kan omsettast til gjennomgripande utviklingsforstyrring. Fleire vel å bruke ASD, som står for autism specter disorder. Det har i det siste blitt vanleg å bruke omgrepet autismespekterforstyrringar (ASF), så det er det eg vil bruke i denne masteroppgåva (Martinsen et al., 2016,s. 31; Øzerk & Øzerk, 2013).

Sidan dei fyrste beskrivingane av autisme, har det stadig skjedd forandringar i kriteria og beskrivingane for autisme (Martinsen et al., 2015). No vert det brukt to ulike manualar som trekker fram diagnostiske kriterium for ulike diagnoser. ICD 10¹ er utarbeida av WHO², og nyttast i Noreg. DSM-5³ er utarbeidd av den amerikanske psykiatriske foreininga. I dei nye manualane som skal kome ut, ICD 11 og DSM 6, har ein planar om å erstatte «gennomgripande utviklingsforstyrring» til «nevrologisk utviklingsforstyrring», der autismespekterforstyrring vert ein underkategori (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 40).

Det skjer stadig framsteg i forskning innanfor ASF via DNA- og genforskning, hjerneforskning og nevrologisk forskning. Denne forskinga er med på å gi oss større forståing for denne diagnosen. Det er også lettare å kunne førebygge og gi effektive behandlingar dersom ein har meir kunnskap (Klin, 2006; Øzerk & Øzerk, 2013, s. 54). Metodar som molekylærgenetisk testing, skanning av hjerna og vurdering av kognitive prosessar har vore med på å forandra den diagnostiske prosessen. Desse nye metodane vil også kome til å spele ei viktig rolle i framtida (Wolkmar & Klin, 2013). Det er framleis mykje ein ikkje veit om denne diagnosen, til dømes manglar ein kunnskap om sikre årsakar til kvifor nokre får ASF (Bogdashina, 2006; Øzerk & Øzerk, 2013, s. 54). Men Øzerk og Øzerk (2013) set fokus på at årsaka til denne diagnosen kan vere genetiske faktorar som påverkar hjerna si utvikling i samspel med uheldige miljøfaktorar.

«ASD er en gjennomgripende funksjonshemning som påvirker de fleste sentrale utviklingsområder – persepsjon, sosialt samspill, sosial utvikling, kognitiv utvikling og

¹ International Classification of Diseases.

² The World Health Organization

³ The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

utvikling av språk – og som alle alderstrinn fører med seg utfordringer og belastninger på de aller fleste livsområder» (Martinsen et al., 2016, s. 15).

Ei gjennomgripande funksjonshemming betyr at funksjonsområde som utviklar seg frå ein er nyfødd til ein vert vaksen, vert påverka. ASF er ei arveleg føresettt forstyrring (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 23–24). Typiske kjenneteikn ved denne gruppa, er at det er avvik i det mellommenneskelege samspelet og kommunikasjonsmønsteret. Menneske med ASF vil også ha avgrensa og repeterande interesser og aktivitetar (World Health, 1999, s. 249). For å kunne stille denne diagnosen, må desse kjenneteikna ha blitt observert før dei har fylt tre år (Eikeseth, Jahr, & Eldevik, 2010, s. 225). Under samlenemninga gjennomgripande utviklingsforstyrringar finn ein barneautisme, atypisk autisme, Retts syndrom, anna disintegrativ forstyrring i barndomen, Asperger syndrom og gjennomgripande utviklingsforstyrring, uspesifisert (Martinsen et al., 2016, s. 28). «The umbrella of the autisme spectrum is very large» (Berkell Zager, 2005, s. 9). Det kan vere personar med milde uttrykk av Asperger – som har høg intelligens og meistrer nokre sosiale situasjonar, til ein person som er sterkt handikappa på fleire område, t.d. utan språk (Berkell Zager, 2005, s. 9).

2.1 Sosialt samspel, kommunikasjon og repeterande og avvikande interesser

I dette kapittelet vert nokre av kjenneteikna til dei vanlegaste vanskane for personar med ASF presenterte. Eg vil byrje med å sjå på typiske kjenneteikn ved å ha eit avvikande sosialt samspel. Etter det vil eg sjå på vanskar med kommunikasjon og repeterande og avvikande interesser.

2.1.1 Sosialt samspel

ICD 10 nemner fire kjenneteikn på avvikande sosialt samspel; avvikande augekontakt, mimikk, kroppshaldning og avvikande utvikling av felles interesser eller aktivitetar som andre på same alder har (Ryhl, 2012, s. 28). Menneske med ASF har vanskar med sosial initiativtaking og gjensidig sosial interaksjon med andre (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 74). Dei kan vise lite deltaking i andre si glede, interesser eller aktivitetar (Ryhl, 2012, s. 28).

I 1985 publiserte Baron-Cohen, Leslie og Frith ei forskning som viste at born med autisme hadde vanskar med å forstå andre sine mentale perspektiv. Dei argumenterte for at desse borna hadde ei svekka mentalisering, «theory of mind» (ToM). Dette fekk stor betydning for kognitiv autismeforskning (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985; Øzerk & Øzerk, 2013, s. 86–87). I 1995 presenterte Baron-Cohen ei utvikling for å oppnå mentalisering, som er eit omgrep som ligg tett

opp til ToM. Han deler utvikling opp i fire trinn, men eg vil ta utgangspunkt i presentasjonen til Kvello (2010). Han viser til tre trinn, der utviklinga går frå blikkontakt, via felles fokus til mentalisering. Desse byggjer på kvarandre. Ein må nå eit tilfredsstillande nivå, før ein kan gå vidare på neste steg. Blikkontakt inneber å oppnå kontakt med andre menneske. Denne dugleiken er viktig, sidan ein gir og mottek informasjon om andre gjennom blikket (Baron-Cohen, 1995, s. 1–7; Kvello, 2010, s. 107–110).

Ein oppnår felles merksemd når to personar fokuserer på det same, det kan t.d. vere noko konkret som eit objekt, eit menneske osv., eller noko abstrakt som leike- eller samtaletema. Felles merksemd vert sett på som eit viktig teikn på at barnet har interesse for å skape eit samspel med andre. Ein kan også påverke andre med blikket. Blikkontakt og felles merksemd er føresetnadar for å kunne nå det øvre nivået, mentalisering/ToM (Baron-Cohen, 1995, s. 1–7; Kvello, 2010, s. 107; Olaff, 2008).

Omgrepet mentalisering, vert også kalla «mindblindness» når det gjeld personar innan ASF (Baron-Cohen, 1995). Mentalisering dreier seg om å førstille seg mentale tilstandar, som å leve seg inn i andre sitt sinn. Dersom ein har vanskar med mentalisering, betyr det at ein kan slite med å forstå kva andre føler, tenkjer, ynskjer eller meiner (Baron-Cohen et al., 1985; Peeters & Gillberg, 2002, s. 58). Omgrepet inneheld aspekt som er avgjerande for å fungere godt sosialt, med tanke på relasjon og kommunikasjon med andre menneske (Kvello, 2010, s. 107). Det er vanleg at born med autisme har vanskar med alle desse tre områda; blikkontakt, felles merksemd og mentalisering (Baron-Cohen, 1995, s. 1–7; Kvello, 2010, s. 48).

Menneske med ASF reagerer ikkje alltid eller tydeleg på ros eller merksemd frå vaksne. Dei bruker sjeldan sosial peiking eller felles merksemd (Eikeseth et al., 2010, s. 224). Usynlege samspelsreglar er vanskeleg å oppfatte, og å tilpasse seg andre kan vere utfordrande. Dei kan lære seg nokre samspelereglar, men ofte bruker dei det på feil tidspunkt eller i ein feil setting. Dei har kanskje ikkje forståinga for kvifor dei gjer det, så det kan verte ei mekanisk handling. Det kan verke som om born med ASF ikkje er interesserte i å skape vennskap med andre, sidan dei kan verke inneslutta, men ofte har dei eit inderleg ynskjer om nettopp dette (Ryhl, 2012, s. 33–34).

Uta Frith kom med tanken om at menneske med ASF kan ha ein svak «sentral koherens» (Frith, 1992). Omgrepet betyr at det ligg føre ein ubalanse i integreringa av informasjon. Dei fokuserer meir på delar enn heilskapen, noko som kan resultere i at det vert utfordrande for dei

å tenke heilskapleg. Dette kan prege det sosiale samspelet fordi dei ikkje forstår korleis enkelthandlingar skaper samspelskjeder, eller korleis ei handlingskjede kan stykkast opp i enkeltelement og årsak-verknad-forhold. Fokuset på delar, kan føre til at dei får stor kunnskap på visse område (Kaland, 2002, s. 64; Kaland, 2003).

2.1.2 Kommunikasjon

Før eg ser nærare på kommunikasjon, vil eg nemne at det er vanskeleg å skilje mellom sosialt samspel og kommunikasjon, sidan dei i praksis heng tett saman. Menneske med ASF kan ha vanskar med både nonverbal- og verbal kommunikasjon (Ryhl, 2012, s. 33–38). Det er også store skilnadar på kor gode språklege og kommunikative dugleikar personar med ASF har. Nokre har eit tilnærma normalt språk, andre har eit fråverande språk eller forseinka språkutvikling samanlikna med andre med lik alder (Martinsen & Tellevik, 2012; Ryhl, 2012, s. 41). Personar med gode språklege dugleikar kan ofte ha utfordringar med det sosiale språket. I ein samtale kan det vere vanskeleg å forstå den sosiale konteksten, ironi, metaforar og fleirtydige ord. Dette skuldast ein svakt utvikla mentaliseringskapasitet (Martinsen et al., 2016, s. 28). Det er mange implisitte og usynlege reglar når ein kommuniserer med andre, og dette kan vere utfordrande for denne gruppa. Det kan også vere vanskeleg å vite når dei skal respondere og korleis dei skal respondere i ein samtale. Turtakingsprinsippet kan òg vere utfordrande. Det kan resultere i at personen med ASF legg ut om sine interesser utan å sleppe den andre til. Dei oppdagar heller ikkje når dei andre er lei av å høyre på detaljerte forteljingar (Ryhl, 2012, s. 39 og 45).

2.1.3 Avgrensa, repeterande åtferd og interesser

Dersom ein har avgrensa, repeterande åtferd og interesser er ein opptatt av ein eller fleire interesser som er avvikande i intensitet og fokus. Mange med ASF er svært opptatt av objekt eller detaljar, som lukter, konsistens, lyd eller liknande (Martinsen et al., 2016, s. 32). Rørsler, leik, språk, og åtferd kan vere handlingar som vert repetererte. Element som t.d. lyser, lagar lyd eller som ein kan snurre rundt, trekker til seg merksemd (Ryhl, 2012, s. 49). Dei kan t.d. ha repeterande rørsler som å riste på hovudet, vogge med kroppen eller veive med armane (Eikeseth et al., 2010, s. 224).

Fleire med ASF har særinteresser. Særinteresser er når ein er så interessert i og oppslukt av noko at det kan prege heile livet til den personen. Særinteresser kan vere kunnskap om avgrensa område, som t.d. interesse for tog, rutetabellar, ulike typar dyr, planetar eller liknande.

Denne interessa for eit objekt kan kome allereie i 2–3 årsalderen. Repeterande åtferd er med på å skape positive, sansemessige opplevingar (Ryhl, 2012, s. 48–49). Peeters og Gillberg (2002) skriv at menneske med ASF ofte søker tryggleik ved bruk av repeterande åtferd og interesser.

2.1.4 Svekka eksekutive funksjonar

Ein vanske som menneske med ASF kan ha, er svekka eksekutive funksjonar i større eller mindre grad. Eksekutive funksjonar er ei samlenemning for funksjonar som blant anna problemløysing, planlegging, verbal resonnering, evne til å oppretthalde merksemd, spontanitet, nyttige strategiar, handlekraft, fleksibilitet, sjølvinnsikt og dømmekraft. Ein har vanskar med å planlegge og organisere åtferda si med tanke på tid og rom, med å oppfylle mål og intensjonar. Vanskar med overgangssituasjonar og motstand mot forandringar kan vere eit teikn på at ein har svekka eksekutive funksjonar (Ryhl, 2012, s. 91; Toulopoulou, Chen, Chan, & Shum, 2008). Dette kan føre til vanskar i samspelet mellom den vaksne og barnet (Peeters & Gillberg, 2002, s. 110). Difor er det nødvendig å førebu barnet dersom det skjer endringar. Samstundes er det viktig at ein øver på å takle at det oppstår endringar (Ryhl, 2012, s. 91).

Menneske med ASF kan også ha utfordringar med å overføre det dei har lært i ein situasjon til ein annan. Dersom ein har lært ein dugleik i ein tilrettelagt situasjon, betyr ikkje det at eleven vil klare den same dugleiken i ein annan situasjon med andre vilkår. Det er difor nødvendig at ein arbeider med å legge treninga til naturlege situasjonar, sånn at dei dugleikane dei lærer kan vere til bruk i kvardagen (Romhus, 2003, s. 36). Målet til skulen må vere å gjere livet lettare og rikare for desse elevane. Dei tilsette må bl.a. samarbeide med foreldra om å generalisere dugleikar som elevane lærer (Peeters & Gillberg, 2002, s. 110).

2.2 Førekomst

ASF er ein diagnose det har vore stor interesse for i over 70 år, til dømes vart det i 2008 publisert 1300 artiklar om desse vanskane (Martinsen et al., 2015, s. 5). På 1980-talet trudde ein det var ca. 2–5 personar av 10 000 som hadde autisme (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 46). Stoltenberg med kollegaer konkluderer med at det er ca. 6 personar pr. 1000 som har ei diagnose innan ASF (Stoltenberg et al., 2010). Samstundes er det viktig å merke seg at det er stor variasjon i kva forskning seier om kor mange som har denne diagnosen. I det siste har det skjedd ei auking av talet på diagnosar. Dette kan kome av at fleire har høgare kompetanse om diagnosen og at det er ei betre diagnostisering. Dette gjeld også dei som ikkje har så tydelege symptom (Autismeforeningen i Norge, 2017).

Som dei aller fleste syndrom, er autisme meir vanleg hjå gutar enn jenter. Ei svensk forskning viste at forholdet mellom jenter og gutar var 1:3, medan ei amerikansk forskning frå 2008 viste at det var nesten fem gongar så mange gutar som jenter (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 48). Noko av spriket kan kanskje forklarast med at jenter ikkje i like stor grad vert oppdaga som gutane, og diagnosen kan syne seg annleis hjå jenter enn gutar. Jentene kan ha eit betre utvikla språk og betre sosiale evner. Interesseområda er kanskje ikkje så snevre og tekniske som dei interessene gutane har (Peeters & Gillberg, 2002, s.63).

2.3 Komorbiditet

Komorbiditet dreier seg om at ein har fleire vanskar/diagnosar samstundes. Internasjonal forskning viser at personar med ASF i større grad er utsette for å få psykiske tilleggsvanskar. Dei kan vere ekstra utsette for blant anna epilepsi, ADHD, utviklingshemming, trassliding, tvangsliding, Tourette syndrom, tics, angst, depresjon, sjølvskading, søvnevanskar, mage- og tarmproblem samt motoriske vanskar. Mange med ASF er psykisk utviklingshemma, men forskning viser ulike tal på dette. Mellom 50–80 % av borna med autisme har utviklingshemningar, men i denne forskinga er ikkje personar med Asperger og atypisk autisme tatt med. Dersom desse vert tatt med er prosentandelen ein del mindre, ned mot 20 %. Psykisk utviklingshemning vert definert som å skåre to standardavvik under det som er normalt, det vil seie under 70 poeng med innlagde målefeilmarginar på \pm fem IQ-poeng. I tillegg vert gradar av sjølvhjelpsfunksjonar og tilpassingsdugleik vert vurderte (Eikeseth et al., 2010; Lorentzen, 2008, s. 225–226).

2.4 Tilrettelegging av undervising

Ut i frå § 1-3 i opplæringslova skal opplæringa tilpassast til eleven sine evner og føresetnader. Dersom eleven ikkje får eit tilfredsstillande utbytte av den ordinære undervisinga, har ein rett på spesialundervising (§ 5-1) (Opplæringslova, 1998). Martinsen og Tellevik (2012, s. 485–496) meiner at for å arbeide med born med ASF er det nødvendig å ha kunnskap om kva som er normal og avvikande utvikling. Forutan kunnskap om diagnosen må ein òg ha kunnskap om samarbeid og planlegging av tilboda dei har rett på. Undervisinga må tilpassast den enkelte sine særtrekk, og målet er at ho skal opplevast som meningsfull. Ein må ta omsyn til eleven sine interesser og gjere undervisinga motiverande. Iovannone og medarbeidarar (2003) presiserer at lærarar og foreldre må bruke varierte strategiar som er best eigna for barnet, og dei bør stadig

evaluere dei strategiane som vert brukte. Dersom desse strategiane viser seg å vere ineffektive, må ein forandre på praksisen.

Tidlegare gjekk mykje av undervisinga av elevar med ulike vanskar og funksjonshemningar føre seg i segregerte tiltak. I 1960-1970-åra vart forholda til elevar med utviklingshemningar kritiserte. Etter dette har menneske med utviklingshemningar fått fleire og fleire rettar og moglegheiter. I Noreg har det vore ein offentleg debatt rundt omgrepa inkludering, normalisering og ein skule for alle. Desse prinsippa vert stadig utfordra, på grunn av ressursmangel og ei kjensle av tilkorkoming for lærarar og rektorar (Askildt & Johnsen, 2012, s. 70–71). Framleis vert det kritisert at det skjer segregering i Noreg, der blant anna ressurscenter og andre segregerte tilbod vert nemnde som døme (Jakobsen, 2016). Ein lærar som arbeider i eit slikt tilbod, svarar på kritikken på denne måten: «I enhetsskolen har likeverd og full integrering vært idealet. Men likeverd er ikke å behandle alle likt» (Sevendal Ness & Røros, 2008). Rektoren på nærskulen har ansvar for å gi eleven eit eigna skuletilbod. Dersom det ikkje er mogleg å klare på den skulen, må rektoren saman med PPT finne eit alternativt tilbod (Faglig-råd, 2015). Elevane på dette ressurscenteret har store hjelpebehov på dei fleste område, og det er noko som ein må ta omsyn til. Det er difor ikkje alle nærskular som klarer å gi desse elevane eit godt tilbod på sin skule.

2.5 Ulike undervisings-/opplæringsmetodar

Sidan autisme for fyrste gong vart beskrive, har det vore diskusjonar om korleis behandlinga og opplæringa skal gå føre seg på ein best mogleg måte for denne gruppa. Karlsen trekker fram fem ulike opplæringsformer som har vore rådande i opplæringa av elevar med ASF. «... (a) Tradisjonell spesialundervising, (b) sansemotorisk behandling, (c) psykoterapier, (d) biologiske og medisinske intervensjoner samt (e) opplæring basert på anvendt atferdsanalyse» (Karlsen, 2003). Pga. oppgåva sitt omfang og problemstillinga mi, vil eg ikkje gå nærare inn på kvar enkelt metode, bortsett frå opplæringa som er basert på atferdsanalysen.

Dersom ein ser på den dokumentasjonen som har blitt gjort, verkar det som om tidleg, intensiv opplæring som er basert på anvendt atferdsanalyse, er den metoden som har best dokumentert effekt for born med ASF. Samstundes er det viktig å nemne at det er mange område som kan forbeholdt i denne metoden (Karlsen, 2003).

I 1998 vart det gjennomført ei forskning på ulike behandlingar for born med fylgjande lidningar: depresjon, angst og fobi, autisme, atferdsproblem og ADHD. I 2008 vart det gjort ein

ny gjennomgang av forskinga, og den viste at åtferdsanalytisk tidlegintervensjon var den einaste behandlingsmetoden som var rangert som godt dokumentert for born med autisme (Eikeseth & Svartdal, 2010, s. 503–504). Forsking viser altså at denne metoden er effektiv når ein skal lære born nye dugleikar og den kan vere effektiv for å handtere åtferd (Devita-Raeburn, 2016).

I Noreg er det fleire barnehagar og skular som bruker opplæringsforma *tidleg og intensiv opplæring*. Denne metoden er basert på anvendt åtferdsanalyse og den tek føre seg seks komponentar som bør vere til stades under opplæringa av born med autisme (Karlsen, 2003). Desse komponentane er utvikla av Iovannone og hennar medarbeidarar. Dei har tatt utgangspunkt i undersøkingar frå fleire land. Desse komponentane er: a) Tilbodet er tilpassa individet b) systematisk instruksjon av borna, c) strukturerte og forståelege omgjevnadar, d) spesialisert innhald i undervisinga, e) ein funksjonell tilnæringsmåte til problemåtferd og g) pårørande som t.d. familie skal verte involverte (Iovannone, Dunlap, Huber, & Kincaid, 2003; Martinsen et al., 2015, s. 242). Det fyrste punktet er at ein må gi eleven eit individuelt tilbod. I Noreg har ein rett på ein individuell plan dersom ein har behov for langvarige og koordinerte tilbod.

Formålet med forskriften er å sikre at personer som har behov for sosial, psykososial eller medisinsk habilitering og rehabilitering, tilbys og ytes tjenester som kan bidra til stimulering av egen læring, motivasjon, økt funksjons- og mestringsevne, likeverdighet og deltakelse. Formålet er også å styrke samhandlingen mellom tjenesteyter og pasient og bruker og eventuelt pårørende, og mellom tjenesteytere og etater innen et forvaltningsnivå eller på tvers av forvaltningsnivåene (Forskrift om habilitering og rehabilitering, individuell plan og koordinator med verknad frå 2012, § 1). (Helse- og omsorgsdepartementet, 2011).

Det er eit stort gap mellom evidensbasert læring og den opplæringa som vert gjennomført for elevar med ASF. Evidensbasert læring er læring som forskning viser har dokumentert effekt (Barton, 2012, s. 8). For å vere evidensbasert læring, må forskning ha dokumentert at det er ein strategi som er effektiv for mange born. Målet for evidensbasert læring er å finne den metoden som er mest effektiv for born med autisme, men det målet har ikkje blitt nådd enno. Sjølv om ein metode ikkje nødvendigvis fungerer for alle, er det mogleg å finne fleire teknikkar som kan fungere for det enkelte barnet (Reichow & Reichow, 2012, s. 18).

3.0 Struktur og forsterking

I dette kapittelet vert det fyrst sett på bruken struktur, der eg vil trekke fram dagsplan og aktivitetsplan. Etter det vil eg presentere åtferdsanalytiske prinsipp, der eg i hovudsak vil ta for meg omgrepet forsterking. Når det er snakk om forsterking, vert bruken av motivasjonssystem/teiknøkonomi presentert.

3.1 Struktur

Strukturering er å lage oversikt over situasjonar og aktiviteter, blant annet over nærmiljøet samt hverdagens rutiner og gjøremål. Strukturering er nødvendig for at personer med ASD skal ha en forståelig sammenheng og forutsigbarhet i hverdagen. (Martinsen et al., 2016, s. 44).

Martinsen mfl. (2016) nemner fleire grunnar til kvifor det er nødvendig å ha ein tydeleg struktur i kvardagen. Ein god struktur er med på å gi ei oversikt over personen sitt liv, og det tek føre seg ein og ein dag. Det er også eit verktøy for å planlegge og gjennomføre tiltak. Denne strukturen er også med på å auke aktivitetsnivået til dei som er passive. Det kan òg gi dei kunnskap om kva dei skal gjere i ulike sosiale settingar. Det kan føre til ei større ro når ein veit kva som skal skje. Det gjer kvardagen føreseieleg (Martinsen et al., 2016, s. 45).

Mange innan ASF har eit behov for å markere når ei oppgåve/aktivitet startar og når den skal avsluttast. Samstundes skal det vere tydeleg kva som skal skje etterpå (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 498). Ein måte å visualisere det på, er å ta ned den aktiviteten som ein er ferdig med eller feste han på baksida av planen (Dyrbjerg & Vedel, 2007, s. 26).

Dersom ein er i sosiale situasjonar der ein ikkje veit kva som skjer eller skal skje og kva som er forventa av deg i denne situasjonen, kan ein oppleve eit stort ubehag. Klare rammer og struktur kan vere med på å førebygge denne kjensla. Det er også avgjerande at læraren har klare forventningar til eleven, slik at eleven er klar over kva forventningane er (Martinsen et al., 2016, s. 34, 53 og 59).

3.1.1 Dagsplan/aktivitetsplan

Omgrepet aktivitetsplan og dagsplan vert brukt litt om kvarandre. Slik Martinsen og kollegaer (2016, s. 53) framstiller det, er ein dagsplan ein plan over barnet sine vakne timar. Ein aktivitetsplan beskriv kva ein person skal gjere i ein bestemt situasjon. McClannahan og Krantz (2008, s. 18–19) bruker omgrepet aktivitetsplan om både dagsplanar og andre planar. Dei ser på ein aktivitetsplan som eit sett med bilete eller ord som skal gi oversikt over ein sekvens med aktivitetar som skal gjennomførast. Eg vel å bruke definisjonen til Martinsen og kollegaer

(2016), der dagsplan er ein plan over dagen, medan aktivitetsplanane er meir konkret for ulike aktivitetar.

Martinsen og kollegaer (2016, s. 152) nemner tre grunnar til kvifor det kan vere nyttig å bruke planar i kvardagen for å få struktur. 1) Ein ynskjer å skape forventningar over kva som skal skje, slik at det skaper oversikt. 2) Ein vil unngå at forventningane vert brotne. 3) Ein ynskjer å unngå dei belastningane som kan oppstå dersom ein manglar struktur

Eit anna mål med slike planar er at personane som bruker planen skal få oversikt over det som skal skje, slik at dei skal trene seg opp til å verte sjølvstendige. Når elevane vert meir sjølvstendige, kan det resultere i at planane reduserer behovet for hjelp og rettleiing frå dei vaksne (McClannahan & Krantz, 2008, s. 21). Dersom ein lærer ein elev å bruke dagsplan, i staden for å lære eleven til å alltid fylgje same rutinen, kan det hjelpe eleven til å verte meir fleksibel dersom det oppstår nødvendige endringar i rutinane (Goldstein & Naglieri, 2013, s. 88).

Peeters og Gillberg (2002 s. 126) skriv at utviklinga av ein visuell dagsplan kan betraktast som eit ytre senario, der målet er å kompensere for det utilstrekkelege indre senarioet. Det indre senarioet hjelper oss til å organisere og regulere åtferda vår. Slike planar vil hjelpe borna til å fokusere på naudsynelege aktivitetar, noko som kan føre til at det vert lettare å lære (Betts & Patrick, 2006, s. 152).

3.1.2 Åtferdsanalysen

I denne masteroppgåva vert teori om åtferdsanalysen omtala. Det er fordi dette ressursenteret og dei tilsette bruker ein pedagogikk som er inspirert av grunnleggjande prinsipp frå åtferdsanalytisk pedagogikk. Blant anna spelar bruken av forsterking, som er eit åtferdsanalytisk omgrep, ei viktig rolle i opplæringa. Tidleg på 1960-talet vart disiplinen anvendt åtferdsanalyse presentert. Etter det har fagfeltet vore i kontinuerleg utvikling (Eikeseth & Svartdal, 2010).

Åtferdsanalyse har sine røter frå den behavioristiske filosofien, som kom på starten av 1900-talet. Denne tankegangen handla om at menneskeleg åtferd må basere seg på fakta i form av observerbare handlingar. Denne filosofien fekk kritikk av fleire for at han forenkla menneskeleg åtferd. Den behavioristiske filosofien har påverka både pedagogikk, psykologi, økonomi, politisk forskning og sosiologi (Isaksen & Karlsen, 2013, s. 15). John. B Watson var opphavsmannen for behaviorismen (Svartdal, 2017), medan B. F Skinner la grunnlaget for den

moderne åtferdsanalysen (Isaksen & Karlsen, 2013, s. 16). Åtferdsanalyse dreier seg om vitskapen som studerer handlingar i miljøet som er med på å påverke/forandre åtferd. Tidlegare var det vanlegare å rette fokus mot individet, og ikkje miljøet. Denne analysen analyserer kvifor vi handlar slik vi gjer. Kva skjer før, under og etter ei handling, og korleis er det med på å påverke moglegheitene for at det vil skje igjen (Isaksen & Karlsen, 2013, s. 13)? Nokon sit med forelda kunnskap og assosierer åtferdsanalyse med sterk vekt på straff, men åtferdsanalysen har med åra fått eit sterkt fokus på påskjøning. I moderne åtferdsanalyse er det ikkje berre fokus på individet, men òg systema som personen lever i (Reichelt & Skjerve, 1983; Skjerve, 2006).

Ole Ivar Løvaas var ein norskamerikansk psykolog som forska mykje på bruken av tidleg åtferdsanalyse på born med ASF. Løvaas gjennomførte ei forking på unge born som hadde ASF. Han bruke ei intensiv åtferdsanalytisk behandling der borna hadde 40 timar med opplæring kvar veke. Borna som fekk denne behandlinga hadde ein stor framgang der 47 % fekk ein normal intellektuell og pedagogisk funksjon. I kontrollgruppa hadde borna ein svært låg progresjon, der var det berre 2 % som oppnådde det same. Borna i kontrollgruppa fekk ikkje ei åtferdsanalytisk opplæring og dei hadde 10 timar med opplæring på ei veke (Lovaas & Kazdin, 1987). Nokre år seinare skulle Løvaas med medarbeidarar igjen vurdere borna sin framgang. Forskinga viste at dei fleste av borna hadde mista mesteparten av det dei hadde lært. Av dette lærte Løvaas med medarbeidarar at treninga må haldast ved like (Smith & Eikeseth, 2011).

I USA er anvendt åtferdsanalyse den mest brukte behandlingsforma for menneske med autisme. Fleire som har fått denne behandlinga, eller har born som har fått denne behandlinga, er kritiske til denne metoden. Dei kritiserer metoden for å prøve å gjere borna «normale», i staden for å ha fokus på å respektere at denne gruppa er naturleg annleis. Opplæringa lærer borna sosialt aksepterte handlingar, men metoden vert kritisert fordi borna har vanskar med å bruke lærdomen i praksis, og det vert ei mekanisk handling (Devita-Raeburn, 2016). Forskinga til Løvaas og medarbeidarane hans om bruken av ei tidleg internsiv åtferdsanalytisk opplæring har òg blitt kritisert for bruken av straff. Nokre påstår at borna vert «robotaktige», og at det er ei stor belastning for foreldra. Opplæringa er svært intensiv og den tek lang tid. Foreldra spelar ei aktiv rolle i denne prosessen, og det kan verte krevjande for dei (Karlsen, 2002). Det finst mange ulike former for åtferdsanalytisk opplæring – frå dei moderate til dei ekstreme. Ein

metode kan fungere for ein elev, medan han ikkje fungerer for ein annan (Devita-Raeburn, 2016).

Det er viktig å setje fokus på at den moderne bruken av åtferdsanalyse ikkje er ein reindyrka form av åtferdsanalysen. Det finst mange ulike behandlingsformer for menneske med ASF, og mange av desse inneheld element frå åtferdsanalysen (Eikeseth & Svartdal, 2010, s. 234). Tiltak og behandlingstilbod som blant anna ART (Aggression Replacement Training), MST (Multisystemic therapy), PMTO (Parent Management Training – Oregonmodel) og «De Utrolige Årene»⁴, har blitt prega av prinsipp frå åtferdsanalysen (Kjøbli, 2009; Kornør, 2014; Madslie, 2017; Webster-Stratton et al., 2013). Ofte har born og ungdom med åtferdsvanskar fått forsterka problemåtferd, og desse tiltaka ynskjer å forsterke positiv åtferd som samsvarar med måla for behandlinga (Holden, 2006).

Avslutningsvis er det nødvendig å setje fokus på at alle pedagogiske retningar har fokus og er basert på motivasjon, belønning og ros. Det har blitt forska mykje på ulike typar motivasjon, og det er eit viktig omgrep for pedagogisk praksis (Ryan & Deci, 2000). I åtferdsanalysen er omgrepet forsterking eit av dei mest essensielle omgrepa i åtferdsanalysen og det er eit svært viktig verktøy for å forme og forstå åtferd (Svartdal & Holth, 2010, s. 22). Tidlegare la åtferdsanalysen stor vekt på å forklare åtferd med forsterking. «Men atferdsanalysen studerer i økende grad variabler som gjør forsterkere effektive. Det er dette som i atferdsannalysen kalles *motivasjon*» (Holden, 2010, s. 61).

Vidare vil eg sjå på tre sentrale omgrep som høyrer til åtferdsanalysen: diskriminativ stimulus (SD), operant åtferd (O) og forsterkande stimulus (SR) (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 102). I denne masteren vil det vere hovudfokus på forsterkande stimulus.

3.2 Forsterkande stimulus

«Diskriminativ stimulus (*SD*) er en forutgående hendelse. Denne hendelsen signaliserer tid/og eller sted som informerer mennesket om hans/hennes atferd (operant atferd) vil få gunstige konsekvenser» (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 103). Dette omgrepet set fokus på kva vi seier eller gjer for å få barnet til å ha den åtferda vi ynskjer barnet skal ha. Ein slik stimulus fører til at

⁴ ART er eit tiltak som har til mål å redusere eller førebygge problemåtferd. Det kan vere born som har utvikla åtferdsvanskar eller som er i ein risiko for å utvikle det (Kjøbli, 2009). MST er eit tilbod for familiar som har ungdom med åtferdsvanskar. Målet er å hjelpe ungdommen, og prøve å redusere desse vanskane (Kornør, 2014). PMTO er eit lågterskeltilbod til familiar med born som har åtferdsproblem. Ein ynskjer at foreldra og barnet skal få ein god relasjon, og ein vil redusere opposisjonell åtferd (Madslie, 2017). «De utrolige årene» er også eit tiltak for å behandle og redusere problemåtferd til born (Webster-Stratton, Thorbjørnsen, & Mørch, 2013).

barnet handlar, og ei slik åtferd vert kalla operant åtferd (OA). Ein vel å fortsette med den oppførselen, fordi konsekvensen av handlinga fungerer som ein forsterkande stimulus. Når ein arbeider med menneske med ASF, er kunnskap om operant åtferd viktig dersom ein ynskjer å gjere noko med åtferda til barnet (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 103).

Forsterkande stimulus er ein konsekvens av oppførselen til ein person. Denne stimulusen skal vere med på å oppretthalde eller auke ynskjeleg oppførsel, medan han skal hindre åtferd som ikkje er ynskjeleg (Øzerk & Øzerk, 2013). Alt vi gjer og seier vert styrt av forsterkarar. Ein kan dele forsterking i to omgrep, positiv og negativ forsterking. Ei positiv forsterking er når noko positivt vert tilført etter ei åtferd. Ein gjentek handlingar som fører til at ein får ei positiv oppleving, eller som fører til at ein oppnår noko. Små born får ros når dei klarer å kle på seg. Denne rosen er ei positiv forsterking, som kan føre til at barnet oftare kler på seg sjølv åleine (Isaksen & Karlsen, 2013, s. 36–37). Ei negativ forsterking er når eit ubehag vert fjerna etter ein oppførsel (Cooper, Heron, & Heward, 2007, s. 302). Det kan t.d. vere at ein tek av seg eit par sko fordi ein byrjar å få gnagsår. Det er då meir sannsynleg at ein gjer det same neste gong dette skjer (Skinner, 1993, s.51). Både positiv og negativ forsterking er med på å gjere det meir sannsynleg at ei liknande åtferd vert gjort fleire gongar (Cooper et al., 2007, s. 258). Kva slags type forsterking barnet føretrekk kan variere frå barn til barn. Det er også nødvendig å variere og rotere på kva slags forsterking som vert brukt (Reichow & Reichow, 2012, s. 6).

Det må vere mogleg å gi forsterkaren like etter barnet har hatt ynskjeleg åtferd. Mat og godteri er ofte populære forsterkarar. Dei er lette å gi raskt og presist etter rett åtferd. Dersom ein har god tilgang på ein forsterkar, vil effekten til forsterkaren minke eller verte heilt vekk. Dette vert kalla metning (Holden, 2016, s. 68). Mat og godteri kan ein gi i små mengder, noko som fører til at det er lite problem med metning. På den andre sida må ein passe på at forsterkinga ikkje vert for lita, slik at ho misser effekten sin. Effekten av ein forsterkar aukar dersom ein ikkje har så stor tilgang på forsterkaren. Forsterkaren må også kunne verte halden tilbake til barnet har rett åtferd (Horne & Øyen, 2007, s. 29 og 57).

3.2.1 Motivasjonssystem/teiknøkonomi

Eit motivasjonssystem er eit system som skal vere med på å auke motivasjonen til ein person ved hjelp av påskjøningar. Eit slikt motivasjonssystem kan også verte kalla *teiknøkonomi*, medan det på engelsk vert det kalla *token economy* (Horne & Øyen, 2007, s. 51). Omgrepa motivasjonssystem og teiknøkonomi vert difor brukte litt om kvarandre i denne teksta. Det kan t.d. vere eit Brett som skal fyllast opp med stjerner, kryss, brikker eller smilefjes. Barnet får

desse når det gjer noko som er avtalt på førehand, eller dersom barnet let vere å gjere noko som det ikkje skal. Når brettet er fullt, skal barnet få ei påskjøning, denne påskjøninga vert kalla sluttforsterkar. Det er sjeldan nødvendig med ei stor påskjøning, for som oftast er sjølv systemet og det å klare det ein premie i seg sjølv. Forventningane til barnet må vere tydelege, slik at både barnet og den vaksne er sikker på når barnet skal få påskjøninga (Isaksen & Karlsen, 2013, s. 79).

Ein fordel med bruken av slike motivasjonssystem, er at dei viser kor lenge personen må arbeide før han får pause. Det er også mogleg å ta med seg brettet, slik at ein kan arbeide med dugleikar fleire stadar (Horne & Øyen, 2007, s. 58). Når ein har nådd eit mål eller ein byrjar å beherske ein dugleik, må ein trappe ned på bruken av forsterking. Dersom ein tidlegare fekk forsterkar etter kvart rette svar, kan ein trappe ned til å gi forsterkarar etter kvar 4.-5. gong. Det er også mogleg å auke talet på brikker på brettet, slik at ein må halde på lengre før ein får påskjøninga til slutt (Gills & Pence, 2015, s. 267).

4.0 Forskingsdesign og forskingsmetode

Fyrst vil eg byrje med å skrive litt om forskning og forskingskonteksten før eg går vidare på forskingsprosessen. Der vil eg trekke fram utarbeidinga av problemstillinga, utval og rekruttering. Vidare vert det sett på val av forskingsmetode. Til slutt vil etikk, reliabilitet og validitet verte drøfta.

4.1 Forsking

Skogen (2006, s. 16) beskriv forskning på denne måten: «Det dreier seg om å lete frem kunnskaper som belyser en sak slik at vi kan forstå den bedre». Kleven skriv at forskning startar med eit spørsmål. Ein lurar på noko ein ynskjer å finne ut av (Kleven, 2014, s. 12). I lengre tid har eg undra meg over korleis undervisinga for elevgruppa med ASF går føre seg. All samfunnsforskning dreier seg om å undersøke menneske si verkelegheit. Denne verkelegheita er kompleks, og alle menneske har ulike oppfatningar (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016, s. 31). Eg vil fokusere på dei tilsette som arbeider med denne gruppa og få innsikt i deira arbeid. Grunnen til at eg vil forske på dette, er at eg ynskjer å få meir kunnskap om korleis dei tilsette bruker struktur og forsterking i opplæringa for elevar med ASF.

4.2 Forskingskontekst

Det verkar nødvendig å fortelje litt om skulen som eg henta data frå, før eg går vidare. Skulen har eit eige ressurscenter for elevar med autisme. Det er ca. 20 elevar som nyttar seg av dette tilbodet, og elevgruppa er frå 1.-10. trinn. Kvar elev har sin eigen individuelle opplæringsplan⁵. Opplæringa er individuelt tilrettelagd for kvar elev, og minimum ein tilsett fylgjer ein elev. Elevane som går på denne skulen, har store behov for tilrettelegging. Ein del av dei har ikkje eit munnleg språk, men nokre av dei har det. Mange av dei som ikkje har eit munnleg språk, bruker bilete eller teikn til tale som alternativ kommunikasjon. Alle elevane har ei klasse som dei tilhøyrer, så av og til er dei saman med klassa si.

På dette ressurscenteret arbeider dei tilsette som eit tverrfagleg team. Både spesialpedagogar, lærarar, ergoterapeutar, vernepleiarar og fagarbeidarar arbeider saman for å gi elevane eit godt tilbod. Kvar elev har sitt eige rom der eleven kan få opplæring, trene eller kvile. Kvar rom er tilpassa det enkelte barnet. Fellesareal som kjøkken, stove, gang,

⁵ Elevar som ikkje har eit tilfredsstillande utbytte av undervisinga, har rett på spesialundervisning. Dersom ein elev får spesialundervisning, har eleven rett på ein individuell opplæringsplan i fylgje opplæringslova § 5-5. Denne planen skal beskrive mål og innhald i opplæringa, samt korleis den skal gjennomførast (Gomnæs & Rognhaug, 2014).

treningsrom, vaskerom, gymnastikksal og liknande vert brukte av alle. Sjølv opplæringa dreier seg mykje om at elevane skal meistre kvardagsaktivitetar som det er nødvendig å kunne. Det kan vere alt frå å øve på å sitje fint ved bordet til å lære seg å rekne eller bruke bilete som kommunikasjon.

4.3 Kvalitativ metode

For å få svar på problemstillinga, må ein ha ein forskingsmetode som kan svare på dei spørsmåla ein har. Forskingsmetoden skal vere med på å gi kunnskap om emnet (Kleven, 2014, s. 16). Når ein vel metode, må ein velje ein metode som er relevant ut frå kva problemstillinga er (Thagaard, 2013, s. 58). Det verkar føremålstenleg å bruke ein kvalitativ metode, sidan eg ynskjer å gå djupare inn på dette emnet og intervjuje tilsette som arbeider med denne elevgruppa. Karlsdóttir (2011, s. 17) beskriv kvalitativ metode på denne måten: «Forskaren er særleg opptatt av beskrivelser som tolker og forklarar kulturen, livet, samfunnet og de sosiale strukturene som styrer interaksjoner og holdninger». Ho skriv også at målet med den kvalitative metoden er å løfte fram og sette fokus på det perspektivet og dei førestillingane som informantene har. Forskinga mi er ein generell kvalitativ metode, og kan ikkje plasserast innan ei retning. Ho er basert på observasjon og semistrukturert forskingsintervju.

Eg ynskjer å få innblikk i dei tilsette sitt arbeid med elevar med ASF. Kvar er det vel betre å leite etter den kunnskapen enn i ein skule som har eit ressurstilbod for akkurat denne gruppa? Kva tankar har desse om undervisinga av denne elevgruppa, og korleis bruker dei ein klar struktur og forsterkarar som ei tilrettelegging? Den kvalitative metoden går i djupna, og ikkje i breidda. Denne forskningstradisjonen legg vekt på eit nært og tett forhold mellom forskaren og den personen eller miljøet som det vert forska på (Repstad, 2007, s.17). Når eg skal svare på mi problemstilling, vil eg kome tett inn på dei personane som vert intervjuja. Eg trer også inn i eit nytt miljø, der eg ynskjer å få innblikk og forståing for kva dei gjer og kvifor dei gjer det. Merriam skriv at i kvalitativ forskning, er forskaren det primære instrumentet i datainnsamlinga. Det er forskaren som vel tema, lagar intervjuguide, gjennomfører intervju/ observasjonane og som skal tolke og drøfte resultata. Forskaren spelar difor ei svært stor rolle i heile forskingsprosessen (Merriam, 2009).

4.4 Forskingsprosessen

4.4.1 Problemstilling

Problemstillinga for denne studien var: *Korleis kan ein bruke struktur og forsterking i opplæringa for elevar med ASF, og kva fordelar og utfordringar meiner tre ressursentilsette desse tiltaka kan ha?».*

Utforming av problemstillinga vert ofte sett på som ein av dei mest utfordrande prosessane i forskinga. Denne utforminga innan kvalitativ forskning er ein kontinuerleg prosess, der ein må ta omsyn til at den skal vere open nok, slik at det kan vere mogleg å kunne oppdage det som verkar interessant. Samstundes må problemstillinga også vere avgrensa, slik at forskaren veit kva han skal fokusere på (Thagaard, 2013, s. 50). Eg ville sjå på dei elevane med ASF som hadde store behov for tilrettelegging og som nyttar seg av eit eige opplæringstilbod. Eg tok kontakt med ein skule som har eit slikt tilbod, og dei var positive til at eg kunne skrive masteren min ut frå deira skule. Dette var eit strategisk val av utval – som kvalitative studiar baserer seg på. Det var viktig for meg å sikre at informantane hadde høg kompetanse og mangfaldig erfaring med elevar med desse vanskar (Thagaard, 2013, s. 60). Min kontaktperson var ein kommunal tilsett med ei overordna stilling og med eit stort kontaktnett. Ho hadde god kjennskap til dette autismetilbodet. Ho får det fiktive namnet Anne.

Før eg hadde bestemt meg for fokusområde, var eg på skulen for å gjennomføre ein generell observasjon. Eg ville sjå på korleis dei gjennomførte opplæringa, for å sjå om det var nokre pedagogiske tiltak eg fatta spesiell interesse for. Gjennom observasjon og samtale med Anne, vart eg interessert i å fokusere på bruken av struktur og forsterkarar. Forsterkarar var noko dei fleste tilsette brukte for å motivere elevane. Anne fortalde at fleirtalet av desse elevane har vanskar med å verte motiverte av indre motivasjon, noko som fører til at dei i større grad må bruke ytre motivasjon. I mi lærarutdanning har det vore fokus på at ein skal motivere elevane slik at dei får ei indre lyst til å lære. Ytre motivasjon har på den andre sida blitt diskutert med eit kritisk blikk. Møte med denne typen forsterking gjorde at eg vart interessert i å få innblikk i grunngevinga bak denne pedagogikken.

Tydeleg struktur vert ofte nemnt som eit godt og viktig verkemiddel for elevar med ASF, sidan det er med på å skape struktur og oversikt over dagen (Martinsen et al., 2016). I mi utdanning har det vore fokus på at dette er eit godt hjelpemiddel for desse. Erfaringane mine frå å arbeide med denne gruppa stemmer overeins med dette. Eg har fått inntrykk av at det er til

god hjelp, sjølv om slike personlege praksisrefleksjonar slett ikkje kan sidestillast med evidensbasert forskning. Sidan klar struktur verkar som eit nødvendig pedagogisk tiltak, ville eg ha fokus på både ein tydeleg struktur og forsterking i denne masteroppgåva.

4.4.2 Utval og rekruttering

Grunnen til at eg tok kontakt med denne skulen, var at dei berre arbeider med elevar med ASF og har kunnskap og erfaringar som ikkje så mange andre skular har. Det vart då naturleg å intervju og observere dei tilsette som arbeider på dette ressursenteret. Gruppa representerer eit homogent utval sidan det er eit utval som har liten variasjon med tanke på sentrale kjenneteikn. Alle arbeider på same arbeidsplassen med same elevgruppa (Johannessen et al., 2016, s. 118).

Når Thagaard (2013) stiller spørsmålet om kor mange informantar det er nødvendig å ha, svarer ho at ein må intervju så mange som det trengst for å finne ut av det ein ynskjer å vite noko om. Dersom det vert for mange informantar, er det umogleg å gjere ei djuptgåande analyse på alle. Vert det for få informantar, får ein ikkje ei forståing av fenomenet ein studerer (Thagaard, 2013, s. 65). Eg hadde eit ynskje om ha minimum tre informantar. Etter å ha intervju tre informantar, var planen å ta ei vurdering om det var nok data. Dersom det ikkje var det, ville eg intervju fleire. Tanken bak å ha omtrent tre informantar var at det er få nok til at eg kan gjere grundige analysar, samstundes som det kan vere mange nok til å få eit innblikk i spørsmåla som eg er interesserte i. Dei tre informantane svarte ein del likt på spørsmåla. Eg trur difor ikkje at det hadde kome så mykje ny informasjon om eg hadde hatt fleire informantar. Thagaard (2013) skriv at ein oppnår eit metningspunkt når utvalet er stort nok til å gi ei forståing av fenomenet eller den prosessen som vert forska på. Etter tre intervju, trur eg at det hadde nådd eit metningspunkt. Det betyr altså at det ikkje kom noko særleg nytt fram i det siste, sett i høve til fyrste intervjuet. Alle informantane arbeider på same stad, noko som kan føre til at dei har mange like erfaringar og faglege perspektiv. Dei har kanskje fått lik opplæring og dei har felles retningslinjer som alle skal fylgje. Sidan dei arbeider så tett saman, kan ein tenkje seg at metninga oppstår tidlegare, samanlikna med dersom eg hadde fått informantar frå ulike arbeidsplassar. Ein kan difor stille seg spørsmålet om eg heller burde ha henta informantar frå ulike arbeidsplassar. Det hadde nok blitt tidkrevjande, samstundes kunne det ha vore interessant å få innblikk i korleis andre gjennomfører denne opplæringa. Samstundes var det veldig praktisk å ha informantane på den same skulen, med tanke på organisering og

gjennomføring av intervju og observasjonane og erfaringsgrunnlaget som eg ville ha hjå informantane. Difor valde eg å gjere det på denne måten.

Anne hjalp meg med å finne informantar. Ho var det som ein kan kalle ein gatekeeper. Ein gatekeeper kan vere ein person som har kjennskap til kven som sit inne med kunnskap. Det kan vere ein person som er god til å byggje relasjonar, og gatekeeperen er ofte som ei slags bru mellom ulike delar av ein organisasjon (Smith, 2006, s. 243). Eg spurde etter tre tilsette som var i ulike alder og både menn og kvinner. Informantane vart valde uavhengig av kva utdanning dei har. Det er viktig å setje fokus på at dei ulike yrka har ulike teoribakgrunn, fokusområde og erfaringar. Skulen ser på dette som noko positivt, sidan dei tilsette kan bidra på ulike måtar. Grunnen til at eg ville ha informantar i varierende aldersgruppe, var at dei kan ha ulike erfaringar ut frå desse kjenneteikna. Dei som er nyutdanna har kanskje eit anna fokus enn dei som har arbeidd der lenge, og dei hugsar kanskje betre teorien frå utdanninga si. Ei av årsakene til at eg ville ha både menn og kvinner som informantar, var at eg ville ha ei variert gruppe av informantar. Eg tenkte det kunne føre til at ulike sider vart belyste i intervju. Det kan sjølvstg vere ei ulempe at Anne tipsa meg om informantane, sidan ho då kunne velje tilsette som frontar visse meiningar eller vel informantar som representerer ei viss gruppe. Det kan hindre meg i å få ulike tankar og meiningar. På den andre sida kan det vere ei god hjelp, sidan ho valde ut tilsette som har mykje kunnskap om denne opplæringa og som er vane med å forklare og legge fram erfaringar.

Dei tre informantane mine var mellom 34 og 44 år. Det var to kvinner og ein mann. Alle hadde relevante utdanningar innan dette feltet. Alle har jobba ein del år på dette ressursenteret, frå 9 til 17 år. Det var difor menneske som hadde relativt lang erfaring med å arbeide med denne elevgruppa. Eg vil kalle den fyrste informanten for Elisabeth, den andre Anders og den siste Maria.

4.4.3 Observasjon

For å svare på problemstillinga, tykkjer eg at det verkar føremålstenleg å bruke observasjon og intervju som metode. Observasjon er ein god metode for å gi informasjon om praksis, korleis personar stiller seg til kvarandre og korleis dei presenterer seg sjølv i sine omgjevnadar (Thagaard, 2013, s. 58). Observasjon vert brukt som ein supplerande metode for å kunne svare på problemstillinga, eller det vert brukt for å undersøke problemstillinga frå eit anna perspektiv (Johannessen et al., 2016, s. 129). Sidan eg ikkje har så mykje erfaring med korleis undervisinga for elevar med ASF går føre seg, tykte eg at det kunne vere ein fordel å ha

observert det før eg gjennomførte intervjuet. Ei anna grunngeving til at eg ville bruke observasjon som metode, var at eg ville basere litt av intervjuet på observasjonane. I observasjonane ville eg sjå på korleis dei brukte fast struktur og forsterking i opplæringa. Kva metodar brukte dei for å skape struktur, og kva slags forsterkarar brukte dei? Kvar observasjon varte i litt over ein time. For å unngå å prege observasjonen, er det viktig at forskaren prøver å verte lite lagt merke til (Thagaard, 2013, s. 79). Eg valde å sette meg i litt avstand frå opplæringssituasjonen, samstundes som eg hadde god oversikt over kva som skjedde. Elevane vart ikkje forstyrre av at eg var der. I alle fall ein av elevane hadde fått beskjed om at eg skulle kome. Den tilsette og eleven gjennomførte det dei skulle, utan at dei vart distrahera av at eg sat i rommet. Det verka som elevane anerkjente at eg var der, men dei tok ikkje noko kontakt med meg. Eg trur difor ikkje mitt nærvær prega samspelet eller situasjonen i noko stor grad.

4.4.4 Intervju

Eit av måla til det kvalitative forskingsintervjuet er at ein ynskjer å forstå verda frå informanten si side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Eit intervju er særleg eigna til å få innsikt i informantens sine erfaringar, kjensler og tankar. Det finst fleire ulike måtar å intervjuet på. Anten kan ein ha eit ope intervju, eller så kan ein ha eit meir strukturert intervju. Intervjuet eg gjennomførte var semistrukturerte intervju (Dalen, 2013, s. 26). Eit semistrukturert intervju er verken ein open samtale eller ein samtale som kun er basert på eit spørjeskjema, men det er noko mellom det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Før ein gjennomfører intervjuet, må ein lage ein intervjuguide. Denne guiden må innehalde tema og spørsmål som ein ynskjer å klargjere (Dalen, 2013, s. 26). I eit semistrukturert intervju, har ein den overordna intervjuguiden som utgangspunkt, men ein kan variere spørsmål, tema og rekkefølge i intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 148). Når ein vel å bruke eit semistrukturert intervju, har ein høve til å stille oppfylgningsspørsmål. Ein kan også ta tak i andre emne som ein fattar interesse for, for å få meir utfyllande informasjon. Fordelen med denne metoden er at ein kan gå djupare enn det strukturerte intervjuet (Johnsen, 2006, s. 119).

Eg valde å sende intervjuguiden til informantane ei stund før intervjuet skulle gjennomførast. Informantane fekk då eit høve til å førebu seg til intervjuet, noko som kan gjere intervjusituasjonen tryggare og meir føreseieleg for informanten. Dei kan få tid til å reflektere over spørsmåla før intervjuet vert gjort. Alle informantane hadde førebudd seg godt til intervjuet, og dei hadde notert og tenkt på svara på førehand. Under intervjuet brukte dei notata sine. Det kan vere både fordelar og ulemper med det. Til dømes kan ein kan gå glipp av

spontane reaksjonar og refleksjonar, eller dei kan ha for mykje fokus på notane som dei har skrive. Nokre vert kanskje usikre dersom det kjem spørsmål som dei ikkje har førebudd svara på. Eg tykkjer at det gjekk fint med informantane mine, og dei svarte også godt på spørsmål som dei ikkje hadde fått førebudd seg på.

Ein dag etter at eg hadde gjennomført observasjonen, gjorde eg intervjuet. Sidan eg hadde fleire intervju og fleire observasjonar, var eg difor innom skulen fleire gongar. Eg hadde eit par spørsmål frå observasjonane dagen før, men det var hovudvekt av spørsmål som eg hadde førebudd i intervjuguiden. Ved å gjennomføre observasjonar av opplærings situasjonar, fekk eg høve til å sjå på korleis dei gjorde det i praksis, og ikkje berre få innsyn i det dei fortalde. Dersom det var noko som var uklart frå observasjonen, kunne eg spørje om det i intervjuet. På den måten vart kanskje intervjuet meir konkret og praksisnært, sidan eg kunne ta utgangspunkt i observasjonen.

Intervjuet vart gjennomført på eit møterom på skulen. På rommet var det eit lite vindaug som ein kunne sjå ut og inn av. Det var ikkje så langt frå personalromma til dei tilsette på skulen, så dersom dei skulle inn på kontoret sitt, gjekk dei ofte forbi der. Det var difor nokre som gjekk forbi rommet som hadde høve til å sjå kven eg intervjuar. Dette er noko ein må tenkje på med tanke på personvern. Under observasjonane var det også mange som fekk med seg kven eg observerte. Denne forskinga belyser ikkje så mange sensitive tema og det er ikkje ulemper eller farar ved å delta i forskinga, så difor gjer det ikkje så mykje at nokre av dei andre tilsette fekk med seg kven som vart intervjuar. Det vart tatt opp i lærarstaben at eg skulle kome, så dei visste om at nokre av lærarane skulle vere informantar.

Då eg gjennomførte det fyrste intervjuet med Elisabeth, hadde vi god tid. Vi hadde over ein time til disposisjon. Sidan vi hadde så god tid, kunne eg stille oppfylgningsspørsmål om det eg lurte på, og eg slapp å tenke på at vi hadde dårleg tid. Det trur eg førte til ein betre flyt, og eg var meir avslappa. I intervjuet med Anders og Maria hadde vi litt under ein time, før dei måtte gå. Dette gjorde meg litt stressa, og eg vart opphengt i at eg måtte få stilt dei viktigaste spørsmåla før tida var over. I ettertid ser eg fleire oppfylgningsspørsmål som eg kunne ha stilt. Eg ser også at vi brukte mest tid på å snakke om bruken av dagsplan, medan det vart litt mindre tid til å snakke om bruken av forsterkarar.

4.4.5 Bandopptakar

Dalen (2013, s. 28) skriv at for å få eit godt grunnlag for analyse og tolking, bør ein ta opp intervjuet på bandopptakar. Dersom ein nyttar seg av ein bandopptakar, kan intervjuaren fokusere på emnet og dynamikken i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). At eg brukte bandopptakar, gjorde at eg slapp å skrive ned alt informanten sa undervegs i intervjuet. Det førte til at eg kunne fokusere meir på å vere ein god lyttar. Det vart lettare for meg å tenkje på eventuelle oppfylgningsspørsmål, kroppsspråket til informanten og situasjonen rundt hendinga. Eg følte også at eg fekk betre kontakt med informanten, når eg ikkje trengte å skrive. Under intervjuet valde eg å notere litt, for å notere ned eventuelle spørsmål, eller dersom eg la merke til noko spesielt. Det var også for å unngå å ha augekontakt heile tida, slik at det ikkje vart så intenst.

4.4.6 Transkripsjon

Når ein transkriberer eit intervju, vert samtalen strukturert, noko som fører til at det vert lettare å analysere teksta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Dersom ein gjer transkripsjonen sjølv, lærer ein mykje om sin eigen intervjustil, samstundes som ein allereie då vil starte analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 89). Eg sette transkripsjonane inn i tabellar der eg hadde ei eiga kolonne for mine egne tankar og refleksjonar. På den måten fekk eg delt opp teksta litt. Eg valde ein fortetta transkripsjon, det vil seie at eg utelet fyllord, slik som t.d. «hmm» og «eeh». Eg hadde heller ikkje markering der informantane la trykk på ord, eller drog orda ut til å bli lange eller gjentok ord/setningar. Eg markerte heller ikkje korte eller lengre pausar i samtalen. Intervjua vart transkriberte undervegs, slik at eg hadde intervjuet friskt i minnet. Til saman vart det 40 sider med transkripsjonar.

4.4.7 Analyse

Nokre ser på analyse og fortolkinga som to prosessar. Analysen handlar om prosessen der ein ordnar data slik at ein kan finne mønster i dei. Fortolkinga inneber å setje noko inn i ein større samanheng, slik at ein kan skape meining i funna. Det er vanleg å setje relevant teori opp mot funna. Desse prosessane glir inn i kvarandre, difor vel eg å sjå på dei som eitt (Johannessen et al., 2016, s. 162; Nilssen, 2014, s. 104; Repstad, 2007, s. 113). Analyseprosessen startar heilt i starten av forskingsprosessen, og den er med gjennom heile prosessen. Analyseringa vil vere ein kontinuerleg prosess (Nilssen, 2014, s. 101).

I analysedelen kan ein trekke inn hermeneutikken, sidan den fokuserer på nettopp dette. «*Hermeneutikken* som betyr «læren om tolkning», danner et vitenskapsteoretisk fundament for

den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolking» (Dalen, 2013, s. 17). Målet er rett og slett at ein ynskjer å få ei forståing av det informantene fortel. Vidare skriv Dalen (2013) at den hermeneutiske spiral set fokus på at det må vere eit samspel mellom heilskap og del for å kunne oppnå ei større forståing. All tolking består av ein hyppig bevegelse mellom del og heilskap (Nilssen, 2014, s. 72). Mi førforståing vil prege korleis eg analyserer datamaterialet mitt. Eg har sjølv arbeidd litt med menneske med autisme. Eg hadde ei førforståing av at ein klar struktur er ein viktig faktor for menneske med ASF før eg byrja med å lese meg opp på teori og starta datainnsamlinga. Som utdanna lærar har eg ei førforståing av at motivasjon, og spesielt indre motivasjon er ein viktig faktor i opplæringa. Under datainnsamlinga møtte eg på element som ikkje stemte med mi førforståing. I ein slik situasjon må ein kanskje tilpasse eller forandre si eiga førforståing (Nilssen, 2014, s. 69). Når eg byrja med å lese meg opp på teori og starta datainnsamlinga, fekk eg meir kunnskap om emnet, og i observasjonane og i intervju fekk eg innblikk i andre erfaringar. Eg fekk òg sjå korleis dei nytta desse verktøya i praksis.

I analysen valde eg å ta utgangspunkt i intervju sine hovudfokus. Johannesen med kollegaer (2015) skriv at det er nødvendig å lage ei oversikt over datamaterialet for å legge merke til mønster i datamaterialet. I ein tabell førte eg opp punktvis kva som hadde blitt snakka om under kvart spørsmål. Ved å gjere det på denne måten kunne eg sjå kva emne det hadde vore hovudfokus på. Til slutt valde eg å fokusere på desse emna; erfaringane frå å jobbe med denne gruppa, bruken av klar struktur og forsterking og fordelane og utfordringane med bruken av desse to tiltaka. Denne tabellen førte også til at eg kunne samanlikne det informantane hadde sagt. Eg hadde god oversikt over kva dei ulike informantane hadde peika på i intervju, og det vart tydeleg kva av det som vart trekt fram som var likt og ulikt. Eg hadde hovudfokus på dei erfaringane som stemte overeins med fleire, men eg valde også å fokusere på element som berre ein eller to hadde peika på. Her valde eg å trekke fram erfaringar som både er presentert i teori, og erfaringar som eg ikkje har funne noko teori på.

4.5 Etikk

Målet til forskning er å søke etter ny og betre innsikt. Vitskapen si viktigaste oppgåve er å søke etter sanninga. Det er ingen garanti for å klare å nå det målet. Konklusjonar som vert gjort er førebels og begrensande. «Vitenskapens normer har likevel en verdi i seg selv som retningsgivende og regulerende både for forskerens sannferdighet og forskersamfunnets sannhetssøken» (Kalleberg, 2006, s. 9).

I dette avsnittet vil eg belyse nokre retningslinjer som er utarbeidde av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap, juss og humaniora*. Ein av dei viktigaste retningslinjene eg vil ta fram, er at forskaren skal respektere informantane sin autonomi, integritet og fridom og at det skal vere mogleg for dei å vere med på å bestemme (Kalleberg, 2006, s. 12). For det fyrste må informanten samtykke til at han ynskjer å delta i forskinga. Informanten har rett til å avbryte deltakinga når som helst utan å grunngjeve årsaka, dersom han ynskjer det. Informanten må òg få tilstrekkeleg informasjon om forskinga (Dalen, 2013, s. 101). Han må få vite om forskingsfeltet og få innsikt i kva som er målet med forskinga. Informanten må også få vite kven som får tilgang til informasjonen, korleis resultata vert brukte og om der er nokre konsekvensar av å delta i forskinga (Kalleberg, 2006, s. 13). Denne informasjonen kan ein gi ved å lage eit informasjonsskriv til deltakarane. Mitt informasjonsskriv til foreldra og informantane kan du finne i Vedlegg nr 1 og 2. All informasjon som vert gitt om personlege forhold, skal behandlast konfidensielt. Det er viktig å anonymisere informasjonen som vert gitt, slik at det ikkje er mogleg å identifisere nokon av informantane (Dalen, 2013, s. 101–102). Grunnen til at det ikkje har blitt oppgitt kvar i landet skulen ligg eller kva skulen heiter, er for å sikre konfidensialiteten til informantane og elevane som har blitt observert. Foreldra har fått informasjonsbrev og godkjent at deira barn kan verte observert. Dalen (2013) presiserer vidare at forskaren også må ta spesielt omsyn til svakstilte grupper. Dette er menneske som er i utfordrande og utsette livssituasjonar. Det er ikkje alltid like lett for desse å verne om sine eigne interesser, og dette er noko som forskaren må ta omsyn til. Desse elevane kan verte sett på som ei slik gruppe, sidan ein del av dei ikkje har språk til å uttale meiningane sine. Under observasjonane var eg ekstra påpasseleg med å setje meg i bakgrunnen, slik at eg ikkje forstyrra samspelet mellom den tilsette og eleven.

4.5.1 Reliabilitet og validitet

Repstad (2007, s. 134) skriv at ein viktig del av forskingsprosessen dreier seg om å vere kritisk til kvaliteten på den forskinga ein har gjort. Reliabilitet og validitet har blitt eit uttrykk for kor god kvaliteten er i forskinga. Det har blitt diskutert om desse omgrepa kan brukast i samanheng med kvantitative målingar, sidan desse omgrepa er tett knytte opp til kvantitative data. Nokre vel å bruke omgrepa truverd og bekreftbarheit i staden for reliabilitet og validitet, i tillegg til gjennkjenbarheit og overførbarheit (Ringdal, 2013, s. 248). I denne teksta vil omgrepa reliabilitet og validitet verte brukte.

Reliabilitet vert ofte knytt saman med kor påliteleg forskinga er. Det dreier seg om ein har klart å gjennomføre undersøkinga utan feil og manglar, og om informasjonen og måleinstrumenta er pålitelege og presise. Om ein annan forskar kan kome fram til det same svaret, er også eit spørsmål ein kan knytte til reliabilitet. Det gjeld når ein forskar på eit fenomen som ikkje endrar seg etter tid eller kontekst. Dersom ein t.d. får det same spørsmålet 20 gongar, vil nok ikkje svaret og reaksjonen vere lik frå gong til gong (Repstad, 2007, s. 134). Som sagt så er forskaren eit instrument i forskinga. Forskaren har sin eigen bakgrunn og egne erfaringar, og det er difor vanskeleg for ein annan person å tolke det på same måten som forskaren. Det er difor umogleg for ein forskar å gjenskape ein annan forskar si kvalitative forskning (Johannessen et al., 2016, s. 232). Forsking er ikkje objektivt, nettopp på grunn av at vi har ulike bakgrunnar, interesser, verdiar og haldningar. Det pregar kva spørsmål ein stiller og korleis ein tolkar resultata. Det vil prege heile forskingsprosessen (Kleven, 2014, s. 24).

Validitet dreier seg om ein har målt det ein ynskjer å måle (Repstad, 2007, s. 134). «Vi kan presisere begrepet *validitet* ved å stille spørsmål om de tolkningene vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2013, s. 205). Representerer resultatet frå forskinga den verkelegheita som ein har forska på (Thagaard, 2013, s. 204)? Validitet går ut på om resultata kan generaliserast, det handlar om resultata kan gjelde for fleire enn det som det vart forska på. I kvalitativ metode bruker ein ofte omgrepet overføring i staden for generalisering. Overføring kan samanliknast med gjenkjenning. Er det slik at menneske som har erfaring på dette området, kan kjenne seg att i dei resultata som vert presenterte (Tveit, 2014, s. 155)? Dersom få kjenner seg att i resultata og tolkinga, bør ein stille spørsmål om forskinga har blitt tolka feil (Thagaard, 2013, s. 213).

Dei elevane som vart plukka ut til observasjon, kan vere med på å prege reliabiliteten og validiteten. Er det utfordrande elevar med store hjelpebehov, eller er det nokre av dei elevane som fungerer best som har blitt plukka ut? Det inntrykket som eg fekk, var at dette var elevar som fungerte godt. Alle tre hadde eit språk, anten eit munnleg språk eller teikn til tale som dei kunne uttrykke seg med. Det verka som elevane som vart observerte hadde stor nytte av å ha klar struktur, og dei responderte godt på bruken av forsterking. Desse elevane kan ha blitt valde nettopp pga dette. Det kan føre til at datamaterialet ikkje vert heilt representativt, sidan det kanskje var «glansbilete» som vart representerte. På ei side kan dette vere ein fordel, sidan eg i observasjonen kunne observere aktivitetar og situasjonar som fungerte godt. Eg fekk høve til å observere korleis gode arbeidsøktar gjekk føre seg. Samstundes gjekk eg kanskje glipp av

utfordrande situasjonar, der det kunne vere mogleg å observere korleis det kunne vere dersom desse tilpassingane ikkje fungerte like godt.

Sidan ei masteroppgåve ikkje har eit så stort omfang, kan ein diskutere oppgåva si overførbarheit. Eg har gitt eit innblikk i tre personar sine erfaringar og tankar, og eg har også observert nokre opplærings situasjonar mellom dei tilsette og elevane. Sidan det ikkje er så mange informantar og omfanget ikkje er så stort, kan ein ikkje kome med klare konklusjonar. Men eg håper at det eg har funne ut av, kan vere relevant for dei som arbeider med menneske med autisme, pårørande, eller for dei som er interesserte i bruken av struktur (dagsplan/aktivitetsplan) og forsterking (motivasjonssystem/teiknøkonomi).

Dersom ein ynskjer å styrke forskinga, kan ein gjere forskinga gjennomiktig. Det vert også kalla transparent. Det vil seie at forskaren forklarar og argumenterer for korleis han har kome fram til det resultatet han har fått, kva utfordringar som har oppstått og kva slags teori som er brukt (Tjora, 2012, s. 216). Det er også viktig å belyse kva relasjonar ein har hatt til informantane, fordi det kan påverke resultatet (Thagaard, 2013, s. 206). Eg hadde ikkje noko tilknytning til informantane, eg føler difor at det ikkje var med på å påverke resultatet på nokon måte. Metodetriangulering vert også nemnt som eit verkemiddel som kan styrke kvaliteten i forskinga. Metodetriangulering er når ein bruker fleire metodar under feltarbeidet (Johannessen et al., 2016, s. 232). Eg har brukt både intervju og observasjon, og eg tenkjer at det kan styrke kvaliteten i forskinga. Eg fekk innblikk i korleis undervisinga vart gjort i praksis, samstundes som eg kunne stille spørsmål som verka relevante frå observasjonane. Eg kunne samanlikne det dei sa i intervjuet med det dei faktisk gjorde i praksis. Eg fekk høve til å sjå om det var samsvar mellom desse to.

5.0 Presentasjon og drøfting av funn

I denne delen ynskjer eg å presentere funna frå observasjonane og intervju, og drøfte desse i lys av relevant litteratur og teori. Fyrst ynskjer eg å trekke fram nokre erfaringar informantane har fått av å arbeide med denne elevgruppa. Det er for å få innblikk i korleis det kan vere å arbeide med elevar med ASF. Eg vil også ha fokus på korleis ressurscenteret bruker ulike planar for å strukturere kvardagen, og eg vil sjå på motivasjonssystemet som mange av dei tilsette nyttar seg av på dette ressurscenteret. Ut i frå dei dataa som eg har samla inn, vel eg å ta utgangspunkt i intervjuguiden. Frå intervjuguiden har eg valt fire hovudtema som eg vil ha fokus på. Mine fokusområde vil vere fordelar og utfordringar/ulempar med bruken av struktur og forsterking. Det vil i hovudsak vere fokus på funn frå intervju, men eg vil også trekke fram nokre hendingar frå observasjonane.

5.1 Erfaringar

Då eg spurde informantane kva erfaringar dei har fått av å arbeide med denne gruppa, var svara nokså ulike. Alle informantane svarte likevel at faste rutinar og struktur er ein viktig faktor for desse elevane. Ein av dei peika på at ein lærer mykje om vere strukturert, jobbe konsekvent og jobbe likt. To av informantane svarte at dei har lært at alle borna med ASF er svært ulike. Peeters og Gillberg (2002) skriv at alle med autisme er individuelle tilfelle. Det er oftare skilnadar enn likskapar mellom dei. Diagnosar kan få ein til å tenkje for mykje i form av homogenitet og dei diagnostiske kriterier overskygger personen sin personlegdom (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 489). Dette stemmer overeins med observasjonane mine der eg såg at alle var svært ulike. Elevane hadde ulike personlegdomar, ulike interesser og ulike dugleikar, akkurat sånn som alle andre menneske.

- (1) Det du lærer først og fremst, er at alle er veldig ulike. Dei borna som vi har her, er like forskjellige som alle andre born, kanskje endå meir forskjellige (Elisabeth, 02.03.17, s. 2).

Informantane trekte fram at det tek tid å lære desse elevane nye dugleikar. Det er nødvendig med mange repetisjonar og mykje øving. Det er viktig å repetere og øve på dei dugleikane dei har lært, elles mister dei dugleiken. Informantane la vekt på at det er viktig å vere tolmodig. Ein lærer seg å setje pris på dei små stega, fordi ein veit kor store steg det eigentleg er for eleven. Når ein står i det, kan det vere tungt for dei tilsette å ikkje sjå dei store framstega. Dersom ein er vekke ei tid og kjem tilbake, er det lettare å sjå at eleven har lært og hatt framgang.

Fleire av informantane nemnde i intervju at det er viktig å skape ein god relasjon til eleven og verte kjend med eleven. Sidan dette er ei elevgruppe som kan ha vanskar med sosialt

samspel, kan denne relasjonsbygginga vere meir krevjande for desse enn for andre elevar. Det kan difor ta lang tid å verte kjend med eleven. Det nødvendig å ha innsikt i kvar eleven er i utviklinga, kva interesser elevane har og kva aktivitetar eleven liker. På den måten vert det lettare for dei tilsette å vite korleis dei kan motivere eleven på ein god måte. Dette stemmer overeins med det Martinsen og Tellevik (2012) skriv om at undervisinga må tilpassast den enkelte, og opplæringa må opplevast som meningsfull. Ved å ta omsyn til den enkelte sine interesser, kan det verte lettare å motivere eleven. Det kan føre til at undervisninga vert opplevd som meningsfull av eleven. Ein av informantane hevda at det er viktig å finne ein balanse mellom det at barnet skal ha ein god livskvalitet, samstundes som barnet skal lære. Det treng ikkje å vere ein motsetnad. Ein må arbeide fram mot det som er realistisk for barnet.

- (2) Du ser fort at du må kartlegge nøye og vite litt og kjenne eleven godt før du skal kunne sette høge mål. Det er vanskeleg å nå veldig høge mål eller tru at alt skal verte normalt, for det er ikkje sånn det er. Det må ein berre akseptere. Ein må sjå an situasjonen litt sånn som den er. Samstundes må ein arbeide fram mot det som er realistisk (Elisabeth, 02.03.17, s. 2).

5.2 Bruken av struktur

Før eg ser på fordelar og utfordringar med desse tiltaka, vil eg presentere nokon av planane som vert brukte i opplæringa for å skape struktur. Dette er informasjon eg fekk innblikk i frå observasjonane og intervju. Eg vil også legge fram teori om desse tiltaka. Det verkar hensiktsmessig å forklare litt om bruken av planane før eg går vidare, for å gi ei forståing av korleis desse vert brukt. Bileta vart tatt under observasjonane.

5.2.1 Dagsplan

Mange profesjonelle og omsorgspersonar bruker ulike planar for å skape struktur i kvardagen, og dette har vore ein sentral metode for born og unge med autisme (McClannahan & Krantz, 2008). Dei fleste av oss bruker ei slags form for dagsplanar for at vi skal hugse på kva vi skal gjere i ein hektisk kvardag. Vi bruker almanakkar, avtalebøker, kalendrar eller elektroriske avtalebøker på mobilen eller på datamaskina. Ein slik dagsplan fungerer på same måte for dei som har ASF. Dei har eit behov for å ha ei oversikt, slik at dei ikkje treng å vere avhengig av at andre som skal fortelje dei kva dei skal gjere og når (McClannahan & Krantz, 2008, s. 26).

Martinsen og kollegaer (2016, s. 47) definerer dagsplanen som ein plan over barnet sine vakne timar. På dette ressurscenteret vert dagsplanen hovudsakleg brukt som ein plan over kva eleven skal gjere på skulen. Nokre av elevane har dagsplan heime, men det verka som dei fleste berre har dagsplan på skulen. Dagsplanen heng inne på rommet til eleven.

Martinsen med kollegar (2016, s. 47) skriv vidare at dagsplanen må tilpassast det enkelte barnet, ut i frå eleven sitt funksjonsnivå og behov. Både dagsplanar og aktivitetsplanar kan vere i mange ulike former. Nokre bruker bilete, medan andre bruker tekst. Planen kan t.d. vere i ein perm, eller det kan vere ei remse der ein festar bilete av aktivitetar på remsa. Når ein har fullført ein aktivitet, kan ein sette biletet på baksida av remsa (Martinsen et al., 2016, s. 54). I observasjonane kunne eg sjå at dagsplanane var svært ulike, og i intervjuet bekrefta informantane at dagsplanane er utarbeida og tilpassa til det enkelte barnet. Informantane fortalde at desse planane kan difor variere frå elev til elev. Nokre av planane er loddrette, medan andre er vassrette. På dagsplanen kan det henge bilete, piktogram⁶, ordbilete eller konkrete ting, alt etter kva eleven forstår best.

Informantane fortalde at kva som vert sett opp på dagsplanen vert bestemt av den tilsette som skal vere saman med eleven. Ofte vert ikkje planen sett opp for heile dagen, men for den økta som den tilsette har. Grunngevinga for det, var at dei tilsette sjølve kan vurdere kva slags aktivitetar som kan gjennomførast, ut frå eleven si dagsform. Nokre aktivitetar skjer fast kvar veke, så dei er allereie bestemte.

Martinsen med kollegar (2016, s. 47) skriv at kor detaljerte planane skal vere, vil variere frå person til person. Dagsplanane bør vise kva som skal skje i kvar enkelt time. For nokre kan det også vere nødvendig å vite kva som skal skje i kvar aktivitet. Informantane bekrefta dette og sa at kor mykje som vert satt opp på dagsplanen, kan variere frå elev til elev. Nokre elevar treng ein plan for heile dagen, andre elevar har berre oversikta for dei næraste aktivitetane, medan nokre treng ei oversikt over kvar aktivitet. Nokre kan verte for opptatt av det som skal skje seinare. Det kan føre til at dei ikkje klarer å vere til stades i notida.

Ein måte å visualisere at eleven har gjennomført ein aktivitet på planen, er å ta ned symbolet for den aktiviteten som ein er ferdig med, eller feste den på baksida av planen (Dyrbjerg & Vedel, 2007, s. 26). På dette resurscenteret tok dei symbolet ned i ein konvolutt for å visualisere at dei var ferdig med den aktiviteten. Lappane har borrelås på seg, noko som gjer at det er lett å henge dei opp og fjerne dei. Menneske med ASF treng støtte for å vite når ei oppgåve startar og når ho sluttar (Martinsen & Tellevik, 2012, s. 498). Dei tilsette har lagt



⁶ Piktogram er eit bilete som symboliserer eit ord eller eit omgrep (Store norske leksikon, 2013).

undervisinga til rette slik at dei tek omsyn til akkurat dette. På denne måten får elevane det forklart på ein visuell måte, og dei slepp å forhalde seg til ein munnleg beskjed (Peeters & Gillberg, 2002, s. 97).

To av informantane fortalde at det kan ta lang tid å lære elevane opp til å bruke dagsplanar. Elevane må forstå kva teikna betyr og lære kva dei inneber. Dei må ha kunnskap om korleis situasjonane går føre seg og kva reglar som gjeld i den situasjonen. I starten har ein berre med nokre få aktivitetar på dagsplanen. Ein kan utvide talet på aktivitetar etter kvart som eleven meistrar bruken av dagsplanen. Dette stemmer overeins med McClannahan og Krantz (2008) si forklaring om korleis ein innfører bruk av dagsplan. Dei skriv at det kan vere ein fordel å byrje med ein kort dagsplan med aktivitetar som eleven meistrar frå før. Det kan føre til at borna lærer raskare å fylgje dagsplanen.

- (3) Alle skal ha mat, pusse tenner og dei har val. Vi har no gymsal, trimrom, gå ut, gå tur. Så gjeld det å få alt det inn i planen. Ein må få eit system, slik at det vert best mogleg for eleven. Du må lære eleven godt å kjenne, og gjere det stegvis. Det er ikkje noko som skjer på ein, to, tre. Det tek ofte lang tid å etablere ein dagsplan (Anders,02.03.17, s.4).

Ofte vert det brukt ein markør som ein gir til eleven, for at dei skal vite når dei skal gå til dagsplanen. Hildebrand (2014) set fokus på at ein markør kan vere til hjelp for dei borna som slit med munnlege beskjedar eller for dei som har vanskar med å hugse kva dei skal gjere. (Hildebrand, 2014).

5.2.2 Aktivitetsplan, vekeplan og personalplan

Informantane fortalde at aktivitetsplanane ofte vert brukte når elevane skal gjennomføre økter som ikkje er på rommet til eleven. Ein slik aktivitetsplan kan vere med på å gi oversikt over ein kort situasjon, som t.d. å ta på seg klede, dekke på bordet eller liknande. Det kan også vere lengre økter som tannlegetilvenning, friluftsliv eller å ta trikken. Dei tilsette kalla desse planane for oppskrifter eller remser. Ein av informantane samanlikna det med ein berbar bit av dagsplanen. Aktivitetsplanane kan henge på dei aktuelle stadane, eller ein kan ta dei med seg dit ein treng dei. Ofte er desse planane borrelåsremser eller laminerte ark, som det er lett å ta med seg. I gangen kan det t.d. henge ein plan over kva elevane skal kle på seg når dei skal ut. Denne er det også borrelås på, slik at dei tilsette kan leggja til rette planen ut i frå kva vêr det er ute.



Når eleven har tatt på seg skoa, tek han den lappen og heng den på remsa til høgre. Når han har flytta alle lappane til den andre sida, er han ferdig. Då er aktivitetsplanen klar til neste gong han skal bruke den. Då er det berre flytte lappane til venstre når eleven skal kle på seg neste gong.

Elevane hadde også vekeplanar. På vekeplanane var det oppført nokre av dei hovudaktivitetane som skulle skje, som t.d. symjing og musikkgruppe på torsdag. Når det var tysdag, tok dei lappane frå vekeplanen som var oppført på tysdag, og førte dei over på dagsplanen. Det er difor det er heilt tomt på tysdagen.



Personalplanen er ein plan over kven som skal vere saman med elevane. Dei elevane som har behov for det, har slike planar. Utforminga er lik dagsplanen, der dei bruker borrelås. Ein av informantane fortalde at det ofte skjer endringar i denne planen. Dersom nokon av dei tilsette ikkje kan kome, viser dei tilsette visuelt på planen at det skjer ei endring. Då tek dei ned namnet på den personen som ikkje kjem likevel, og endrar planen slik han vert rett. Ein av informantane sa at det er nødvendig å vise denne endringa visuelt på dagsplanen, før den nye personen kjem inn. Det er viktig å førebu elevane på endringa før det skjer.

5.3 Målet og fordelane med bruken av planar

Då informantane fekk spørsmålet om kva som er målet med bruken av dagsplanar, var alle samde i at eit av hovudmåla er å skape struktur, oversikt og føreseielegheit. Det er viktig å skape rutinar, slik at dei veit kva som skal skje. Det stemmer overeins med det Martinsen med kollegaer (2016, s. 44) skriv. Dei skriv at det er nødvendig for desse menneska å strukturere dagen, slik at dei skal ha ein forståeleg samanheng og føreseielegheit i kvardagen.

Informantane fortalde at rutinane fører til at elevane klarer å halde fokuset lengre her og no. Dei slepp å ha hovudet fullt med spørsmål om kven dei skal vere med, kva som skjer no og kor lenge dei skal gjere det. Elevane klarer betre å fokusere på læringa. Ein av informantane påpeika at han trur at planane fører til at elevane rett og slett lærer meir. Martinsen med kollegaer (2016, s. 44) skriv at strukturen i kvardagen vert ei støtte for eleven, sidan den gir

oversikt over kva som skal skje. Dei får kunnskap om kva dei skal gjere i ulike settingar på ein konkret måte.

- (4) For den eleven du observerte i går, så har det vore alfa og omega. Han har ikkje klart å fokusere på det som er ein ynskjeleg jobbesituasjon fordi han har hatt så mange tankar om kva som skal skje. Det har vore viktig å vite kva som skal skje heile tida, og då har han ikkje klart å jobbe ved pulten. I starten låg han meir under pulten, eller han sto oppå. Litt fordi han ikkje visste kor lenge han skulle sitte og litt fordi han ikkje visste kva som skulle skje. For han har det gjort at han klarer å ha fokuset her og no i det vi held på med, kontra å tenkje på kven han skal vere saman med, korleis skal han gjere det, kor lenge han skal jobbe? (Maria, 08.03.17, s. 7–8).

Ei av utfordringane til elevar med ASF, kan vere svekka eksekutive funksjonar (Toulopoulou et al., 2008; Wing, Gillberg, & Gillberg, 2012), Ein av informantane set fokus på nettopp dette, i tillegg til at ho fortalde at dei kan ha ein nedsett arbeidsminnefunksjon. Dei tilsette prøver difor å legge til rette for elevane ved å ta omsyn til desse utfordringane. Elevane slit med situasjonar og aktivitetar der dei må gjere vurderingar. Kva er t.d. god handvask eller kva er vanleg å seie i ulike sosiale settingar. Informanten fortalde vidare at desse elevane har vanskeleg for å lære seg rutinesituasjonar som skjer gong på gong. I slike situasjonar kan ein plan gjere det lettare for desse elevane å organisere kvardagen og hjelpe dei til å klare aktivitetane.

- (5) Kvardagslege rutinesituasjonar som vanlege barn erfarer gong på gong, og som dei til slutt gjer det sjølv, tek lengre tid for desse elevane å lære. Å kle på seg kan opplevast som like overveldande som om det er fyrste gongen dei gjer det, faktisk kvar einaste gong dei gjer det. Dersom dei byrjar med noko, så er det vanskeleg for dei å bytte strategi dersom dei gjer feil. Dei fortset på same spor uansett. Det er sånn hjerna deira fungerer. Det kan skape utmatting og frustrasjon fordi dei ikkje lukkast med strategiane sine (Elisabeth, 02.03.17, s. 3).

Elevar med ASF kan også ha vanskar med overgangssituasjonar (Ryhl, 2012). Under observasjonane kunne eg sjå at dei tilsette var gode på å førebu eleven på kva som skulle skje. For det fyrste brukte dei dagsplanen for å skape føreseielegheit. For det andre ga dei tydeleg beskjed til elevane om at aktivitetane snart var ferdige, litt før dei var ferdige. Då eleven sat inne på rommet og tromma, ga læraren beskjed om at eleven snart var ferdig nokre minutt før eleven måtte slutte. Eleven får eit forvarsel, slik at han kan førebu seg på at aktiviteten snart er ferdig. Dersom ein tilpassar undervisinga med omsyn til utfordringane med svekka eksekutive funksjonar, kan det føre til at undervisinga vert endå meir vellukka (Wing et al., 2012, s. 97). Forsking viser at bruken av slike planar kan vere med på å tydeleggjere overgangar, og redusere negativ åtferd i overgangssituasjonar (Koyama & Wang, 2011).

5.3.1 Kommunikativt aspekt

Peeters og Gillberg (2002, s. 100) skriv at bruken av dagsplan er ei slags kommunikasjonsform frå den tilsette til eleven, og frå eleven til den tilsette. For elevane kan det verte slitsamt å forhalde seg til det verbale språket, og då kan det vere lettare å ha ein plan dei kan sjå på. Dersom det er noko dei lurar på, kan dei sjølve gå bort til dagsplanen for å sjekke kva planen for dagen er, eller kven dei skal vere saman med. For dei elevane som ikkje har eit munnleg språk vert dagsplanen ekstra viktig, fordi ein kommuniserer gjennom bilda på dagsplanen. Mange med denne diagnosen har lettare for å forstå symbol eller skrift, enn dei har for å forstå munnlege beskjedar (Martinsen et al., 2016, s. 52). Menneske med autisme lærer ofte «visuelt», og verbal informasjon vert abstrakt og flyktig for desse (Peeters & Gillberg, 2002, s. 97).

Dersom det skulle skje endringar eller brot i planen, kan det vere ein fordel å ta eleven med bort til dagsplanen og visualisere at det skjer ei endring. Det kan vere lettare for desse borna å sjå det på denne måten, samanlikna med dersom læraren berre hadde gitt ein munnleg beskjed om at det ville skje endringar (Martinsen et al., 2016, s. 60). Dette vart understreka av to av informantane. Dei fortalde at desse planane vert brukt kommunikativt, slik at det vert visuelt for elevane kva som skal skje. Dersom det oppstår endringar vert lappen tatt vekk, og den vert bytta ut med noko anna, eller lappen vert flytta lengre ned på planen. Eleven får informasjon om kva som skal skje og kor lenge det vil vare.

- (6) Det kan vere utmattande for han også, å skulle forholde seg til det verbale maset. Ja, ein skal snakke saman og ha kontakt, og ha ein god relasjon, sjølvst. Men det kan også vere krevjande å få munnlege beskjedar heile tida. Du får litt meir fred når du fylgjer den oppskrifta (Elisabeth, 02.03.17, s.3).

Informantane trakk også fram at dersom beskjedar kjem munnleg, kan dei verte knytte opp mot ein person. Då kan stresset og frustrasjonen til eleven gå ut over nærpersonen til eleven, eller den personen som gir ein beskjed. Ein av informantane la fram eit døme der ho kunne sjå tydeleg skilnad på åtferda til ein elev om han fekk ein beskjed frå nærpersonen eller frå ein plan. Dersom beskjeden kom frå ein person, vart det meir stressande for eleven enn om han kom frå ein plan. Informanten trudde at eleven følte han hadde større kontroll over situasjonen når han fylgde ein plan. Det vart også teke fram eit anna døme. Det var ein elev som vart svært frustrert når dei tilsette sette krav til han. Han kunne slenge seg ned på golvet, slå og skalle dei tilsette. Då dei begynte med å innføre dagsplan, var det som om åtferda gjekk mot dagsplanen. I staden for å vere fysisk mot nærpersonen, slo han heller dagsplanen.

5.3.2 Utfordringar med frávær av rutinar eller endringar

Mange menneske med ASF er sær opptatt av kva dei skal gjere i kvardagen, kven dei skal vere med og kvar dei skal vere. Dei kan spørje gong på gong etter kva dei skal gjere etter lunsjen, sjølv om dei allereie har fått svar på det fleire gongar. Dette vert kalla *strukturopptattheit*.

Fleire har vanskar med brot på rutinar. Dei tykkjer det er sær viktig at planen og rutinane vert fylgde. Dersom det skjer endringar vert det vanskeleg å gjennomføre aktiviteten og dei kan få ein negativ reaksjon. Denne reaksjonen kan variere frå person til person. Nokre reagerer med sinne og frustrasjon, medan andre vert oppgitte. Det vert kalla *strukturavhengigheit* (Martinsen et al., 2016, s. 56–57).

Fleire av informantane har erfart at dersom det er frávær av rutinar, reagerer mange av borna negativt på ulike måtar. Nokre kan få lettare utagering, åtferd som dei har hatt tidlegare, eller dei kan verte masete, frustrerte og fungere dårleg. Dei er så opptatt av kva som skal skje, og kven dei skal vere saman med, at dei stiller spørsmålet igjen og igjen.

- (7) Sånn som X, kan mase litt om kven han skal vere saman med, «kven skal eg vere saman med, kven skal eg vere saman med». Med ein gong vi innførte personalplan, så forsvann maset. Det var nesten meir forpliktande enn at eg sa kven han skulle vere saman med. Tidlegare spurde han, «og etter det, og etter det?». Når namnet sto på personalplanen, var det greitt. Då kan han bruke energien sin på det som skjer no i staden for å sitte å kverne på det (Maria, 08.03.17, s. 5).

Andre kan verte passive dersom det ikkje ligg føre nokon plan. Ein tidlegare elev som var på ressurscenteret, kunne godt gjennomføre ein heil dagsplan. Men dersom ingen sette han i gong, vart han berre sittande der. Andre kan verte sinte og gå til angrep.

Ein av informantane opplever at dersom det er nærpersonar som er borte eller det vert for mange nye, kan det vere utfordrande for desse elevane. Ofte resulterer det i at elevane prøver ut dei nye for å teste dei ut. Desse erfaringane er i tråd med omgrepa *strukturopptattheit* og *strukturavhengigheit* som Martinsen med kollegaer (2016) presenterer. Erfaringane stemmer også overeins med vanskanane med eksekutive funksjonar, som blant anna kan innebere motstand mot endring. Skulen har prøvd å møte desse utfordringane ved å ha tydeleg struktur ved hjelp av til dømes dagsplan og personalplan.

- (8) Dersom du vert overlatt heilt til deg sjølv, så ser du at dei har og behov for å slappe av. Men då forsvinn dei ofte inn i sin autistiske verd med sjølvstimulering. Dei vender seg inn i seg sjølve i staden for å vere vendt utover. Då ser vi at dei vert meir utilgjengelege. Dei vert meir passive (Elisabeth, 02.03.17, s. 6).

Informanten fokuserer på at dersom borna vert overlatne til seg sjølv, fell dei inn i si autistiske verd med sjølvstimulering. På den andre sida hevdar nokre at ein ikkje skal prøve å forandre autistar. Dei vil at ein skal la dei få vere slik dei er, og respektere det. Ein skal ikkje prøve å gjere borna «normale», men ein skal heller forandre samfunnet sine haldningar til denne gruppa. Bogdashina (2006) presenterer motsvara til desse meiningane. Ho hevdar at dersom ein let dei vere slik dei er, vil det går ut over borna og ein hindrar dei i få den hjelpa dei treng (Bogdashina, 2006, s. 203). Informanten hadde fokus på at bruken av dagsplan kan forhindre at dei fell inn i si autistiske verd og vert passive.

5.3.3 Sjølvstende

To av informantane er samde i at aktivitetsplanane er gode å ha når ein skal gjennomføre nye aktivitetar eller dersom ein skal utføre aktivitetar som kan vere utfordrande for eleven. Ein av dei hevda at dersom ein bruker slike planar rett, gjer ein det mogleg for eleven å delta og vere trygg i ulike situasjonar. Når eleven får oversikt over kva dei skal gjere, kan det vere ei god støtte for eleven. Ein kan også ha eit bilete av ei påskjøning til slutt på planen eller undervegs, slik at elevane vert ekstra motiverte. Etter kvart vil eleven ha vore gjennom situasjonen så mange gongar at han har utvikla ein tryggleik. Det kan føre til at eleven opplever ei kjensle av meistring, noko som kan resultere i til at planen vert mindre viktig etter kvart, noko som kan føre til at eleven vert meir sjølvstendig.

Planane skal også gi dei høve til å velje, slik at dei kan lære å gjere sjølvstendige val. Eleven kan uttrykke seg ved å finne lappen der det står leik ute eller biletet som symboliserer leik ute, for å kommunisere at eleven ynskjer å gå ut. Ein av informantane nemner påkledning som eit døme der eleven kan verte meir sjølvstendig. I staden for at den tilsette må hjelpe eleven med å kle på seg, kan eleven klare det sjølv med støtte frå ein aktivitetsplan. McClannahan og Krantz (2008) skriv at målet er at elevane skal verte sjølvstendige, og informantane påpeiker det same. Resultatet av å bruke slike planar, er nettopp dette, og ein ser at elevane tek meir initiativ (McClannahan & Krantz, 2008, s. 9 og 18). Forsking viser at bruken av slike planar også er med på å auke engasjementet for oppgåveløysing, og det skjer ei reduisering i sjølvskadande åtferd (Koyama & Wang, 2011). Dersom eleven ikkje hadde hatt ein slik plan, og kleda berre hadde blitt lagde framfor han, kunne det ha blitt overveldande for eleven. Dette stemmer overeins med det Martinsen med kollegaer (2016) set fokus på. Dei hevdar at dersom ein ikkje har oversikt over kva som skal skje, og andre tek avgjersler for deg, fører det til ein uoversiktleg situasjon. Det kan føre til stress, misforståingar og konflikhtar.

På den eine sida kan ein seie at eleven vert meir sjølvstendig sidan han klarer å kle på seg. På den andre sida vert kanskje eleven avhengig av å bruke ein slik plan for å kunne klare å kunne kle på seg «sjølvstendig». Ein kan stille seg spørsmålet om eleven faktisk er sjølvstendig. I ei slik drøfting, er det viktig å belyse det faktumet at dette er elevbar med store hjelpebehov, og dei vil ha store utfordringar med å gjennomføre aktivitetar sjølvstendig. På den måten kan planen vere ei støtte for å kompensere for dei utfordringane som eleven har. Ein må ta utgangspunkt i eleven sine føresetnadar (Martinsen et al., 2016).

- (9) Ein skal ikkje sette mål om sjølvstende for ein kvar pris. Desse borna kan ha vanskar som vi ikkje veit om, t.d. sensoriske vanskar. Slike vanskar kan føre til at dei vert slitne. Ein kan bli sett ut av lysrør eller lydar. Sanseapparatet verkar på ein anna måte som gjer at dei vert kognitivt overbelasta. Det kan føre til at dei vert slitne eller dei utagerer e.l. Då skal ein ikkje setje sjølvstende over ein kvar pris. For då treng dei hjelp, sånn at dei ikkje vert utslitne (Elisabeth, 08.03.17, s.5).

5.3.4 Sikrar variasjon

- (10) Men planar er gull dersom dei vert brukte sånn som dei skal. Dei er med på å gi oversikt. Dei som er rundt, sørgjer for at på denne planen må det stå oppført ting og aktivitetar. Det må vere eit innhald som denne eleven får eit godt liv av, som han trivst med. Planar må bytast ut og ein må heile tida vite kvar barnet er i løypa (Elisabeth, 02.03.17, s. 4).

Betts og Patrick (2006) hevdar at slike planar kan hjelpe borna til å fokusere på naudsynelege aktivitetar. Dei kan gjere det mogleg å lære meir. Dette vart understreka av ein av informantane som påpeika at dagsplanane er med på å sikre at elevane får ein variert kvardag. Det er viktig å ha variasjon i skulekvardagen. Elevane skal blant anna få den opplæringa som dei treng, dei pausane som trengst og den maten dei treng. Ein av informantane framheva at dersom det står på planen at eleven skal gå til trimrommet, så betyr ikkje det at aktivitetane på trimrommet skal vere dei same kvar gong. Planane skal føre til at eleven kan delta på ulike aktivitetar. Ingen menneske har godt av å gjere det same dag etter dag, difor er det viktig at dagane er varierte. Det er også nødvendig at elevane har ulike menneske rundt seg slik at dei får variasjon. Samstundes presiserer ein av informantane at det viktig at det ikkje vert for mange. Ofte vert desse elevane utsette for mange menneske. Elevane treng at dei som er rundt dei forstår kven du er og kva du vil. Ofte har desse andre kommunikasjonsformer, så då må dei tilsette lære seg denne kommunikasjonsforma for å kunne kommunisere godt med barnet.

- (11) Planen gir god livskvalitet, fordi han sikrar oversikt over miljøet og nærpersonane rundt ungen. For det er jo ganske spesielt å verte utsette for så mange ulike nærpersonar som desse vert. Planane sikrar ei føreseielegheit i elevane sitt liv (Elisabeth, 02.03.17, s. 6).

Informantane hadde fokus på at når ein planlegg dagen, må ein også ta omsyn til eleven sine interesser og føresetnadar. Dersom eleven kjem med sjølvinitiativ, er det viktig å få det inn

i planen. Men det skal ikkje vere slik at eleven kan manipulere planen. Det kan føre til at ein mister litt av strukturen og kontrollen. Det er den tilsette som skal bestemme kva som skal stå på planen, men eleven kan sjølvstøtt komme med forslag. Dersom ein elev ikkje vil jobbe, men heller vil ut, kan den tilsette t.d. seie «Ja, fyrst skal vi jobbe, så kan vi gå ut». Den tilsette må ikkje vere for bestemt på at ein skal fylgje akkurat den planen ein har sett opp. Når eleven byrjar å forandre planen, er det med på å fortelje at eleven har forstått konseptet med planen, og han har forstått at han kan kome med ynskje.

- (12) Balansen mellom å ha ein timeplan og fleksibilitet som gjer det mogleg å ta dagen som han kjem og nyte dagen som han er, er viktig. Dagsplanen skal ikkje hindre deg i å kaste deg med på ei positiv oppleving berre fordi noko anna står på planen. Det skal ikkje vere sånn. Alle dei augeblink som oppstår spontant skal ein ikkje overstyre av planen (Elisabeth, 02.03.17, s. 4).

5.4 utfordringar/ulempar med bruken av fast struktur

Her vil det verte sett på utfordringar eller ulemper ved bruken av struktur. Eg trekke fram utfordringar. Fyrst vil eg diskutere moglegheitene for at elevane vert rigide. Etter det, vil det verte sett på korleis fråvær av bruken av dagsplanar/aktivitetsplanar i andre settingar kan vere ei utfordring. Til slutt vil det verte drøfta om dagsplanen kan verte uetisk dersom ein ikkje bruker han rett, og lyttar til elevane sine ynskje.

5.4.1 Rigid

Alle informantane sette fokus på utfordringa og kritikken av at elevane kan verte rigide av bruken av slike planar. Wing (2012) skriv at det er nødvendig å finne ein balanse mellom det å ha struktur, samstundes som ein må prøve å unngå at eleven vert for rigid. Dette er noko som ein må ta omsyn til ut i frå kvar enkelt elev.

- (13) Du kan no oppleve at dei vert veldig rigide og at ein ikkje lukkast med å skape ein fleksibilitet. Sånn at dei ikkje fungerer dersom dagsplanen ikkje er der. Som eg sa tidlegare må læringa overførast til nye arenaer. Det er ei utfordringar når ting må brytast, når ting ikkje skjer som dei har forventa. For det vert skapt ei slags forventning i det du set opp ein dagsplan (Maria, 08.03.17, s. 6).

Ein av informantane trekte fram at ein skaper ei forventning frå eleven når ein set opp ein dagsplan. Dette stemmer overeins med det Martinsen med kollegaer (2016) skriv om at eit av måla er å skape forventning hjå elevane. På ei side kan det vere bra, fordi elevane t.d. får vite kva som skal skje og kven dei skal vere med. Det kan hjelpe dei til å få ein meir føreseieleg dag. På den andre sida fører det til at eleven får forventningar om kva som skal skje, og det er ikkje alltid ein kan innfri dei forventningane. Det kan vere utfordrande for eleven dersom det oppstår forandringar. Ein kan stille seg spørsmålet om frustrasjonen vert større når ein har

forventa seg noko og det ikkje skjer, enn dersom ein ikkje har forventa seg noko. Men på den andre sida, dersom ein ikkje har forventa seg noko, vil situasjonen kanskje vere prega av frustrasjon, fordi ein ikkje har struktur eller føreseielegheit. For denne elevgruppa trur eg at den positive effekten av å strukturere kvardagen vil vere større enn utfordringa av å takle dei gongane forventningane vert brotne.

Ein av informantane peika på at det nokre gongar kan vere utfordrande å gjere endringar på dagsplanen fordi ein kan vegre seg for at eleven skal reagere negativt til endringa. Eleven kan verte sint, men ein skal vise aksept for at det er lov til å verte sint. Ein av informantane si erfaring er at det er mest utfordrande dei fyrste gongane det skjer ei forandring, seinare vert reaksjonen mindre for kvar gong det skjer. Som regel observerer ho at borna aksepterer det etter kvart. Det vil alltid skje endringar, slik er det berre. Men det varierer frå elev til elev kor rigide dei kan vere. På den eine sida skal ein prøve å gjennomføre det som står på planen, på den andre sida er det kanskje nødvendig å øve på at det kan skje endringar.

Under observasjonen fekk eg sjå ein situasjon der det vart litt endringar i planen. Då eleven fekk velje ein aktivitet, valde han å sjå på tv. Men då dei skulle prøve å sette på ein dvd, fungerte ikkje dvd-en. Ein kunne sjå at eleven vart bekymra for at han ikkje skulle få sjå på tv, og han vart litt uroleg. Læraren var roleg og forklarte til eleven kva dei måtte gjere. Fyrst prøvde dei å vaske dvd-en og så gjekk dei for å finne nye batteri til fjernkontrollen. Dei fann ikkje nye batteri til fjernkontrollen, men då dei prøvde igjen, klarte dei å sette på filmen. I ein slik situasjon kunne læraren blitt stressa for at eleven skulle reagere negativt på at det skjedde endringar. Læraren tok det heilt med ro. I intervjuet fortalde ho at det er viktig å jobbe med at slikt kan skje, fordi det fort kan oppstå endringar. Av og til kan ein tenkje at dersom ein gjer endringar, så oppstår det kaos og eleven kan reagere negativt. Men det kan ein ikkje vere redd for det.

Ein av ulempene med å bruke slike dagsplanar og aktivitetsplanar, er at desse rutinane kan verte ein repeterande rutine som ikkje kan forstyrrast under noko omstende. Dersom ein ynskjer å bruke slike rutinar, må ein alltid passe på å førebygge dette (Wing et al., 2012, s. 102). To av informantane nemner dette, og dei har fokus på at det er viktig å arbeide med å lære elevane å takle forandringar. Wing med medarbeidarar (2012) trekker også fram at det er viktig å førebygge at elevane vert fanga av strukturen. Det er viktig å kommunisere for elevane at det skjer ei forandring. Det kan vere utfordrande for dei som ikkje har eit språk. I slike tilfelle er det viktig å bruke dagsplanen kommunikativt og visualisere endringa. Ein av informantane

nemner at når ein set opp planen, må ein i utgangspunktet kunne tilby eleven dei aktivitetane som står der. Men det er sjølvstendig slik at det ikkje alltid er råd å gjennomføre dersom det skjer noko uventa.

- (14) Du kan vere så van med å fylgje ein plan i ein kvar situasjon at det utviklar ein mangel på fleksibilitet og ein mangel på å kunne delta. No har desse borna i utgangspunktet ein mangel med å delta i ein del slike settingar. Det er ikkje alt du kan lage ein plan for. Dersom barnet vert for detaljert og detaljfiksert, vert det svært utfordrande dersom det skjer avvik (Elisabeth, 02.03.17, s. 5).

5.4.2 Fråvær av dagsplanar/aktivitetsplanar i andre settingar

Fleire av informantane framheva at det kan vere utfordrande for elevane i møte med andre instansar, dersom dei ikkje bruker slike planar. Det kan vere i heimen, bustadar, avlastingar og liknande. Mange i andre samanhengar er ikkje vane med denne framgangsmåten. Desse elevane kan ha brukt slike planar i mange år og dei har blitt vane med å bruke slike planar. Det kan difor verte svært utfordrande for elevane, dersom bruken av planar brått vert tatt vekk.

- (15) Desse borna lærer å ha ein plan, så kjem du i bustad. Det er avhengig av haldningane til dei rundt. At dei ser verdien i å bruke planar, for viss ikkje vert det eit problem. Desse borna har lært seg å fungere etter planar, så kjem dei ut i ein kvardag seinare i vaksenlivet der alt det dei har lært og måten å fungere på, ikkje vert respektert (Elisabeth, 02.03.17, s. 5).
- (16) Så kan det vere nokre som seier at vi er alt for gode på å ha struktur og oversikt. At vi som er her er nesten for opptatt av at ting skal vere likt og føreseieleg og strukturert. Nokre seier at det er no ikkje slik livet er når dei er ferdige på skulen. Korleis skal ein vidareføre strukturen og føreseielegheita då? Eg ser no den. Men likevel trur eg at det er veldig viktig å ha eit fokus på dagsplan og struktur og den biten der (Anders, 02.03.17, s. 3).

Fleire av foreldra er skeptiske til å bruke slike planar heime. Nokre av dei er kanskje redde for at det skal føre til at heile familien vert rigide. Det tek tid å planlegge og gjennomføre ein slik plan, og i ein hektisk kvardag kan det vere vanskeleg å få til. Det fører nok til at mange foreldre ikkje har slike planar heime. McClannahan og Krantz (2008, s. 132–133) skriv at mange foreldre har vanskar med å få tid til lære barnet sitt til å bruke dagsplan og gjere planane klare for kvar dag. Dei set fokus på at dagsplanen etter kvart vil gjere eleven meir sjølvstendig, noko som fører til at det kan skape meir fridom for foreldra. Ein av informantane fortalde at det kan vere meir uønska åtferd heime på grunn av at det er fråvær av rutinar. Tidlegare hadde dei tilsette rettleiingsmandat. Det betydde at dei kunne reise heim til elevane og rettleie dei føresette. No har dei ikkje dette mandatet lenger, noko som fører til at det ikkje er like lett for dei å innføre dagsplan heime også. No vert det heller filma ein del frå undervisinga som vert vist på foreldremøta. Ein kan stille seg spørsmål om effekten av bruken av dagsplan vert like

god, dersom ein ikkje bruker dagsplan i dei ulike arenaane som barnet er i. Dersom ein er van med å bruke slike planar på skulen, men ikkje på andre stadar, kan overgangen frå struktur til fråvær av struktur verte stor. Ein kan difor tenkje seg at det kan verte utfordrande i dei situasjonane der det ikkje er struktur, når eleven lærer seg å bruke dagsplan på skulen.

- (17) I den augeblinken du bestemmer deg for at «nei, vi har ikkje nokon plan og eleven kan bestemme sjølv», så tykkjer eg at det er ansvarsfråskrivning. Det beste er at dei har eit variert og godt innhald som dei kan variere. Dersom dei sei at eleven kan bestemme sjølv når eleven ikkje har kognitive føresetnadar, verken for å klare å skaffe seg oversikt, bestemme sjølv, eller ta dei vurderingane sjølv, så er det kanskje med på å bryte deg meir ned, enn det er å bygge deg opp (Elisabeth, 02.03.17, s. 11).

Sidan elevar med ASF har vanskar med eksekutive funksjonar (Toulopoulou et al., 2008, s. 98; Wing et al., 2012), kan det føre til at dei ikkje har føresetnadar til å skaffe seg oversikt, bestemme, eller ta eigne vurderingar sjølve. Dette samsvarar med utsegna til Elisabeth ovanfor. Informanten fortalde med bekymring at ho tykkjer at det er ansvarsfråskrivning, dersom ein tek vekk bruken av planar og tenkjer at eleven kan bestemme sjølv. På den eine sida lærer dei tilsette elevane opp til å bruke desse planane. Men på den andre sida, burde dei ha gjennomført opplæringa på ein annan måte, sidan dei veit at det er fleire institusjonar som ikkje nyttar seg av denne strukturen og føreseielegheita? Eg kan ikkje sjå for meg korleis dei kunne ha tatt høgde for dette, og framleis gi elevane eit godt opplæringstilbod. Ut i frå observasjonane, intervjuar og teorien, verkar det som om dette er eit tiltak som fungerer godt for denne elevgruppa.

5.4.3 Eleven sine initiativ og føresetnadar

- (18) Målet med planane er no at dei skal ha ein så god kvardag som mogleg, ut i frå sine føresetnadar. Dei skal både lære og ha variasjon. Eg tykkjer planar kan verte svært skumle dersom dei berre vert fylgde slavisk, utan at det vert vurdert korleis eleven har det no. Då vert planar ein hemske (Elisabeth, 02.03.17, s. 4).

Her set informanten fokus på at det ikkje må verte sånn at ein skal fylgje planen heilt slavisk. Ein må ta omsyn til korleis eleven har det akkurat no. Informanten nemner diskoen på fredagane som eit døme. Elevane tykkjer at det er gøy å gjere noko anna, men dersom eleven t.d. er sliten den dagen, så må ein kanskje berre ta ein rask tur innom diskoen. Ein må heile tida vurdere korleis eleven har det.

To av informantane nemnde at ein skal gjennomføre det som den vaksen har planlagt, samstundes som ein må lytte til kva eleven vil. Dersom ein ikkje klarer å ta omsyn til eleven sine føresetnadar og interesser når ein lager og gjennomfører planen, vil ikkje planen fungere

slik den skal. Dette stemmer overens med det Martinsen med kollegaer (2016) hevdar. Dei skriv at nokre menneske med ASF vert fanga av strukturen, det vil seie at dei nesten tvangsmessig må fylgje strukturen som seier kva dei skal gjere. Sjølv om personen gjennomfører aktivitetane, er det ikkje sikkert at eleven faktisk ynskjer å gjere det. Ein må difor ta omsyn til eleven sine interesser og ynskje, for å unngå at verktøyet vert brukt på ein uetisk måte (Martinsen et al., 2016, s. 62–63). For nokre av desse elevane kan det vere vanskeleg å uttrykke seg verbalt. Som Ryhl (2012) skriv, så er det svært ulikt kor godt språk menneske med ASF har. Dersom dei ikkje har høve til å uttrykke sine tankar og meiningar, eller dei som er rundt deg ikkje forstår kva dei vil, kan det føre til at ein planlegg økter som ikkje nødvendigvis er så gode for eleven.

5.5 Bruken av forsterkarar

Før eg ser på funna frå intervjuet og observasjonane, vil motivasjonssystemet som mange av dei tilsette brukte verte presentert. Det er for å få kunnskap om korleis dei bruker dette motivasjonssystemet, slik at ein får ei større forståing av det informantane fortalde i intervjuet. Etter det vil det verte sett på fordelar og utfordringar/ulempar med bruken av forsterking.

Ein av informantane fortalde at fleirtalet av elevane hadde slike forsterkarar som motivasjonssystem, men nokre gongar fungerer det best utan. Eit slikt motivasjonssystem kan t.d. vere eit slikt Brett som du ser på biletet. Dei tilsette kalla dette brettet for eit tokenbrett. Eg vil også bruke omgrepet tokenbrett. Informantane fortalde at dette er eit todelt teiknsystem/teiknøkonomi. Dersom ein hadde hatt eit enkelt teiknsystem/teiknøkonomi, hadde ein gjennomført ein aktivitet, så hadde eleven fått sluttforsterkar rett etter det. I eit slikt todelt system gjennomfører ein fleire aktivitetar, som t.d. fire aktivitetar, som gir fire smilefjes. Ein får ei påskjøning etter kvar aktivitet. Etter at ein har gjennomført alle aktivitetane, får ein velje ein større sluttforsterkar.

På dette brettet er det fire smilefjes. Det betyr at eleven har gjennomført fire sekvensar med oppgåver/aktivitetar. Dei grønne brikkene får eleven frå den tilsette når han t.d. svarer rett på ei oppgåve. Når brettet er fylt opp med grønne brikkar, får han eit smilefjes, og han får velje seg ein forsterkar frå eit laminert ark. Ofte fekk eleven sjølv sette på den siste brikkar eller smilefjeset. Når alle dei fire aktivitetane er gjennomførte, får han velje seg

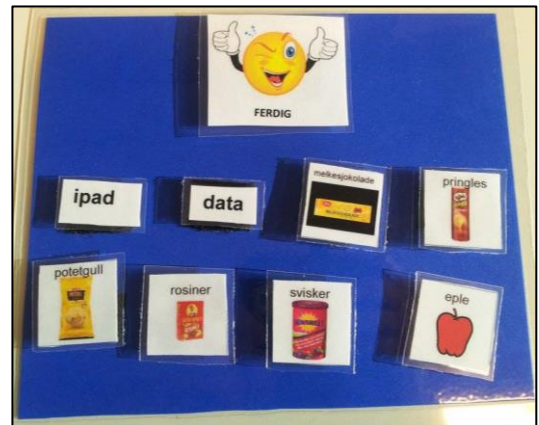


ein ny sluttforsterkar frå eit anna ark med forsterkarar. På dette arket er det litt større påskjøningar enn på det fyrste arket. Fleire av elevane hadde slike motivasjonssystem, men utforminga varierte. Det laminerte arket var ikkje så stort, så det var lett for dei tilsette å ta det med seg dit dei skulle vere.

Som du kan sjå på bilete til høgre, kan forsterkarane vere t.d. aktivitetar som å spele på tromme eller leike med leire. Eleven kan òg velje etande forsterkarar som tyggegummi eller ostepop. Ein kan til dømes visualisere forsterkarane med tekst, eller så kan ein bruke bilete. Det kjem an på kva eleven forstår best.



Ein av informantane hevda at brikkene som dei samlar opp ofte er forsterkarar i seg sjølv. Isaksen og Karlsen (2013, s. 79) skriv at det ikkje er nødvendig med ei stor påskjøning, fordi sjølve systemet er ei premie i seg sjølv. Brikkene på tokenbrettet er sekundære forsterkar. Sekundære forsterkarar er føresette forsterkarar. Desse forsterkarane er noko som har blitt tillært. Det kan t.d. vere pengar, leiker, godteri eller karakterar. Desse heng saman med dei primære forsterkarane. Primære forsterkarar er medfødde behov



som det er nødvendig å ha for å overleve. Mat, vatn, varme, fysisk kontakt og kjærleik er essensielle faktorar i liva våre. Ein kan dele denne typen forsterking i to underkategoriar; positive primære forsterkarar og negative primære forsterkarar. Positive forsterkarar er når ein får ei positiv oppleving/kjensle av ein forsterking. Negativ primær forsterking er når ein fjernar noko som verkar negativt. Grunnen til at dei sekundære forsterkarane heng saman med primære forsterkarar, er fordi ein til dømes treng pengar for å kunne oppfylle ein del av dei primære behova våre (Svartdal & Holth, 2010; Øzerk & Øzerk, 2013). Elevane har lært at dersom dei samlar seg opp nok brikker, får dei velje ei påskjøning til slutt. Ein kan samanlikne brikkene med pengar. Dersom ein har pengar, kan ein bytte pengane inn i ei vare (Svartdal & Holth, 2010; Øzerk & Øzerk, 2013)

Det varierte kor mange brikker som var på tokenbrettet når eleven starta. Nokre gongar var brettet heilt tomt for brikker, medan andre gongar var der ein del brikker på brettet. Det var

for at eleven ikkje måtte opparbeide seg alle brikkene, før han fekk sluttforsterkaren. Dersom ein såg at eleven var sliten eller det var vanskelege oppgåver, kunne ein velje å la nokre av brikkene stå att. Det var for at økta ikkje skulle vare for lenge. Dersom det var vanskelege oppgåver, fekk eleven oftare brikker, samanlikna med dersom det var lettare oppgåver. Dersom eleven beherskar oppgåvene, er det ikkje nødvendig å forsterke kvar gong. Det er nok å gjere det av og til. Under observasjonane fekk eg sjå at dette stemte. Nokre gongar fekk dei ei brikke etter kvart svar, men andre gongar fekk dei kvar 4.-5. gong. Då ein elev og den tilsette spelte stigespelet, fekk eleven ingen brikker undervegs, men han fekk smilefjeset til slutt for å ha fullført aktiviteten. Læraren ga ikkje så mykje ros under spelinga, men sa «mhm» for å bekrefte at han talde rett når han flytta spelebrikka. Det var tydeleg at eleven likte svært godt å spele spel, og han var engasjert. Han sa fleire gongar «no må eg jukse», når han var litt bak. Han slapp å jukse og vann til slutt. I denne situasjonen var det ikkje nødvendig å påskjøne eleven undervegs, sidan motivasjonen var så stor. Det samsvarar med det lærarane fortalde, at ein må ta omsyn til kva eleven kan og kor stor motivasjonen er. Kor ofte ein må gi forsterkarar, er noko som lærarane må vurdere når dei startar aktivitetane og undervegs i prosessen.

5.5.1 Motiverande forsterkarar

Horne og Øyen (2007, s. 36) skriv at det er ulike måtar ein kan finne ut av kva slags forsterkar som er mest effektive, sidan det er store individuelle skilnadar (Reichow & Reichow, 2012). Dei trekker fram at ein kan gjennomføre ei forsterkarkartlegging. Når ein gjennomfører ei forsterkarkartlegging, presenterer ein ulike forsterkarar for eleven, så ser ein kva eleven vel. Dette er i samsvar med den forsterkarkartlegginga som informantane bruker for å finne ut av kva forsterking elevane reagerer best på. Når dei skal gjennomføre ei slik kartlegging, legg dei mange ulike forsterkarar på eit bord. Det kan blant anna vere materielle forsterkarar og etande forsterkarar. Eleven får lov til å velje seg ein forsterkar. Dette gjentek ein fleire gongar. Den vaksne må registrere kva slags forsterkarar eleven vel. Dersom eleven vel det same fleire gongar, er det eit godt teikn på at dette kan vere ein aktuell forsterkar for denne eleven.

Ein anna måte å finne ut av kva som kan vere ein motiverande forsterkar, er å snakke med foreldra. Dei har ofte kjennskap til kva eleven liker og er interessert i. Bruken av forsterkarar skjer i samarbeid med foreldra. Dersom foreldra har eit ynskje om at det t.d. ikkje skal brukast rosiner som forsterkar, så gjer ein ikkje det. Framgangsmåtane informantane presenterer stemmer overeins med det Horne og Øyen (2007) skriv om.

Det er viktig at forsterkinga kjem rett etter at eleven har svart rett eller hatt rett åtferd. Dersom ein gir forsterkinga for seint, kan ein forsterke ei åtferd som ikkje er ynskjeleg dersom dei har gjort noko som ikkje er bra rett etter den rette åtferda. Det kan føre til at eleven trur at det var den åtferda som var korrekt. På den måten kan etande forsterkarar vere gode fordi det er lett å gi dei presist og raskt. Horne og Øyen (2007, s. 29) skriv også at etande forsterkarar er effektive fordi ein kan gi dei kjapt.

Under observasjonane kunne eg sjå at dei tilsette brukte mykje sosiale forsterkarar. Sosiale forsterkarar kan vere fysisk kontakt, fysisk nærleik, ros, ansiktsuttrykk som å le, nikke, smile eller få merksemd frå dei vaksne. Merksemd frå vaksne vert rekna som den forsterkaren som gir best resultat og sosiale forsterkarar er spesielt viktige for born (Cooper et al., 2007), men for born med ASF kan det vere vanskeleg å oppfatte dei sosiale forsterkarane (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 111–112). Mange born innan ASF verdset ikkje ros, merksemd eller leiker, så ofte vert det brukt andre former for påskjøning (Horne & Øyen, 2007, s. 32). Fleire av informantane hadde erfart at ein del av elevane også sette pris på sosiale forsterkarar som ros. Dei smilte, ga high five, og hadde kommentarar som «nydeleg, supert, du er god, du er flink til å jobbe». Desse kom raskt etter at eleven hadde svart rett på eit spørsmål, eller rett etter at eleven hadde hatt rett åtferd. Desse erfaringane stemmer ikkje overeins med det Horne og Øyen (2007, s. 32) skriv. Ofte hang desse kommentarane tett saman med dei sekundære forsterkarane. Det samsvarar med det Svartdal og Holth (2010, s. 35) skriv om at ofte vert dei sosiale forsterkarane kombinert med sekundære forsterkarar. Det kan t.d. vere at ein rosar barnet og så får barnet noko godt. Då vert slike sosiale forsterkarar ein føresett forsterkar, og borna ynskjer å få ros eller leiker (McClannahan & Krantz, 2008, s. 31). Sosiale forsterkarane kan difor verte ein føresett forsterkar, slik at borna ynskjer å få ros frå den tilsette. Det kan kome av at dei veit at dersom dei får ros, får dei ei påskjøning også. I ein slik situasjon, kan ein stille eit spørsmål. Er det slik at elevane liker å få sosiale forsterkarar, eller er det sann at eleven veit at når han får ros, vil han snart få ei påskjøning? Det er umogleg å konkludere med noko eintydig på det spørsmålet. Det kan vere elevar som representerer begge desse gruppene.

5.6 Målet og fordelane med bruken av forsterking

I intervjuet trekte informantane fram fleire argument for kvifor dei bruker tokenbrettet, og dei nemner fleire fordelar ved å bruke denne typen forsterking. Eg har valt å sjå på tre positive sider med bruken av forsterking. Informantane hevdar at elevane får større motivasjon og at dei

meistrer fleire dugleikar. Bruken av forsterking er også med på å bekrefte at eleven har gjort noko rett.

5.6.1 Motivasjon

Informantane trekker fram fleire grunnar til å bruke forsterkarar. Eit av måla er å auke motivasjonen til elevane slik at dei kan lære seg nye dugleikar og få ny lærdom. Dersom det er ein god forsterkar, hevdar ein av informantane at det er med på å auke motivasjonen til eleven. Det er dermed ikkje sagt at eleven meistrar noko fortare av den grunn, men forsterkaren kan auke motivasjonen til å prøve å gjere det rett. Informanten bekreftar utsegnen til Isaksen og Karlsen (2013) som skriv at eit motivasjonssystem er eit system som skal vere med på å auke motivasjonen til ein person ved hjelp av påskjøningar.

- (19) Det er no for å få motivasjon for å lære seg ferdigheiter som kan gjere både skulekvardagen lettare, kvardagen lettare og utvikle ferdigheiter og sjølvstendigheit. På sikt kan dette gjere at dei får jobba meir internsivt på skulen. Det at du forsterkar gjer at dei kan halde motivasjonen lengre (Maria, 08.03.17, s. 10).

Elevane har ein IOP og dei tilsette har eit ansvar for å lære desse elevane det som står i IOP-en. Sidan ein del elevar med ASF ikkje er så opptatt av sosiale samhandlingar, sjølv om sosiale forsterkarar fungerer for nokre av dei, vert det ikkje nødvendigvis forsterkande i seg sjølv å samarbeide med nokon. I slike samanhengar seier ein av informantane at det er nødvendig å tilføre noko ekstra. Ein god lærar kan vere ein forsterkar. Det handlar mykje om å ha eit repertoar av morosame aktivitetar som ein kan spele på. I starten bruker ein mykje tid på å verte kjend med eleven. Dette er nødvendig for å etablere ein god relasjon slik at ein kjenner eleven sine interesser og ynskje. Kva har eleven indre motivasjon for?⁷ Det at læraren er ein slags forsterkar, er ofte ikkje nok for desse elevane. Då må ein tilføre ei påskjøning, slik at elevane har noko som dei kan strekke seg etter. Når ein veit kva interesser elevane har, er det lettare å kome på gode forsterkarar. Ein av vanskane til dei som har ASF er blant anna at dei har avvikande interesser i intensitet og fokus (Martinsen et al., 2016). Holden (2010) skriv at dersom det er ein person som har avvikande motivasjon, treng denne personen unormale mengder med forsterking. Dette stemmer med det informantane fortalde om at desse elevane treng noko ekstra. Dei tilsette prøver å kompensere for ein vanske som elevane har ved å innføre bruken av eit slikt motivasjonssystem.

⁷ Indre motivasjon er når ein deltek i ein aktivitet fordi ein sjølv har interesse av å delta i den aktiviteten. Ytre motivasjon refererer til å sjå på aktiviteten som eit middel for å nå eit mål. Ein deltek fordi ein antek at det vil føre til eit ynskjeleg utfall (Pintrich & Schunk, 2002, s. 245).

- (20) Eg tenkjer at kvar gong ein har indre motivasjon for noko, så er det fantastisk. Då må vi få det opp på planen. Dei aktivitetane som dei har indre motivasjon for kjem opp der, slik at det vert ein del av kvardagen deira, slik at dei kan fortsette med det. Så tenkjer eg at det er veldig mykje som kan lærast i situasjonar som eleven har naturleg motivasjon for, der ein kanskje ikkje treng ein forsterkar, men det spørst veldig kven det er. Mange av elevane her er veldig lågtfungerande. Vi etterstever det normale og den indre motivasjonen så langt som mogleg. Det fyrst. Når det ikkje er nok, så må vi ha noko ekstra (Elisabeth, 02.03.17, s. 10).

5.6.2 Meistring

Informantane sa at bruken av forsterkarar er med på å hjelpe elevane til å oppleve meistring. Det er viktig at samhandlinga og læringa er positiv, motiverande og at elevane får kjenne på meistringskjensla. Når dei får ei forsterking rett etter at dei har gjort noko rett, er det ein veldig konkret måte å vise at dei har meistra noko. Dersom eleven slit med ei oppgåve, får eleven hjelp. Ved dette ressurstilbodet har elevane eigne opplæringsprogram. Der står det blant anna kva ein skal gjere i opplæringa, og kva ein skal gjere dersom eleven viser feil måltåferd eller dersom eleven treng hjelp. Korleis ein skal hjelpe kvar enkelt, vil difor variere frå elev til elev. Ei slik hjelp kan t.d. vere handleiing. Det vil seie at den tilsette tek handa til eleven og handleier den til det rette svaret. Etter at ein har gitt hjelp kan ein også gi forsterking, for å presiserer at det er det rette svaret. I byrjinga av ei ny innlæring gir ein mykje hjelp. Det er for at eleven skal unngå opplevinga av å mislukkast. Etter kvart som eleven meistrer dugleiken, reduserer ein bruken av hjelp.

- (21) Det kan vere ved hjelp av prompt, hjelpe dei å seie ting, handleie eller vise det, så gjer dei det ved modellæring. Dersom forsterkaren vert halden unna, så vert det gitt hjelp. Det er for at det skal vere ein fin balanse mellom det å meistre og ikkje meistre. (Maria, 08.03.17, s. 9).

Ein av informantane fortalde at det er mange situasjonar som kan opplevast som skumle og utfordrande for desse elevane. T.d. kan det vere skummelt å gå på konsert. Dersom eleven får ei rosin av og til når han klarer å sitje i ro, så kan eleven klare å tolerere situasjonen. I starten sit kanskje eleven der berre for å få den rosina, men etter kvart legg kanskje eleven merke til at det var fint å vere der. Det er stas for elevane å meistre ulike dugleikar og aktivitetar. Eleven lærer seg å opne augene og sjå litt meir av verda. Bruken av forsterking er ei fin overgangshjelp.

- (22) Eg ser no at det hjelper dei til å oppleve meistring. Det hjelper dei til å lære, og når dei lærer, så sikrar det eit større repertoar av åtfærd og eit større repertoar med aktivitetar, og det aukar livskvaliteten deira. Det gjer dei meir fornøgde (Elisabeth, 02.03.17, s. 10).

5.6.3 Bekrefting

Ei tokenbrikke er også eit symbol for å vise at eleven har gjort noko rett. Det vert ei slags bekrefting for eleven, og ein gjer eleven merksam på at han har gjort det rett. Samstundes vert det motiverande for eleven å sjå at brettet fyller seg opp, og det nærmar seg ein sluttforsterkar.

Eleven får ei oversikt over kor lenge dei skal jobbe, og han veit at oppgåvene er tidsavgrensa. Ein arbeider for å verte ferdig, og når ein er ferdig får ein gjere noko kjekt. Forsterking vert også brukt for å forme åtferd. Det vil seie at ein forsterkar positiv åtferd fordi ein ynskjer at den åtferda skal gjenta seg. Øzerk og Øzerk (2013) hevdar at forsterkinga skal vere med på å oppretthalde eller auke ynskja åtferd. Den skal også hindre åtferd som ikkje er ynskt.

5.7 Ulemper/utfordringar med bruken av forsterking

Eg vil belyse nokre av dei utfordringane som kan oppstå når ein bruker forsterkarar/teiknøkonomi. Fyrst vil det vere hovudfokus på nokre område som dei tilsette peika på i intervjua: vanskar med å finne gode forsterkarar, elevane kan verte avhengige av bruken av forsterking, bruken av godteri og bruken av påskjøningar i skulen slik som Alfie Kohn vurderer det.

5.7.1 Vanskeleg å finne rett forsterkar/ oppdatere ofte nok

Øzerk og Øzerk (2013) tek fram tre ulike typar forsterking. Dei tek fram primære, sekundære og sosiale forsterkarar. Tidlegare i teksta har eg presentert dei ulike typane. Horne og Øyen (2007) trekker også fram sensorisk stimuli og aktivitetar som aktuelle forsterkarar. Sensoriske forsterkarar kan t.d. vere lydstimuli, taktile stimuli eller lysstimuli. Det kan blant anna vere å sjå på tv, lytte til musikk, eller kjenne på ulike materialar eller vibratorar. Ei ulempe med denne type forsterkingar, kan vere at dei ikkje har ein tydeleg slutt. Døme på aktivitetar som kan vere forsterkarar, kan vere å spele fotball, gå på café eller køyre ein tur. Ei utfordring med denne type forsterkarar, er at dei ikkje kan gi dei så presist.

Informantane hadde fokus på at det er viktig å finne rette forsterkar til elevane. Nokre elevar kan det vanskeleg å finne gode og motiverande forsterkarar til. Kva slags forsterkarar som er mest effektiv for eleven, kan forandre seg (Horne & Øyen, 2007). Om bruken av forsterking har ein effekt, vil vere avhengig av om ein finn ein forsterkar som verkar motiverande for eleven. Forsterkinga må ha ein verknad i den augeblinken den vert formidla (Horne & Øyen, 2007). Ein kan difor tenkje seg at effekten ikkje vert like god dersom ein gir ein forsterkar utan å vite at han faktisk verkar motiverande. Dersom forsterkaren ikkje verkar motiverande på eleven, kan ein spørje om det er nødvendig å gi eleven forsterkaren. På ei side vil det ikkje vere så motiverande sidan det ikkje er noko eleven har så stor interesse av å få, men på den andre sida får eleven ei bekrefting på at det han har gjort er rett. Samstundes fortalde informantane at tokenbrettet var motiverande i seg sjølv, noko som Isaksen og Karlsen (2013) også peiker på.

Ein av informantane framhevar at dersom ein til ei kvar tid skal vite kva forsterkar som verkar best, må denne kartlegginga av forsterkarar skje oftare. Horne og Øyen set også fokus på dette og skriv at det er nødvendig å stadig oppdatere bruken av forsterkarar (Horne & Øyen, 2007, s. 45). Elevane kan verte metta av ein forsterkar. Ein må heile tida vite at forsterkaren har ein verdi der og då. Mange berre gir ei påskjøning, utan at den nødvendigvis er så forsterkande. Det har berre blitt ein vane for dei tilsette. Dette stemmer overeins med det Reichow og Reichow (2012) skriv om at det er nødvendig å variere og rotere på kva slags forsterkingar som vert brukte. Under observasjonane var det tydeleg kva slags forsterkarar som var populære hjå elevane. Ein elev var veldig glad i å spele på tromme, ein annan elev likte å sjå på tv, medan den siste valde seigmann kvar gong han skulle velje. Det å spele på trommer og sjå på tv kan vere desse elevane sine særinteresser. Det er vanleg at menneske med ASF har avgrensa og repeterande interesser og aktivitetar (World Health, 1999). Peeters og Gillberg (1999) trekker fram at bruken av repeterande åtferd og interesser kan vere med på å skape tryggleik for desse elevane. Elevane hadde to brett med ulike forsterkarar. På det eine brettet kunne dei velje etter at dei hadde gjennomført ein aktivitet. På det andre brettet kunne dei velje når dei var heilt ferdige med alle aktivitetane den økta. Når dei måtte velje på denne måten, måtte elevane velje ulike forsterkarar, sidan dei to bretta ikkje var heilt like. Det kan forhindre at elevane vert metta av forsterkarane. Dersom dei får ein forsterkar for ofte, får forsterkinga kanskje ikkje like stor effekt (Holden, 2016). Ein kan også stille spørsmål om val av forsterkar vert ei slags rutine, slik at dei vil velje den same forsterkaren, for å få ei slags føreseielegheit. Det kan føre til at det same valet vert tatt, noko som kan gi ei kjensle av tryggleik.

Under observasjonane var det litt ulike reaksjonar på elevane når dei fekk forsterkaren. Nokre av elevane reagerte ikkje så mykje når dei fekk forsterkaren, medan andre viste glede og engasjement når dei fekk forsterkaren. Då ein av elevane såg på planen at dei skulle jobbe, sa han «fyrst jobbe, så sjokolade». Det var tydeleg at han visste at dersom han jobba, skulle han få noko godt til slutt. Det kan også tenkast at det er ei frase som lærarane bruker for å motivere eleven og at eleven har lært seg den frasen. Eleven fylgde forventningsfullt med på brettet og såg kor langt han hadde kome. Det verka som om sjokoladebiten var ei god forsterkar for denne eleven. Reaksjonane til elevane kan sjølvsagt variere frå person til person. Men det kunne verke som om elevane forventa å få påskjøninga, dei var i alle fall veldig klar over at dei ville få noko dersom dei jobba.

Ein av informantane påpeika at dersom ein gir eleven ein forsterkar han ikkje liker, kan han kople den rette dugleiken med noko negativt. Forsterkaren vil ikkje verke motiverande, men heller avskrekkande. Horne og Øyen (2007) skriv at det kan verte ein aversiv forsterkar, noko som fører at barnet vil prøve å unngå situasjonen der han får forsterkaren. Ein aversiv forsterkar ei ei ubehageleg hending, der hensikta er å redusere sjansen for at den uheldige åtferda skjer igjen. Det vil i praksis vere det same som straff (Pritchard & Chong, 2011). Det kan altså føre til at eleven prøver å unngå å gjere det som rett, slik at han skal sleppe den ubehagelege opplevinga. Dersom det er ein god forsterkar, kan effekten av læringa verte god, men dersom forsterkaren verkar avskrekkande, vil eleven prøve å unngå å få forsterkaren. Då vil forsterkaren verke heilt mot si hensikt (Horne & Øyen, 2007).

5.7.2 Avhengig av forsterking

Ei anna utfordring som kan oppstå i bruken av forsterking, er at elevane kan verte avhengige av hjelp. Informantane fortalde at for nokre elevar kan det vere forsterkande å få hjelp frå den tilsette. Det kan hindre elevane i å verte sjølvstendige, fordi dei vert avhengige av å få ei bekrefting før dei fortset med ein aktivitet. Horne og Øyen (2007) set fokus på denne problematikken. Dei hevdar at bruken av sosiale forsterkarar kan vere problematisk. Når ein øver inn ein ny dugleik, må den tilsette hjelpe eleven. Den vaksne hjelper eleven og gir eleven merksemd, og dette er sosiale forsterkarar. For nokre elevar kan denne merksemda og hjelpa vere ein god forsterkar. Men etter kvart når eleven meistrar aktiviteten, får han ikkje forsterkinga før heilt til slutt. Dess meir sjølvstendig eleven vert, dess mindre ros og merksemd får eleven undervegs i aktiviteten. Etter kvart vert det berre gitt forsterkar heilt til slutt. Dei elevane som har hjelp eller merksemd som ein forsterkar, vil få mindre forsterking dess betre dei meistrar ein dugleik. Dersom ein heile tida skal hjelpe eleven, kan det føre til at eleven ikkje vert sjølvstendig. Ein av informantane nemner at det kan vere utfordrande å trappe ned på bruken av forsterkarar. Målet er at når eleven byrjar å beherske ein dugleik, så skal ein trappe ned bruken av forsterking. Dess betre eleven meistrar dugleiken, dess mindre forsterking treng ein å gi eleven. Til slutt ynskjer ein at det ikkje skal vere nødvendig å bruke forsterkarar når eleven beherskar dugleiken, og det er nok med berre ros, men det er utfordrande å få til. Det er målet i den ideelle verda, men i realiteten er det ikkje så lett.

Informantane framheva at ein konsekvens av bruken av forsterkinga, kan vere at nokre av elevane forventar seg påskjøningar heile tida. Det kan føre til at eleven ikkje vil gjennomføre ein aktivitet, dersom han ikkje får ein forsterkar. Nokre gjennomfører ein aktivitet, så peikar dei

på lomma til den tilsette fordi dei vil ha forsterkaren sin. Ein av informantane sa at forsterkaren ikkje skal vere eit lokkemiddel. Det skal ikkje vere slik at dersom du gjer sånn, så skal du få ei påskjøning. Helst skal ein forsterkar vere litt sånn, «åj, så fantastisk»! Det skal på ein måte vere ei overrasking for eleven. Informanten fortel vidare at som oftast er forsterkinga kopla mot det å jobbe. Når det står oppført ei jobbeøkt på planen, så veit eleven at det fylgjer ei påskjøning etter den jobbeøkta. På den måten vert det fort ei rutine.

Svartdal og Holth (2010) hevdar at det ikkje er sjølvstøtt at ei forsterking eller straff gir den responsen som ein ynskjer. Dersom foreldre skjenner på barnet sitt når han gjer noko som ikkje er ynskjeleg, kan det anten føre til at barnet sluttar med den åtferda, eller skjenninga kan verte ein forsterkar som fører til at åtferda aukar eller vert oppretthalden. Ein kan difor få ein annan reaksjon enn det ein eigentleg tenkte ein ville få. Ein kan heller ikkje vere sikker på om ei endring i åtferd er på grunn av forsterkinga, eller om det er andre element som spelar inn. Dette er i samsvar med det ein av informantane påpeikar, at for nokre elevar, kan det vere forsterkande å få ein negativ reaksjon frå den tilsette. Det kan vere skjenn eller tilsnakk frå den tilsette dersom eleven ikkje gjer det han skal gjere.

- (23) Det er autistiske høgtfungerande vaksne, som har sagt at når dei fekk kjeft, så var det som eit lysspekter som lyste opp. Det var berre så fantastisk. Om det ligg noko i det, det veit eg ikkje. Men den negative reaksjonen søkjer dei ofte (Maria, 08.03.17, s. 1).

Informanten sa at dei arbeider mykje med å ignorere den åtferda som ikkje er ynskjeleg, slik at elevane ikkje skal lære seg å søke etter det. Dei tilsette prøver å unngå å gi uynskt åtferd merksemd, slik at åtferda ikkje skal gjenta seg.

5.7.3 Etande forsterkarar

Ein av informantane la fram i intervjuet at mange av dei føresette er kritiske til dei etande forsterkarane, fordi det er sukker i ein del av dei. Når ein får eit jamt tilsig med godteri, må ein vere nøye med å pusse tennene. Mange av desse elevane liker ikkje å gå til tannlegen, så det kan vere utfordrande. På skulen har dei ein eigen tannlegestol, der dei øver på at elevane sit i tannlegestolen. Dickerson med medarbeidarar (2005) skriv at tidlegare vart det brukt mat og søvn som forsterkarar. Dette er forsterkarar som menneska eigentleg hadde ein grunnleggande rett til å få. Det vart også brukt forsterkarar som vert sett på som usunne, som sigarettar og andre tobakksprodukt. Slike produkt er det ikkje etiske å bruke. Godteri er sjølvstøtt ikkje helsefarleg på same måte som røyking er, men det kan ha nokre uheldige konsekvensar dersom ein et mykje godteri som inneheld sukker. Under observasjonane kunne eg sjå at dei ofte delte opp etande forsterkarar i mindre delar. T.d. kunne dei klippe av og gi dei ein liten bit av

seigmennene, for at inntaket av sukker ikkje skulle verte for stort. Eleven fekk ikkje heile seigmannen på ein gong, men dei fekk litt og litt. Når inntaket vert mindre, kan det også hindre at elevane vert metta av forsterkarane (Holden, 2016). Det er godt mogleg at desse borna ikkje et så mykje meir godteri enn andre på deira alder. Men å få godteri på skulen, er no ikkje ein vanleg praksis i dei aller fleste klasser. Ein kan undre seg om dette er prisen ein må betale for at elevane skal ha nok motivasjon til å lære. Dersom det er det, verkar det som det er ein pris dei tilsette tykkjer er verdt å betale.

5.7.4 Andre argument for utfordrande sider ved bruken av forsterking

Filipczak (1993) presenterer Alfie Kohn sine kritiske spørsmål til bruken av påskjøning i skulen. Dickerson med medarbeidarar (2005) set også fokus på nokre utfordrande sider med bruken av forsterking. Eg vil sjå nærare på nokre av dei. Dei tilsette trekte fram fleire utfordrande sider ved bruken av forsterking. Kohn (Filipczak, 1993) og Dickerson med medarbeidarar (2005) tek fram nokre element som informantane ikkje la vekt på. For det fyrste framhevar dei blant anna at bruken av teiknøkonomi er effektiv, men mykje av forskingane som har blitt gjennomførte er 20 år eller eldre. Sidan artikkelen var gitt ut i 2005, er det nesten 30 år sidan ein del av forskinga om teiknøkonomi vart gjennomført. Er denne metoden framleis nyttig i samfunnet i dag? Det er mykje som har endra seg på den tida. Dei skriv vidare at ein ikkje stiller så mange kritiske spørsmål til bruken av teiknøkonomi. Samstundes kan ein stille motspørsmålet om motivasjonen til menneske har endra seg (Dickerson, Tenhula, & Green-Paden, 2005)?

5.7.5 Motivasjon og straff

Kohn (2010) seier dette om motivasjon og påskjøning:

In fact, it's not really possible to motivate anyone, except perhaps yourself. If you have enough power, sure, you can make people, including students, do things. That's what rewards (e.g., grades) and punishments (e.g., grades) are for. But you can't make them do those things well (Kohn, 2010, s. 16)

Fleire meiner at born bør engasjere seg i aktivitetar på grunn av indre motivasjon. Dei er skeptiske til at bruken av forsterkarar, og hevdar at bruken kan forandre den ibuande interessa som borna har (Matson & Boisjoli, 2009). Nokre undersøkingar har vist at dersom ein bruker påskjøning i ei oppgåve, kan det påverke interessa for å gjere oppgåva/aktiviteten for si eiga skuld (Filipczak, 1993).

(24) Men vi ser no at det er nødvendig å ha tilleggsforsterkarar. Dei fleste av desse elevane har ikkje den naturlege motivasjonen for ting. Naturlege ting er som regel ikkje forsterkande. Det er no

også fordi vi delar opp ferdigheitene, så dei ser ikkje heilheita før alt er meistra. Det vert så små einheiter at dei ikkje ser det, men på sikt, så kan det å gå ut vere ein forsterkar til å kle på seg (fordi dei veit at når dei kler på seg, skal dei ut) (Maria, 08.03.17, s. 10).

Desse erfaringane stemmer overeins med vanskar med å sjå heilskapen, svak sentral koherens (Kaland, 2002, s. 64; Kaland, 2003). I undervisinga arbeider dei ofte med små delar av ein dugleik, før dei set alle deldugleikane saman. Det kan føre til at elevane ikkje ser meininga med kvifor dei gjer det dei gjer. Det kan påverke motivasjonen. Sjølv om dei kan ha vanskar for å motivere seg på nokre område, kan dei ha svært stor motivasjon for særinteressene sine (Ryhl, 2012). Ein kan stille seg spørsmålet om det er mogleg å gjennomføre undervisinga på ein annan måte, slik at det er mogleg for elevane å sjå meininga i ei større grad. Sidan desse elevane i utgangspunktet har vanskar med å sjå heilskapen, må det vere ein metode som kan kompensere for det. Dagsplanen kan vere eit verktøy som kan støtte elevane til å sjå heilheita.

Filipczak (1993) skriv at Kohn set fokus på at påskjøning ligg tett opp til straff. Han hevdar at dersom ein held tilbake ei påskjøning, fordi eleven ikkje har den åtferda ein ynskjer, straffar ein eleven. I intervju understrekte informantane at dersom ein elev ikkje hadde rett åtferd, ga dei ikkje forsterking. Dersom dei hadde gjort det, hadde dei forsterka ei åtferd som ikkje var ynskjeleg. Ein kan stille eit motspørsmål til Kohn. Dersom ein elev aldri får påskjøningar, ville aldri eleven blitt straffa fordi han ikkje får påskjøningar. Meiner han då at ein aldri skal gi borna påskjøningar? Mange born kan oppleve stor meistring og glede dersom dei får ei påskjøning, og det kan vere ein effektiv måte å motivere dei på. Eg trur at dersom ein held tilbake ei påskjøning, må ein forklare kvifor ein held tilbake påskjøninga, slik at eleven veit kva som er ynskja åtferd.

5.7.6 Kontroll

Kor mykje kontroll den tilsette har i bruken av eit motivasjonssystem, kan også verte diskutert. Nokre meiner at slike system kan vere nedverdiggande og tvinge menneska til å gjere noko som dei kanskje ikkje vil. Det er difor svært viktig at elevane får valfridom, slik at ein ikkje avgrensar autonomien til eleven (Dickerson et al., 2005). Ingen av informantane hadde fokus på at dette var ei utfordring ved bruken av teiknøkonomi, men dei tilsette hadde fokus på at det var viktig å ta omsyn til eleven sine interesser. Elevane hadde valfridom når dei skulle velje seg ein forsterkar, og dette kan vere med på å styrke autonomien til borna. Både bruken av motivasjonssystem og dagsplan kan verte uetisk, dersom ein ikkje tek omsyn til eleven.

Ut i frå desse argumenta, må det presiserast at Kohn hadde fokus på påskjøning i skulen, og det står ikkje noko konkret for bruken av påskjøning for elevar med ASF. Bruken av påskjøningar er også relevant for opplæringa av elevar med autisme, men ein må ta omsyn til vanskanne som menneske med ASF har. På grunn av det, må ein tilpasse undervisninga til den gruppa. Ein ville ikkje ha gitt ein elev med autisme og ein elev utan autisme, den same undervisninga. Her kan ein trekke fram sitatet frå læraren som arbeider med menneske med spesielle behov, ho fokuserer på at likeverd ikkje handlar om å behandle alle likt (Sevendal Ness & Røros, 2008).

5.7.7 Kritikk til åtferdsanalytiske prinsipp

Eg spurde ein av informantane om opplæringa som dei gjennomfører høyrer til ein viss metodikk, sidan ho tidlegare fortalde at teiknøkonomi er basert på ein åtferdsanalytisk tankegang. Informanten svarte dette:

- (25) Nei. Eg vil seie at det er ein tradisjon for det, men slik det er no, er den mykje svakare enn den har vore tidlegare. Den er basert på ein spesialpedagogisk breiddetanke. Men vi har kjennskap til den måten å tenke på, i alle fall vi som har jobba lenge. Vi har fridom til å bruke det eller ikkje bruke det. Det er mange ulike metodikkar som vert brukte, men elevgruppa i seg sjølv set ein orden for kva dei har behov for. Dei kjem ikkje hit utan at dei har behov for den strukturen eller det rommet å skjermje deg på. Det avgrensar seg litt av seg sjølv (Elisabeth, 02.03.17, s. 10).

Det er altså ein tradisjon for ein åtferdsanalytisk tankegang. Når forsterking no vert brukt, er det ut frå eleven sine føresetnadar og behov. Ein står fritt til å lage eit opplegg der ein bruker pedagogikk av ulikt slag. Ut i frå den observasjonen som eg gjorde, verka det i alle fall som forsterking var godt etablert som eit viktig tiltak i opplæringa for desse elevane.

Ein av informantane fortalde at ein del menneske utanfrå reagerer på bruken av forsterking. Dei trekker parallellar til hundeoppdrett. Forsterking er eit åtferdsanalytiske prinsipp, og hundeoppseding er ofte tufta på dette prinsippet. Mange av desse elevane treng at ein gir beskjedar med minst mogleg distraksjonar. Ein beskjed bør difor vere kort og konsis, og nokre kan samanlikne det med korleis ein lærer opp hundar. Informanten seier at det ikkje alltid er nødvendig å seie det på den måten. Nokre elevar beherskar å få beskjedar på ein måte som ikkje er så kort og tydeleg.

Devita-Raeburn (2016) stiller fleire kritiske spørsmål til åtferdsanalysen. Eit argument er at borna lærer seg dugleikar, men dei slit med å bruke lærdomen i praksis. Dickerson med medarbeidarar (2005) skriv også om denne problematikken. Dei stiller spørsmål til kor stor grad menneska klarer å generalisere dugleikane dei har lært til andre stada eller situasjonar.

Dersom det er slik at ein ikkje kan nytte seg av dugleikar i fleire ulike situasjonar, vil kanskje nytten minke. Ein av informantane peika på at noko av det viktigaste dei arbeide med, er å få dei dugleikane dei arbeider med ut i livet. Målet er at ein skal lære seg ein dugleik godt, slik at ein kan bruke dugleiken i fleire situasjonar. Dei hadde fokus på at ein må øve på å generalisere dugleikane som dei lærer. Sjølv om ein elev har lært ein dugleik ein stad, kan det vere som å starte heilt på nytt når ein skal gjere det på ein annan arena. Når dei skal generalisere dugleikar, kan det vere godt å ha ein plan. Det kan hjelpe å øve på dugleikane på ulike stadar, slik at eleven vert van med å gjennomføre aktivitetane på andre stadar også. Når dei prøver å lære eleven eigenaktivitetar (aktivitetar som dei kan arbeide med sjølvstendig), er det viktig å øve på det i ulike arenaer.

- (26) Det er no ikkje sånn at vi jobbar berre for å jobbe, vi jobbar no for at vi ynskjer at det skal brukast på andre arena. Vi ynskjer at dei skal verte sjølvstendige på heimebane, sånn som dei er her. Så vi jobbar med å generalisere ferdigheitene på ulike arenaer (Maria, 08.03.17, s. 7).

Åtferdsanalysen har heilt sidan byrjinga vore kontroversiell. Åtferdsanalysen kom som eit konkurrerande alternativ til psykologien som var etablert. Åtferdsanalysen har også etablert eit heilt nytt språk og bruker nye omgrep. Vi kan nemne forsterking og stimulus som nokre døme. Sjølv om åtferdsanalysen har fått ein del kritikk, må ein ta omsyn til at ein del forskning viser at bruken av tidleg, intensiv opplæring som er basert på åtferdsanalysen, er den metoden som har best dokumentert effekt for born med ASF. Metoden er effektiv når ein skal lære born nye dugleikar (Devita-Raeburn, 2016; Eikeseth & Svartdal, 2010; Karlsen, 2003).

6.0 Oppsummering og avslutning

I denne masteroppgåva har eg sett på korleis kan ein bruke struktur og forsterking i opplæringa for elevar med ASF. Eg har fokusert på fordelar og utfordringar som tre ressursentilsette peikar på. Litteratursøk vitnar om at det er lite forskning og artiklar på negative og utfordrande sider ved bruken av struktur (dagsplan og aktivitetsplan) og forsterking (teiknøkonomi). Det var spesielt vanskeleg å finne utfordringar med bruken av dagsplan/aktivitetsplan. Ein kan undre seg over grunnen til dette. Er det fordi det rett og slett ikkje er så mange utfordrande sider med bruken, eller er det fordi det berre ikkje har blitt gjort så mykje forskning på dette området? Det kan nok vere begge desse grunnane, i tillegg til at andre faktorar kan spele inn.

Eg kunne finne nokre kritiske synspunkt til bruken av forsterking og teiknøkonomi og ein del kritikk av åtferdsanalysen. Ein del av den forskinga som er gjort på bruken av teiknøkonomi, er ofte eldre publikasjonar (Dickerson et al., 2005). I byrjinga av 1980-åra til midten av 1990 var det ein stor vekst i bruken av åtferdsanalyse for menneske med autisme og utviklingshemningar (Farsethås, Mørch, & Strømgren, 2010, s. 492). Mykje av forskinga som har blitt gjennomført, er som sagt omtrent frå denne tida, og samfunnet har forandra seg mykje sidan det (Dickerson et al., 2005). Nokre artiklar drøfta utfordringar og kritikk av bruken av teiknøkonomi som andre har kome med, som blant anna artikkelen til Matson og Boisjoli (2009). I den artikkelen avsluttar dei med argument for kvifor desse ulempene og kritikken ikkje stemmer. Eg fekk inntrykk av at dei som har gjort forskning på dette området og dei som skriv artiklar om dette, ofte er dei som i utgangspunktet er overbevist om at dette er tiltak som er nyttige og effektive. Det kan føre til at forskinga har hovudfokus på dei positive sidene ved tiltaka, medan utfordrande sider og kritikk av desse tiltaka ikkje vert løfta fram og drøfta i like stor grad.

Det hadde vore interessant å gått djupare inn i dette emnet. Framtidig forskning bør ha fokus på nokre av dei utfordrande sidene med desse to verktøya, og ikkje berre ha hovudfokus på fordelane ved bruken av desse tiltaka. Under intervjuet med informantane vart det belyst nokre utfordrande og negative sider med desse verktøya. Det var varierande kor mykje dei hadde reflektert rundt dette. Nokre av informantane hadde reflektert ein del rundt utfordrande sider, medan andre hadde mest fokus på dei positive sidene når metodane vart brukte på ein god måte. I slutten av intervjuet spurde eg ein av informantane som ho kom på andre tiltak som kunne fungere i staden for å bruke forsterking. Ho svarte at ho ikkje kunne kome på nokon annan metode. Ho understreka at dei tilsette har ansvar for å lære elevane opp til å nå måla i

læreplanen. Informanten sa at dersom dei skal klare det målet, er det nødvendig å bruke forsterkarar i opplæringa.

I observasjonane mine kunne eg sjå at dette var verknadsfulle tiltak som fungerte godt for desse elevane. Det verka som om dei tilsette hadde god kunnskap på kva utfordringar og vanskar elevar med ASF har (sitat 2, 5, 8, 9 og 17). Sjå sitatoversikt, vedlegg 1. I denne masteroppgåva har eg presentert nokre av utfordringane dei kan ha. Dei fleste tiltaka stemmer overeins med utfordringane personar med ASF har. Det kan vere t.d. vanskane med avgrensa, repeterande åtferd og omgrepa mentalisering/ToM, sentral koherens og eksekutive funksjonar. Dette er vanskar som handlar om å forstå kva andre meiner og føler, kunne sjå heilskapen og organisere tid og rom (Baron-Cohen et al., 1985; Kaland, 2002; Kaland, 2003; Ryhl, 2012; Touloupoulou et al., 2008). Dette er vanskar som kan påvirke motivasjonen til desse elevane. Dei tiltaka som vart gjennomførte, var for å kompensere for elevane sine vanskar og gi dei ei opplæring som var tilpassa elevane sine evner og føresetnadar.

Det verkar som desse tre tilsette ser stor nytte av tiltaka som dei gjennomfører. Dei trakk fram fleire fordelar med bruken av struktur (sitat 6,7,10 og 11) og forsterking (sitat 19 og 22). Samstundes nemnde dei nokre utfordringar som kunne oppstå i bruken av struktur (sitat 13, 14, 15, 16 og 18) og forsterking (sitat 23 og 24). Eg fekk inntrykk av at informantane tykte at fordelane med bruken av desse metodane overskygga dei utfordrande sidene (sitat 16 og 17). Ein av informantane sa at så lenge han visste at bruken av forsterking fungerer og har ein effekt i opplæringa, var han ikkje så opptatt av kritikken som andre kom med. Det er forståeleg at informantane har desse meiningane, sidan dei sjølve har erfart at dette er tiltak som fungerer svært godt til desse elevane, dersom tiltaka vert brukte rett (sitat 10 og 12). Ein kan stille seg spørsmål om kvifor tiltaka dei gjennomfører fungerer så godt, og om ein annan metode også kunne ha fungert godt. Ein kan også undre seg over kritikken som har kome til bruken av desse to tiltaka, spesielt til bruken av forsterking og den åtferdsanalytiske pedagogikken.

Emily Pronin og hennar medarbeidarar (2002) presenterte omgrepet «bias blind spot», som kan omsetjast til slagsideblindfleck. Omgrepet dreier seg om at dei fleste menneske i større grad vil vere meir kritiske til andre sine tankar og meiningar enn det ein er til sine egne. Ein ser flisa i auget til bror sin, men ein legg ikkje merke til bjelken i sitt eige auge (Låg, 2014; Pronin, Lin, & Ross, 2002). Ein kan fort verte blind på sin eigen pedagogikk, dersom pedagogikken er rådande på den arbeidsplassen. Ein opplever at tiltaka er effektfulle, dei er innarbeidde og dei fungerer godt. Det er svært nødvendig at ein stiller spørsmål og er kritisk til

den eksisterande pedagogikken og at ein hyppig vurderer sin eigen praksis. Samstundes må ein også ta høgde for at forskning har dokumentert at tidleg, intensiv opplæring som er basert på anvendt åtferdsanalyse er eit veldokumentert og effektivt tiltak for menneske med ASF (Eikeseth & Svartdal, 2010; Karlsen, 2003). Forskinga underbygger erfaringane til informantane. Det er difor viktig at ein finn ein balanse mellom det å vere kritisk og det å ta omsyn til kva evidensbasert forskning seier.

I starten då eg var på den generelle observasjonen reagerte eg på bruken av forsterking. Det var uvant å observere korleis dei tilsette så tydeleg spelte på den ytre motivasjonen. Etter å ha observert og hatt intervju med informantane, kan eg i mykje større grad sjå nytten av å bruke slike motivasjonssystem. Det vil nok alltid vere ein debatt om bruken av slike tiltak. På den eine sida er dette tiltak som ein ikkje ville ha nytta for elevar, som ikkje har nokre av vanskaner som dei med ASF kan ha. På den andre sida må ein ta omsyn til eleven sine utfordringar og sterke sider (Martinsen et al., 2016; Opplæringslova, 1998).

I denne masterprosessen har eg fått kjennskap til positive sider ved desse vertøya, samstundes som eg har fått innsikt i utfordrande sider. Dette gjeld både frå intervju, observasjonen, tidlegare forskning, vitenskaplege artiklar og frå bøker. Det har vore svært spennande å få lære meir om desse tiltaka. Dersom eg sjølv skal arbeide med elevar med autisme, er eg glad for at eg har fått denne kunnskapen. Eg fått sett at det er tiltak som fungerer svært godt, og eg har lært mykje om korleis ein kan tilpasse undervisinga for elevar med ASF. Desse tiltaka har stor overføringsverdi til arbeid med born utan ASF også. Blant anna ser eg stor nytte av å strukturere dagen. Dette er noko som eg trur dei fleste elevar vil ha god nytte av. I vanlege klasser vil det også vere nokre som har svært store behov for struktur. Ros og oppmuntring er ein type forsterking som det er heilt nødvendig å bruke for å motivere born. Eg også fått innblikk i utfordringar som kan oppstå i bruken av desse tiltaka. Denne kunnskapen kan ein bruke til å førebyggje slike utfordringar. Eg trur og håper difor at den erfaringa og kunnskapen som eg har fått, kan vere med på å utruste meg til å verte ein betre lærar og spesialpedagog.

Kjeldeliste

- Askildt, Astrid, & Johnsen, Berit H. (2012). Spesialpedagogiske røtter og fagets utvikling i Norge. I *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 59-75). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Autismeforeningen i Norge. (2017). Autismespekteret - en kort innføring. Lastet ned fra <http://autismeforeningen.no/autismespekteret/>
- Baron-Cohen, Simon. (1995). *Mindblindness : an essay on autism and theory of mind*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Baron-Cohen, Simon, Leslie, Alan M., & Frith, Uta. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind" ? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Barton, Erin E. (2012). Essential Components of Educational Programs. I Erin E. Barton & Beth Harn (Red.), *Educating Young Children with Autism Spectrum Disorders* (s. 95-108). Unites States of America: Corwin Press.
- Berkell Zager, Dianne. (2005). *Autism spectrum disorders : identification, education, and treatment* (3.rev. utg.). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Betts, Dion, & Patrick, Nancy J. (2006). *Homespun Remedies : Strategies in the Home and Community for Children with Autism Spectrum and Other Disorders*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bogdashina, Olga. (2006). *Theory of mind and the triad of perspectives on autism and Asperger syndrome : a view from the bridge*. London: Jessica Kingsley.
- Cameron, David Lansing, Tveit, Anne Dorthe, & Kovač, Velibor Bobo. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen* Skriftserien (Universitetet i Agder : online), Vol. 155.
- Cooper, John O., Heron, Timothy E., & Heward, William L. (2007). *Applied behavior analysis* (2. rev. utg.). Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Dalen, Monica. (2013). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Devita-Raeburn, Elizabeth. (2016). The controversy over autism's most common therapy. Lastet ned fra <https://spectrumnews.org/features/deep-dive/controversy-autisms-common-therapy/>
- Dickerson, Faith B., Tenhula, Wendy N., & Green-Paden, Lisa D. (2005). The token economy for schizophrenia: review of the literature and recommendations for future research. *Schizophrenia Research*, 75(2), 405-416.
- Dyrbjerg, Pernille, & Vedel, Maria. (2007). *Everyday Education : Visual Support for Children with Autism*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Eikeseth, Svein, Jahr, Erik, & Eldevik, Sigmund. (2010). Autisme. I *Anvendt atferdsanalyse: Teori og praksis* (2. utg., s. 223-246). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Eikeseth, Svein, & Svartdal, Frode. (2010). Atferdsanalysen : hvor går vi? I *Anvendt atferdsanalyse: Teori og praksis* (2. utg., s. 498-510). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Faglig-råd. (2015). Fakta om: Rettigheter vedrørende opplæring og ressurstildeling på skolen Lastet ned fra <http://autismeforeningen.no/2015/11/06/rettigheter-vedrorende-opplaering-og-ressurstildeling-pa-skolen/>
- Farsethås, Jon Arne, Mørch, Willy-Tore, & Strømgren, Børge. (2010). Anvendt atferdsanalyse i Norge. I Svein Eikeseth & Frode Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse: Teori og praksis* (2. utg., s. 486-497). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Filipczak, Bob. (1993). Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive. *Training*, 30(12), 69.
- Frith, Uta. (1992). *Autisme : en gådes afklaring*. København: Reitzel.
- Gills, Jennifer M, & Pence, Sacha T. (2015). Token economy for individuals with autism spectrum disorder. I Florence D. DiGennaro Reed & Derek D. Reed (Red.), *Autism Service Delivery : Bridging the Gap Between Science and Practice* (s. 257-277). New York: Springer.
- Goldstein, Sam, & Naglieri, Jack A. (2013). *Interventions for Autism Spectrum Disorders : Translating Science into Practice*. London: Springer.
- Gomnæs, Ulf Tore, & Rognhaug, Berit. (2014). Utviklingshemning – mangfold og lærehemninger. I Edvard Befring & Reidun Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 385-404): Cappelen Damm AS.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2011). *Forskrift om habilitering og rehabilitering, individuell plan og koordinator FOR-2011-12-16-1256*. Oslo.
- Hildebrand, Katrine. (2014). Førskolebarn med ASD. Lastet ned fra <http://autismeforeningen.no/wp-content/uploads/2014/06/temahefte1-f%C3%B8rskole-weboppslag.pdf>
- Holden, Børge. (2006). Atferdsanalytiske prinsipp for behandling av atferd som inngår i psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser, basert på funksjonelle analysar. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse*, 33(4), 187-203.
- Holden, Børge. (2010). Motivasjon. I *Anvendt atferdsanalyse: Teori og praksis* (2. utg., s. 60-79). Oslo: Gyldendal akademisk, 2010.
- Holden, Børge. (2016). *Utfordrende atferd og utviklingshemning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Horne, Hans, & Øyen, Bjarne. (2007). *Målrettet miljøarbeid : anvendt atferdsanalyse : Del. 2 : Opplæringsteknikker* (2. utg.). Oslo: G.R.D. forlag.
- Iovannone, Rose, Dunlap, Glen, Huber, Heather, & Kincaid, Don. (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165.
- Isaksen, Jørn, & Karlsen, Are. (2013). *Innføring i atferdsanalyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jakobsen, Siw Ellen. (2016). Funksjonshemmede unge faller mer og mer utenfor. Lastet ned fra <http://forskning.no/funksjonshemming-skole-og-utdanning/2016/03/funksjonshemmede-unge-faller-mer-og-mer-utenfor>
- Johannessen, Asbjørn, Christoffersen, Line, & Tufte, Per Arne. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johnsen, Gisle. (2006). Intervjuet : en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118-131). Oslo: Cappelen akademisk.
- Kaland, Nils. (2002). *Evne til mentalisering ved Asperger syndrom : en studie av mentalisering, "sentral koherens" og eksekutive funksjoner*. Oslo: Norli.
- Kaland, Nils (2003). Asperger syndrom og kognitiv profil. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(04), 221-233.
- Kalleberg, Ragnvald. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Karlsen, Are. (2002). Tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse. *Diskriminanten*.
- Karlsen, Are. (2003). Opplæring av barn med autisme. *Spesialpedagogikk*, 8, 2003, 34-40.
- Kjøbli, John. (2009). Beskrivelse og vurdering av tiltaket ART (Aggression Replacement Training). Lastet ned fra https://www.ungsinn.no/post_tiltak/art-aggression-replacement-training/
- Kleven, Thor Arnfinn. (2014). Forskning og forskningsresultater. I Thor Arnfinn Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg., s. 9-24). Bergen: Fagbokforlaget
- Klin, Ami. (2006). Autism and Asperger syndrome: an overview. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, 28, 3-11.
- Kohn, Alfie. (2010). How to Create Nonreaders: Reflections on Motivation, Learning, and Sharing Power. *English Journal*, 100(1), 16-22.
- Kornør, Hege. (2014). Beskrivelse og vurdering av tiltaket Multisystemisk terapi – MST. Lastet ned fra https://www.ungsinn.no/post_tiltak/mst/
- Koyama, Takanori, & Wang, Hui-Ting. (2011). Use of Activity Schedule to Promote Independent Performance of Individuals with Autism and Other Intellectual Disabilities: A Review. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 32(6), 2235-2242.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Øyvind. (2010). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lorentzen, Eirin. (2008). Psykisk utviklingshemning - hvordan stilles diagnosen? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 128(2), 201-202.
- Lovaas, O. Ivar, & Kazdin, Alan. (1987). Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9.

- Låg, Torstein (2014). Alle slagsiders mor. Lastet ned fra <https://psykologisk.no/2014/01/alle-slagsiders-mor/>
- Madslie, Ingrid. (2017). Parent Management Training – Oregon (PMTO). Lastet ned fra <http://www.nubu.no/PMTO/>
- Martinsen, Harald, Nærland, Terje, & Tetzchner, Stephen von. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismespekterforstyrrelse : prinsipper for opplæring og tilrettelegging* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Martinsen, Harald, Storvik, Sylvi, Kleven, Ellen, Nærland, Terje, Hildebrand, Katrine, & Olsen, Kathrin. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD) : utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Martinsen, Harald, & Tellevik, Jon Magne. (2012). Autisme - en spesialpedagogisk utfordring. I Edvard Befring & Reidun Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (2. utg., s. 338-356). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Matson, Johnny L, & Boisjoli, Jessica A. (2009). The token economy for children with intellectual disability and/or autism: A review. *Research in Developmental Disabilities, 30*(2), 240-248.
- McClannahan, Lynn E., & Krantz, Patricia J. (2008). *Aktivitetsplaner for barn med autisme : trening av selvstendig atferd*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Merriam, Sharan B. (2009). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (3. rev. utg.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Nilssen, Vivi Lisbeth. (2014). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olaff, Heidi Skorge. (2008). Felles oppmerksomhet: Hva er det, og hvilke følger har det for opplæring av barn med autisme? *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse, 35*(1), 33-50.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova) av 17. juli, 1998 nr. 61. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Peeters, Theo, & Gillberg, Christopher. (2002). *Autisme : medisinske og pædagogiske aspekter*. København: Reitzel.
- Pintrich, Paul R., & Schunk, Dale H. (2002). *Motivation in education : theory, research, and applications* (2. rev. utg.). Upper Saddle River, N.J: Merrill Prentice Hall.
- Pritchard, Josh, & Chong, Ivy. (2011). Aversive Stimulus. I Sam Goldstein & Jack A. Naglieri (Red.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (s. 190-190). Boston, MA: Springer US.
- Pronin, Emily, Lin, Daniel Y., & Ross, Lee. (2002). The bias blind spot: perceptions of bias in self versus others.(Abstract). *Personality & Social Psychology Bulletin, 28*(3), 369.
- Reichelt, Sissel, & Skjerve, Jan. (1983). *Målvalg i atferdsterapi med barn og familier*. Oslo: Univversitetsforlaget.

- Reichow, Brian, & Reichow, Terrell (2012). Evidence-Based Strategies for Teaching Children with Autism Spectrum Disorders: Skill Acquisition and Fluency. I Erin E. Barton & Beth Harn (Red.), *Educating Young Children With Autism Spectrum Disorders* (s. 127-149). United States og America: Corwin Press.
- Repstad, Pål. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, Kristen. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Romhus, Sidsel. (2003). *Alternativ kommunikasjon II* (Vol. nr 1, 2003). Oslo: Autismeenheten.
- Ryan, Richard M., & Deci, Edward L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryhl, Charlotte. (2012). *Autismespektrum-forstyrrelser : et psykologisk overblik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sevendal Ness, Hanne, & Røros, Rikard. (2008). Vi trenger spesialskolene. Lastet ned fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Vi-trenger-spesialskolene-311219b.html>
- Skinner, B. F. (1993). *About behaviorism*. London: Penguin Books.
- Skjerve, Jan. (2006). Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver I Liv Mette Gulbrandsen (Red.), *Atferdsterapi og atferdsanalyse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, David. (2006). *Exploring innovation*. London: McGraw-Hill.
- Smith, Tristram, & Eikeseth, Svein. (2011). O. Ivar Lovaas: Pioneer of Applied Behavior Analysis and Intervention for Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(3), 375-378.
- Stoltenberg, C., Schjølberg, S., Bresnahan, M., Hornig, M., Hirtz, D., Dahl, C., . . . Lipkin, W. I. (2010). The Autism Birth Cohort: a paradigm for gene–environment–timing research. *Molecular Psychiatry*, 15(7), 676.
- Store norske leksikon. (2013). Piktogram. Lastet ned fra <https://snl.no/piktogram>
- Svartdal, Frode. (2017, 15.12.16). Behaviorisme. Lastet ned fra <https://snl.no/behaviorisme>
- Svartdal, Frode, & Holth, Per. (2010). Grunnleggende begreper : operant betingning. I *Anvendt atferdsanalyse: teori og praksis* (s. 21-41). Oslo: Gyldendal akademisk, 2010.
- Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, Aksel Hagen. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Toulopoulou, T., Chen, Eyh, Chan, Rck, & Shum, D. (2008). Assessment of executive functions: Review of instruments and identification of critical issues. 23(2), 201-216.

- Tveit, Knut. (2014). Historisk forskningsmetode. I Thor Arnfinn Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 139-174). Oslo: Unipub AS.
- Webster-Stratton, Carolyn, Thorbjørnsen, Kari Marie, & Mørch, Willy-Tore. (2013). *Utrolige småbarn : en veileder til småbarnets oppdagelsesferd i livet : å fremme småbarnets sikkerhet og deres sosiale, emosjonelle og språklige utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wing, Lorna, Gillberg, Ann, & Gillberg, Nanna. (2012). *Autismspektrum : handbok för föräldrar och professionella* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Wolkmar, Fred R., & Klin, Ami (2013). Issues in the Classification of Autism and Related Conditions. I Fred R. Volkmar, Rhea. Paul, Ami. Klin & Donald. Cohen (Red.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (s. 5-41). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- World Health, Organization. (1999). *ICD-10 : psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser : kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Øzerk, Meral R., & Øzerk, Kamil. (2013). *Autisme og pedagogikk : teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnæringer til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser (ASF)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1 – Sitatoversikt

1. Det du lærer først og fremst, er at alle er veldig ulike. Dei borna som vi har her, er like forskjellige som alle andre born, kanskje endå meir forskjellige (Elisabeth, 02.03.17, s. 2).
2. Det er jo og veldig fort å sjå at du skal kartlegge nøye og vite litt og kjenne eleven godt før du skal kunne sette høge mål. Det er vanskeleg å nå veldig høge mål eller tru at alt skal verte normalt, for det er ikkje sånn det er. Det må ein berre akseptere. Ein må sjå an situasjonen litt sånn som den er. Samstundes må ein arbeide fram mot det som er realistisk (Elisabeth, 02.03.17, s. 2).
3. Alle skal ha mat, pusse tenner og dei har val. Vi har no gymsal, trimrom, gå ut, gå tur. Så gjeld det å få alt det inn i planen. Ein må få eit system, slik at det vert best mogleg for eleven. Du må lære eleven godt å kjenne, og gjere det stegvis. Det er ikkje noko som skjer på ein, to, tre. Det tek ofte lang tid å etablere ein dagsplan. (Anders, 02.03.17, s.4).
4. For den eleven du observerte i går, så har det vore alfa og omega. Han har ikkje klart å fokusere på det som er ein ynskjeleg jobbsituasjon fordi han har hatt så mange tankar om kva som skal skje. Det har vore viktig å vite kva som skal skje heile tida, og då har han ikkje klart å jobbe ved pulten. I starten låg han meir under pulten, eller han sto oppå. Litt fordi han ikkje visste kor lenge han skulle sitte og litt fordi han ikkje visste kva som skulle skje. For han har det gjort at han klarer å ha fokuset her og no i det vi held på med, kontra å tenkje på kven han skal vere saman med, korleis skal han gjere det, kor lenge han skal jobbe? (Maria, 08.03.17, s. 7–8).
5. Kvardagslege rutinesituasjonar som vanlege barn erfarer gong på gong, og som dei til slutt gjer det sjølv, tek lengre tid for desse elevane å lære. Å kle på seg kan opplevast som like overveldande som om det er fyrste gongen dei gjer det, faktisk kvar einaste gong dei gjer det. Dersom dei byrjar med noko, så er det vanskeleg for dei å bytte strategi dersom dei gjer feil. Dei fortset på same spor uansett. Det er sånn hjerna deira fungerer. Det kan skape utmatting og frustrasjon fordi dei ikkje lukkast med strategiane sine (Elisabeth, 02.03.17, s. 3).
6. Det kan vere utmattande for han også, å skulle forholde seg til det verbale maset. Ja, ein skal snakke saman og ha kontakt, og ha ein god relasjon, sjølvst. Men det kan også vere krevjande å få munnlege beskjedar heile tida. Du får litt meir fred når du fylgjer den oppskrifta (Elisabeth, 02.03.17, s.3).
7. Sånn som X, kan mase litt om kven han skal vere saman med, «kven skal eg vere saman med, kven skal eg vere saman med». Med ein gong vi innførte personalplan, så forsvann maset. Det var nesten meir forpliktande enn at eg sa kven han skulle vere saman med. Tidlegare spurde han, «og etter det, og etter det?». Når namnet sto på personalplanen, var det greitt. Då kan han bruke energien sin på det som skjer no i staden for å sitte å kverne på det (Maria, 08.03.17, s. 5).
8. Dersom du vert overlatt heilt til deg sjølv, så ser du at dei har og behov for å slappe av. Men då forsvinn dei ofte inn i sin autistiske verd med sjølvstimulering. Dei vender seg inn i seg sjølve i staden for å vere vendt utover. Då ser vi at dei vert meir utilgjengelege. Dei vert meir passive (Elisabeth, 02.03.17, s. 6).
9. Ein skal ikkje sette mål om sjølvstende for ein kvar pris. Desse borna kan ha vanskar som vi ikkje veit om, t.d. sensoriske vanskar. Slike vanskar kan føre til at dei vert slitne. Ein kan bli sett ut av lysrør eller lydar. Sansesystemet verkar på ein anna måte som gjer at dei vert kognitivt overbelasta. Det kan føre til at dei vert slitne eller dei utagerer e.l. Då skal ein ikkje setje sjølvstende over ein kvar pris. For då treng dei hjelp, sånn at dei ikkje vert utslitne (Elisabeth, 08.03.17, s.5).

10. Men planar er gull dersom dei vert brukte sånn som dei skal. Dei er med på å gi oversikt. Og det er med på at dei som er rundt, sørgjer for at her på denne planen må det stå ting og aktivitetar, eit innhald som denne eleven får eit godt liv av, som han trivst med. Planar må bytast ut og ein må heile tida vite kvar barnet er i løypa (Elisabeth, 02.03.17, s. 4).
11. Planen gir god livskvalitet, fordi han sikrar oversikt over miljøet og nærpersonane rundt ungen. For det er jo ganske spesielt å verte utsette for så mange ulike nærpersonar som desse vert. Planane sikrar ei føreseielegheit i elevane sitt liv (Elisabeth, 02.03.17, s. 6).
12. Balansen mellom å ha ein timeplan og fleksibilitet som gjer det mogleg å ta dagen som han kjem og nyte dagen som han er, er viktig. Dagsplanen skal ikkje hindre deg i å kaste deg med på ei positiv oppleving berre fordi noko anna står på planen. Det skal ikkje vere sånn. Alle dei augeblink som oppstår spontant skal ein ikkje overstyre av planen (Elisabeth, 02.03.17, s. 4).
13. Du kan no oppleve at dei vert veldig rigide og at ein ikkje lukkast med å skape ein fleksibilitet. Sånn at dei ikkje fungerer dersom dagsplanen ikkje er der. Som eg sa tidlegare må læringa overførast til nye arenaer. Det er ei utfordringar når ting må brytast, når ting ikkje skjer som dei har forventa. For det vert skapt ei slags forventning i det du set opp ein dagsplan (Maria, 08.03.17, s. 6).
14. Du kan vere så van med å fylgje ein plan i ein kvar situasjon at det utviklar ein mangel på fleksibilitet og ein mangel på å kunne delta. No har desse borna i utgangspunktet ein mangel med å delta i ein del slike settingar. Det er ikkje alt du kan lage ein plan for. Dersom barnet vert for detaljert og detaljfiksert, vert det svært utfordrande dersom det skjer avvik (Elisabeth, 02.03.17, s. 5).
15. Desse borna lærer å ha ein plan, så kjem du i bustad. Det er avhengig av haldningane til dei rundt. At dei ser verdien i å bruke planar, for viss ikkje vert det eit problem. Desse borna har lært seg å fungere etter planar, så kjem dei ut i ein kvardag seinare i vaksenlivet der alt det dei har lært og måten å fungere på, ikkje vert respektert (Elisabeth, 02.03.17, s. 5).
16. Så kan det vere nokre som seier at vi er alt for gode på å ha struktur og oversikt. At vi som er her er nesten for opptatt av at ting skal vere likt og føreseieleg og strukturert. Nokre seier at det er no ikkje slik livet er når dei er ferdige på skulen. Korleis skal ein vidareføre strukturen og føreseielegheita då? Eg ser no den. Men likevel trur eg at det er veldig viktig å ha eit fokus på dagsplan og struktur og den biten der (Anders, 02.03.17, s. 3).
17. I den augenblinken du bestemmer deg for at «nei, vi har ikkje nokon plan og eleven kan bestemme sjølv», så tykkjer eg at det er ansvarsfråskrivning. Det beste er at dei har eit variert og godt innhald som dei kan vareiere. Dersom dei sei at eleven kan bestemme sjølv når eleven ikkje har kognitive føresetnadar, verken for å klare å skaffe seg oversikt, bestemme sjølv, eller ta dei vurderingane sjølv, så er det kanskje med på å bryte deg meir ned, enn det er å bygge deg opp (Elisabeth, 02.03.17, s. 11).
18. Målet med planane er no at dei skal ha ein så god kvardag som mogleg, ut i frå sine føresetnadar. Dei skal både lære og ha variasjon. Eg tykkjer planar kan verte svært skumle dersom dei berre vert fylgde slavisk, utan at det vert vurdert korleis eleven har det no. Då vert planar ein hemske (Elisabeth, 02.03.17, s. 4).
19. Det er no for å få motivasjon for å lære seg ferdigheiter som kan gjere både skulekvardagen lettare, kvardagen lettare og utvikle ferdigheiter og sjølvstendigheit. På sikt kan dette gjere at dei får jobba meir internsivt på skulen. Det at du forsterkar gjer at dei kan halde motivasjonen lengre (Maria, 08.03.17, s. 10).
20. Eg tenkjer at kvar gong ein har indre motivasjon for noko, så er det fantastisk. Då må vi få det opp på planen. Dei aktivitetane som dei har indre motivasjon for kjem opp der, slik at det

- vert ein del av kvardagen deira, slik at dei kan fortsette med det. Så tenkjer eg at det er veldig mykje som kan lærast i situasjonar som eleven har naturleg motivasjon for, der ein kanskje ikkje treng ein forsterkar, men det spørst veldig kven det er. Mange av elevane her er veldig lågtfungerande. Vi etterstever det normale og den indre motivasjonen så langt som mogleg. Det fyrst. Når det ikkje er nok, så må vi ha noko ekstra (Elisabeth, 02.03.17, s. 10).
21. Det kan vere ved hjelp av prompt, hjelpe dei å seie ting, handleie eller vise det, så gjer dei det ved modellæring. Dersom forsterkaren vert halden unna, så vert det gitt hjelp. Det er for at det skal vere ein fin balanse mellom det å meistre og ikkje meistre. (Maria, 08.03.17, s. 9).
 22. Eg ser no at det hjelper dei til å oppleve meistring. Det hjelper dei til å lære, og når dei lærer, så sikrar det eit større repertoar av åtferd og eit større repertoar med aktivitetar, og det aukar livskvaliteten deira. Det gjer dei meir fornøgde (Elisabeth, 02.03.17, s. 10).
 23. Det er autistiske høgtfungerande vaksne, som har sagt at når dei fekk kjeft, så var det som eit lysspekter som lyste opp. Det var berre så fantastisk. Om det ligg noko i det, det veit eg ikkje. Men den negative reaksjonen søker dei ofte (Maria, 08.03.17, s. 1).
 24. Men vi ser no at det er nødvendig å ha tilleggsforsterkarar. Dei fleste av desse elevane har ikkje den naturlege motivasjonen for ting. Naturlege ting er som regel ikkje forsterkande. Det er no også fordi vi delar opp ferdigheitene, så dei ser ikkje heilheita før alt er meistra. Det vert så små einheiter at dei ikkje ser det, men på sikt, så kan det å gå ut vere ein forsterkar til å kle på seg (fordi dei veit at når dei kler på seg, skal dei ut) (Maria, 08.03.17, s. 10).
 25. Nei. Eg vil sei at det ligg ein tradisjon for det, men slik det er no, er den mykje svakare enn den har vore tidlegare. Den er basert på ein spesialpedagogisk breiddetanke. Men vi har kjennskap til den måten å tenke på. I alle fall oss som har jobba lenge. Vi har fridom til å bruke det eller ikkje bruke det, på ein måte. Det er mange ulike metodikkar som vert brukt, men elevgruppa i seg sjølv set ein orden for kva dei har behov for. Du kjem ikkje hit utan at du har behov for den strukturen eller det rommet å skjermje deg på. Det begrensar seg litt av seg sjølv (Elisabeth, 02.03.17, s. 10).
 26. Det er no ikkje sånn at vi jobbar berre for å jobbe, vi jobbar no for at vi ynskjer at det skal brukast på andre arena. Vi ynskjer at dei skal verte sjølvstendige på heimebane, sånn som dei er her. Så vi jobbar med å generalisere ferdigheitene på ulike arenaer (Maria, 08.03.17, s. 7).

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til dei tilsette

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Bakgrunn og formål

Hei! Eg tek ei mastergrad i spesialpedagogikk på NTNU, og eg ynskjer å skrive om korleis ein kan tilpasse undervisninga til elevar med autismespekterforstyrningar (ASF), med fokus på struktur og forsterking slik at ein kan skape ein god skulekvardag for desse. Eg vil difor intervjuje tilsette som arbeider på dette ressurscenteret. Utvalet av informantar er henta frå denne skulen, fordi det er ein skule med spesiell kompetanse og erfaring på korleis ei legg til rette og planlegg opplæringa for elevar med ASF. Det vi også bli gjort observasjonar i opplæringssituasjonar mellom lærar og elev, med fokus på korleis lærarane tilpassar undervisninga for elevane. I desse observasjonane er det i hovudsak lærarane eg vil ha fokus på, og ikkje elevane.

Frivillig deltaking

Eg vil samle inn informasjon gjennom intervju og observasjon. Dersom du samtykker i at du kan bli observert og intervjuet, vil eg informere om at du kan trekke deg når som helst, dersom du finn ut at du ikkje ynskjer å delta likevel. All personinformasjon vil bli anonymisert, slik at alle som deltek, vil vere sikra full anonymitet. Det vil bli brukt friktive namn på lærarar, elevar og skulen. Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskingsdata AS og dei har godkjent min søknad.

Min rettleiar er Øyvind Kvello, og masterstudien vert gjennomført i samband med mi mastergrad på NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring. Ta gjerne kontakt (mob: 47879099), dersom det er noko du lurar på. Med vennleg helsing Margrete Voldsund Greve.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har mottatt informasjon om studien, og godkjenner at eg kan bli intervjuet og observert.

(Signatur, dato)

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til foreldre

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Bakgrunn og formål

Hei! Eg tek mastergrad i spesialpedagogikk på NTNU, og eg ynskjer å skrive om korleis ein kan tilpasse undervisninga til elevar med autismespekterforstyrningar (ASF), slik at ein kan skape ein god skulekvardag for desse. Eg vil difor intervjuje tilsette som arbeider på dette ressursenteret, fordi det er ein skule med spesiell kompetanse og erfaring på korleis ein legg til rette og planlegg opplæringa for elevar med ASF. Det vi også bli gjort observasjonar i opplærings situasjonar mellom lærar og elev, med fokus på korleis lærarane tilpassar undervisninga for elevane. I desse observasjonane er det i hovudsak lærarane eg vil ha fokus på, og ikkje elevane.

Frivillig deltaking

Eg vil samle inn informasjon gjennom intervju og observasjon. Dersom du samtykker i at ditt barn kan bli observert, vil eg informere om at du kan trekke deg når som helst, dersom du finn ut at du ikkje vil at barnet ditt skal bli observert. All personinformasjon vil bli anonymisert, slik at alle som deltek, vil vere sikra full anonymitet. Det vil bli brukt friktive namn på lærarar, elevar og skulen. Alle personopplysingar vil bli behandla konfidensielt. Studien er meldt til Personvernombudet for forsknig, NSD - Norsk senter for forskingsdata AS, og dei har godkjend søknaden.

Min rettleiar er Øyvind Kvello, og masterstudien vert gjennomført i samband med mi mastergrad på NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring. Ta gjerne kontakt (mob: 47879099), dersom det er noko du lurar på. Med vennleg helsing Margrete Voldsund Greve.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har mottatt informasjon om studien, og godkjenner at mitt barn kan bli observert.

(Signatur, dato)

Intervjuguide

Informasjon til informant

Fyrst verkar det hensiktsmessig å fortelje litt om prosjektet, og kva forskinga mi vil handle om. Forskinga mi skal handle om korleis ein legg til rette opplæringa for elevar med autismespekterforstyrningar (ASF). Det vil vere fokus på bruken av fast struktur og bruken av forsterkarar. Sidan denne skulen har eit eige tilbod for denne gruppa, verkar det ekstra interessant å høyre kva erfaringar de har av å undervise denne gruppa, sidan de sit inne med ei spesiell ekspertise og erfaring på dette området. Målet for undersøkinga er å eit få større innsikt i korleis ein legg til rette opplæringa for elevar med ASF, slik at desse kan få ein best mogleg skulekvardag. Intervjuet skal brukast i mi masteroppgåve, som eg vil analysere og drøfte i lys av teori.

Eg vil opplyse informanten om at det er mogleg å velje å trekke seg når som helst i prosessen. Informanten kan også velje å ikkje svare på spørsmål. Alt som vert sagt, vil bli anonymisert, og eg har taushetsplikt.

I denne forskinga ynskjer eg å bruke bandopptak. Eg må ha samtykke frå informant sidan eg ynskjer å ta opp samtalen. Eg vil difor informere om at eg ynskjer å bruke bandopptak, sidan det vert lettare å bearbeide materialet og eg kan ha fokus på kva informanten fortel meg.

Etter at eg har gitt informasjon om prosjektet og intervjuet, vil eg høyre med informanten om alt høyst greitt ut, eller om det er noko dei lurar på. Eg vil også informere om kor lang tid intervjuet sånn ca. kjem til å ta.

Innleiande spørsmål

1. Kor gammal er du?
2. Kva utdanning har du?
3. Kva utdanningar har dei som arbeider på dette ressurscenteret?
4. Kan du fortelje litt om di yrkeserfaring?
5. Kan du fortelje litt om dei elevane som vel å bruke tilbodet på denne skulen?
6. Kva erfaringar har du fått av å jobbe med denne gruppa?
7. Vil du fortelje litt om kva de arbeider med i opplæringa?

Rutiner

8. Fortel litt om bruken av aktivitetsplanar.
 - Vert det brukt aktivitetsplanar/dagsplanar i opplæringa? Eventuelt, kva typar vert brukte?
 - Nyttan av/målet for planane - Og i kva grad vert dei måla oppnådde?
 - Kor ofte vert desse planane brukte?
 - Kan det vere utfordringar knytt til bruken av desse planane, dersom ja, kva kan det vere?
 - Kva er det viktig å tenke på når ein skal bruke aktivitetsplan?
9. Kva er det viktig å tenke på når ein skal lage ein aktivitetsplan?
 - Korleis vert planane tilpassa til det enkelte barnet?
10. Korleis tykkjer du at desse planane fungerer?
11. Korleis opplever du at borna responderer dersom det er fråvær av rutinar?
 - T.d. at ein ikkje har ein klar plan
 - Eller at det er eit avvik i planen
12. Korleis kan desse planane vere med på å skape ein god skulekvardag for elevane?

Forsterking

13. Fortel litt om bruken av forsterking
 - Fyrst vil eg vite litt om kva du legg i ordet forsterking? (eventuelt presiser at eg ikkje ynskjer den formelle «definisjonen», men den tilsette sine tankar)
 - Kan du fortelje litt om tanken bak bruken av forsterking?/ Kva er målet?
 - I kva grad vert målet med forsterking nådd?
 - Kva er det viktig å tenke på når ein bruker forsterkarar?
14. Kva ulike typar forsterkarar vert brukt? (verbale, sosiale, materielle, etande, aktivitetar)
15. Korleis responderer elevane på desse forsterkarane?
16. Kva forsterkarar vert mest brukte?

- kva er dei mest effektive forsterkarane?

17. Korleis vert forsterkarane valde til kvart enkelt barn?

18. Kor ofte vert det gitt forsterkarar?

19. Kva skjer dersom eleven ikkje viser den åtferdene/responsen som er ynskja?

20. Kva er fordelane ved bruken av forsterkarar?

21. Kva ulemper er der ved bruken av forsterkarar?

22. Korleis tenkjer du at bruken av forsterkarar kan vere med på å hjelpe elevane til å få ein god skulekvardag?

Til slutt vil eg spørje informanten om det er noko meir han ynskjer å legge til.

Vedlegg 5 – Svar frå NSD

Øyvind Kvello

Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU



7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.01.2017

Vår ref: 51602 / 3 / IJJ

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.12.2016.
Meldingen gjelder prosjektet:

*Tilpassing av opplæringa for elevar med autismespekterforstyrrelsar, med fokus på
bruken av rutiner og forsterkarar*

Behandlingsansvarlig NTNU, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Øyvind Kvello

Student Margrete Voldsund Greve

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Ida Jansen Jondahl

Kontaktperson: Ida Jansen Jondahl tlf: 55 58 30 19

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Margrete Voldsund Greve margretev@hotmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51602

FORMÅL

Formålet er med prosjektet er å få innsikt i korleis ein tilpassar opplæringa på ein god måte for elevar med autismespekterforstyrrelsar. Det vil vere fokus på bruken av rutiner (dagsplanar/aktivitetsplanar) og forsterkarar for å få ei god opplæring.

UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av elever med autismespekterforstyrrelser og lærerere på skolen som har et eget ressurscenter. Lærerne skal intervjues og observeres, mens elevene skal observeres. Rekrutteringen skal skje via spesialpedagogisk rådgiver på skolen.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivene er godt utformet, men du bør tilføye dato for prosjektslutt og anonymisering.

Det skal innhentes samtykke fra elevenes foreldre.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få tilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærerne har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en elev direkte eller indirekte, med mindre det blir innhentet samtykke fra den enkelte til dette. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Hvis lærerintervjuene skal omhandle de konkrete elevene som inngår i prosjektet, må foreldrene og elevene få informasjon om at lærerne intervjues om dem (og få se intervjuguiden til lærerne) og gi sitt samtykke til det. Alternativt kan lærerne intervjues generelt om sin erfaring, og det må da ikke fremkomme opplysninger om

enkeltelever. Intervjuer og informant har sammen ansvar for dette, og bør drøfte innledningsvis i intervjuet hvordan dette skal håndteres.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, ved at en diagnose (autismespekterforstyrrelser) er et inklusjonskriterie for elevenes deltakelse.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student og veileder følger NTNU sine rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 16.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak