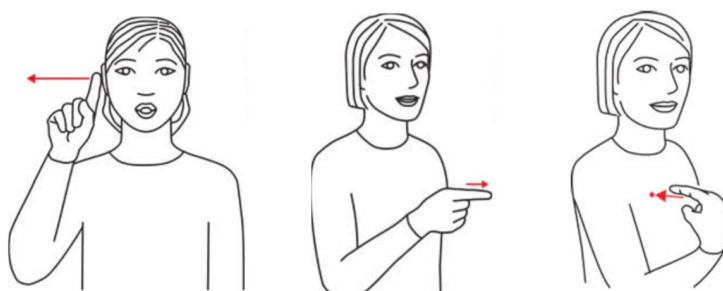


Ingrid Martine Wiik

Hører du meg?

En kvalitativ studie av hvordan spesialpedagoger kan legge til rette for at skoleelever med autismespekterforstyrrelser får uttrykke seg gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon i skolen.



Figur 1. Tre bilder hentet fra <https://www.minetegn.no/Tegnbanken-2016/index.php#banken>.

Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, vår 2022

Forord

Innleveringen av masteroppgaven nærmer seg og reisen har vært spennende, stressende og ikke minst lærerik. Jeg er takknemlig for all den faglige kunnskapen og de erfaringene jeg sitter igjen med etter en mastergrad i spesialpedagogikk. Jeg vil rette en stor takk til alle som har støttet meg i denne prosessen.

Først og fremst vil jeg rette en enorm takk til informantene som stilte opp og ga meg et berikende datamateriale. Tusen takk for deres tid og for at dere ønsket å delta i mitt prosjekt med deres erfaringer og tanker rundt tematikken. Uten dere ville ikke denne masteroppgaven blitt til.

Tusen takk til min kunnskapsrike veileder Sobh Chahboun for ditt engasjement, kloke innspill og gode refleksjoner. Dine skriftlige tilbakemeldinger og fine veiledningstimer har bidratt til kunnskap, nye refleksjoner og har hjulpet meg når jeg har stått fast. Samtidig ønsker jeg å takke Else Johansen Lyngseth og Gro Anita Kamsvåg for deres gode veiledninger og innspill.

Medstudent Nina, takk for innholdsrike samtaler og gode råd hele veien. Alle våre samtaler og drøftinger gjennom denne prosessen har gjort ferdigstillelse av denne masteroppgaven mulig. Du har vært en fantastisk støttespiller.

Mine gode, flotte og supre venner – tusen takk for deres støtte, varme og oppmuntring. Deres interesse og gode råd har hjulpet betraktelig mye.

Og ikke minst, min kjære familie, tusen takk for deres uendelige kjærlighet og tro på at jeg kommer meg i mål. Deres oppløftende ord og lyttende ører har hjulpet meg stort i denne prosessen. Jeg er veldig takknemlig.

Helt til slutt ønsker jeg å gi en stor takk til min samboer Tony, som har stått ved min side og støttet og heiet på meg hele veien. Tusen, tusen takk for din støtte, utholdenhet, godhet og oppmuntrende og varme ord.

Trondheim, mai 2022

Ingrid Martine Wiik

Sammendrag

Spesialpedagoger spiller en sentral rolle i hvordan det kan legges til rette for at skoleelever med autismespekterforstyrrelser (ASF) skal få uttrykke seg gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i sin skolehverdag. Flere barn og unge har behov for ASK og det har vært en økende trend på antall personer som blir diagnostisert med autismespekterforstyrrelser, der flere har behov for ASK. Med dette som grunnlag undersøker denne studien erfaringene, tankene og meningene til fire spesialpedagoger om elever med autisme sine uttrykksmuligheter med utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan kan spesialpedagogen gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) legge til rette for at elever med autismespekterforstyrrelser (ASF) skal få uttrykke seg i skolehverdagen?

Tilhørende forskningsspørsmål lyder som følger: «(1) Hvordan jobber spesialpedagogen for at elevene skal bli hørt i skolehverdagen?», «(2) Hvordan kan ASK brukes for å jobbe med utfordringene og mulighetene som kan oppstå i kommunikasjonen med elever med ASF?» og «(3) På hvilke måter kan spesialpedagogens egenskaper, og kompetanse på ASK og ASF påvirke elevenes tilgang på kommunikasjon?».

Studien avgrenses til spesialpedagogenes opplevelser og meninger knyttet til dette fenomenet. Forskningstilnærmingen som ble valgt for å få tak i spesialpedagogenes erfaringer var kvalitativ forskningstilnærming med intervju som forskningsmetode, derav semistrukturert intervju. Studien er inspirert av fenomenologisk-hermeneutikk, der spesialpedagogenes opplevelser blir beskrevet og sett i sammenheng med det teoretiske rammeverket.

Funnene som kom frem i denne studien gir innsikt i hvilke faktorer som påvirker hvilke muligheter elever med autisme og behov for ASK har til å uttrykke seg i sin skolehverdag. At elevene blir hørt er en faktor for elevenes uttrykksmuligheter. Det påvirkes av lovverk, hvilke valgmuligheter det finnes av de ulike verktøyene og hvordan spesialpedagogene legger til rette for valgmuligheter. Hvordan ASK kan brukes for å jobbe med de mulighetene og utfordringene som kan oppstå i kommunikasjon med elever med autisme bunner i de ulike kommunikasjonshjelpemidlene og hvordan spesialpedagogene bruker ASK for å gjennomføre dette. I tillegg påvirkes elevene med autisme og behov for ASK sine uttrykksmuligheter i skolen av kompetansen og egenskapene som foreligger hos de som arbeider med dette fagfeltet.

Innhold

Forord.....	2
Sammendrag.....	4
1. Innledning.....	8
<i>1.1 Bakgrunn.....</i>	<i>8</i>
<i>1.2 Problemstilling.....</i>	<i>9</i>
<i>1.3 Begrepsavklaring.....</i>	<i>9</i>
1.3.1 Autismespekterforstyrrelser.....	9
1.3.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon.....	10
1.3.3 Spesialpedagogisk tilrettelegging.....	10
<i>1.4 Formål.....</i>	<i>11</i>
<i>1.5 Struktur og utforming.....</i>	<i>11</i>
2. Teoretisk rammeverk.....	13
2.1 <i>Autismespekterforstyrrelser (ASF).....</i>	<i>13</i>
2.1.1 Historie.....	14
2.1.2 Kjennetegn.....	15
2.1.3 Språk og kommunikasjon.....	17
2.2 <i>Kommunikasjon.....</i>	<i>18</i>
2.2.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon.....	19
2.3 <i>Autismespekterforstyrrelser og alternativ og supplerende kommunikasjon.....</i>	<i>25</i>
2.3.1 Tidligere forskning.....	27
3. Metode.....	30
3.1 <i>Kvalitativ forskningstilnærming.....</i>	<i>30</i>
3.1.1 Forskningsperspektiv.....	31
3.2 <i>Intervju som forskningsmetode.....</i>	<i>31</i>
3.2.1 Forarbeidet.....	32
3.2.2 Gjennomføringen.....	35
3.2.3 Etterarbeidet.....	37
3.3 <i>Forskerrollen og forhåndsforståelse.....</i>	<i>39</i>
3.4 <i>Kvaliteten på studiet.....</i>	<i>41</i>
3.4.1 Reliabilitet.....	41
3.4.2 Validitet.....	42

3.5 <i>Etiske hensyn</i>	43
3.5.1 <i>Meldeplikt</i>	43
3.5.2 <i>Frivillig informert samtykke</i>	43
3.5.3 <i>Konfidensialitet</i>	44
4. Presentasjon og drøfting av funn	45
4.1 <i>Elevenes stemme</i>	45
4.1.1 <i>Lovverk</i>	45
4.1.2 <i>Valgmuligheter</i>	46
4.1.3 <i>Spesialpedagogens oppgaver</i>	49
4.2 <i>Språk</i>	50
4.2.1 <i>Muligheter og utfordringer</i>	51
4.2.2 <i>Hjelpemidler</i>	53
4.2.3 <i>Spesialpedagogens rolle</i>	55
4.3 <i>Kompetanse</i>	56
4.3.1 <i>Egenskaper og kompetanse</i>	57
4.3.2 <i>Utfordringer</i>	59
4.3.3 <i>Tiltak</i>	61
5. Avslutning	64
5.1 <i>Oppsummering</i>	64
5.2 <i>Refleksjoner og fremtidig forskning</i>	67
Referanseliste	68
Vedlegg	73
<i>Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk Senter for forskningsdata (NSD)</i>	73
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema</i>	75
<i>Vedlegg 3: Intervjuguide</i>	78

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Næss og Karlsen (2015) viser til at et stort antall barn og ungdom ikke kan, eller har begrensede muligheter til å kommunisere ved hjelp av tale. Forskningen viser at mellom 0.4 og 1.2 prosent av befolkningen har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Samtidig tyder nyere internasjonale studier på at antall personer som diagnostiseres med autismspekterforstyrrelser (ASF) har økt kraftig de siste tiårene (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 528). Flere barn med ASF har forsinket og/eller avvikende språkutvikling, der hvor deres kommunikasjonsferdigheter kan vise alvorlige mangler innenfor flere områder i språket (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 66). Elever med ASF skal få anledning til å benytte egne kommunikasjonsmidler og kommunikasjonsformer dersom de har behov for ASK ifølge § 2-16 i Opplæringsloven (1998). Dette innebærer bruk av den kommunikasjonsformen som kompenserer best for vanskene til eleven og som gjør at eleven får utnytta ressursene sine (Opplæringslova, 1998, § 2-16). For mange er det en selvfølge å ha evnen til å forstå og uttrykke seg språklig på ulike arenaer, for eksempel i skolen (Næss & Karlsen, 2015, s. 5). Derimot kan det for skoleelever med autismspekterforstyrrelser kunne oppleves noe annerledes. Kunnskapsløftet (2006) beskriver 5 sentrale ferdigheter som grunnleggende redskap for læring og utvikling, der det å uttrykke seg muntlig er en av dem (Kleppenes & Sande, 2015, s. 48). For skoleelever med autismspekterforstyrrelser som har lite eller ingen verbalt språk, vil det å kunne uttrykke seg gjennom ASK kunne være måten de kan kommunisere på.

Den siste tiden har ASF blitt et dagsaktuelt tema i både forskning og utdanningssektoren (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 5). ASF rammer ca. 1% av barn og unge, som betyr at spesialpedagoger med stor sannsynlighet vil møte noen av disse barna i sin virksomhet (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 541). Samtidig vil barn med behov for ASK nesten alltid trenge spesialpedagogisk hjelp for å utvikle kommunikasjonsformen sin (Kleppenes & Sande, 2015, s. 63). Disse dagsaktuelle temaene tyder på at spesialpedagogens arbeid og rolle i samfunnet er sentral og nødvendig. Ut fra egne søk bemerkes det at disse temaene, sett i lys av hverandre, er lite utforsket i Norge. I tillegg har Norge muligens en pedagogisk kultur som utøver ulik praksis enn andre land og det kan være momenter i Norge som skiller seg fra øvrige land. På grunn av dette er det relevant å utforske ASK som hjelpemiddel for elever med ASF i en norsk kontekst.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn presentert er det denne masteroppgavens hensikt å belyse følgende problemstilling:

Hvordan kan spesialpedagogen gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) legge til rette for at elever med autismespekterforstyrrelser (ASF) skal få uttrykke seg i skolehverdagen?

Dette prosjektet har hatt som mål å få en større forståelse av hvilket arbeid som blir gjort og kan gjøres for at barn med ASF skal få uttrykt seg gjennom ASK i sin hverdag på skolen.

Studien baseres på følgende forskningsspørsmål:

- (1) Hvordan jobber spesialpedagogen for at elevene skal bli hørt i skolehverdagen?
- (2) Hvordan kan ASK brukes for å jobbe med utfordringene og mulighetene som kan oppstå i kommunikasjonen med elever med ASF?
- (3) På hvilke måter kan spesialpedagogens egenskaper, og kompetanse på ASK og ASF påvirke elevenes tilgang på kommunikasjon?

1.3 Begrepsavklaring

1.3.1 Autismespekterforstyrrelser

Autismespekterforstyrrelser (ASF) er en nevroutviklingsforstyrrelse (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523) og dermed en diagnose som blir satt av medisinske spesialister. Det er på grunnlag av observerbare symptomkriterier at diagnosen stilles (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 5). Derimot er det ikke en sykdom som kan kureres med medikamenter eller et medisinsk inngrep, men en livslang tilstand i ulike former og med varierende alvorlighetsgrad (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26). Ifølge Øzerk og Øzerk (2020, s. 34) er autismespekterforstyrrelse en genetisk og arvelig betinget utviklingsforstyrrelse, der miljømessige faktorer bidrar til en variert forekomst av ytre symptomer. Nevroutviklingsforstyrrelse er ifølge Øzerk & Øzerk (2020, s. 61) atferdsmessige og kognitive forstyrrelser som medfører vanskeligheter med å erverve og utføre spesifikke intellektuelle, sosiale eller motoriske funksjoner. ASF kjennetegnes av vansker med sosial interaksjon og kommunikasjon. I tillegg er repetitive og stereotype atferds- og tankemønster typisk for diagnosen. Derimot, selv om det er noen typiske kjennetegn ved ASF, så er det en heterogen gruppe (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019,

s. 523). Nevtroutviklingsforstyrrelsen påvirker hvordan en person forholder seg til, samt kommuniserer med andre mennesker og hvordan vedkommende opplever verden rundt seg (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 25).

1.3.2 Alternativ og supplerende kommunikasjon

Utdanningsdirektoratet (2016) definerer alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) som det å kommunisere på andre måter enn tale, og at det er alt som hjelper en person til å kommunisere effektivt når de tradisjonelle måtene å kommunisere på ikke er tilstrekkelige. Personer som mangler helt eller delvis det verbale språket kan ha behov for alternative kommunikasjonsformer. Noen behøver kommunikasjonsformer som erstatter det verbale språket fullstendig, for å forstå eller gjøre seg forstått, mens andre trenger kommunikasjonsformer som støtter opp deres tale. Dette kan være hos de som har forsinket, utydelig eller svak tale. Da vil kommunikasjonsformen supplere kommunikasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Så med det er *alternativ kommunikasjon* en eller flere kommunikasjonsformer som erstatter talen fullstendig og *supplerende kommunikasjon* støtter talen. ASK kan være for eksempel fysiske gjenstander, fotografi, grafiske symboler, tematavler, talemaskin eller tegn til tale. Kroppslige uttrykk, handlinger og væremåter kan også sees på som ASK-hjelpemiddel, ettersom det er noe som må fortolkes og bli gitt mening av andre (Andresen, 2020, s. 184).

1.3.3 Spesialpedagogisk tilrettelegging

Det samlede opplæringstilbudet og læringsutbyttet for elever med rett til spesialundervisning avhenger av den tilpasningen de møter gjennom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen. Spesialundervisningen bør utføres av personer med spesialpedagogisk kompetanse dersom det skal utgjøre et spesialpedagogisk arbeid. Samtidig kan personer med spesialpedagogisk kompetanse støtte barnet med behov for spesialpedagogisk hjelp ved tilpasning av og i den ordinære opplæringa. Personer med spesialpedagogisk kompetanse kan blant annet tilrettelegge for undervisning for elevene både i klasserommet, ved å veilede kollegaer, og ved å være deltaker i teamarbeid. Spesialundervisning sees ifølge offisielle intensjoner og prinsipper på som ledd i grunnskolens overordnede forpliktelse til å gi alle elever tilpasset opplæring (Nilsen, 2019, s. 615).

1.4 Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å gi innsikt i hvordan spesialpedagoger kan legge til rette for at skoleelever med autismespekterforstyrrelser skal få uttrykke seg gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon i sin skolehverdag. Det er med denne masteroppgaven ønskelig å gi innblikk i hvordan det kan legges til rette for at barn med ASF får fram sin stemme i skolen, til de som søker en dypere kunnskap om det. Det er spesialpedagogers tanker, erfaringer og meninger om fenomenet sett opp mot det teoretiske rammeverket som er i fokus. Forhåpentligvis kan de som søker denne kunnskapen bruke dette forskningsprosjektet til å få en dypere innsikt, uavhengig av relasjonen de har til barnet med ASF og behov for ASK.

1.5 Struktur og utforming

Ulike forskningsdesign vektlegger ulike områder og belyser dermed ulike sider av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 85). Dette prosjektet har et kvalitativt forskningsdesign og er inspirert av fenomenologisk-hermeneutikk i den grad at prosjektet beskriver informantenes meninger, tanker og erfaringer av elever med ASF sine uttrykksmuligheter i skolen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76), og videre blir det sett på ulike forståelser av dette fenomenet i lys av både forskningens funn og det teoretiske rammeverket (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77). Fenomenologi innenfor kvalitativ forskning retter seg mot å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av intervjudeltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). For å forstå hvordan spesialpedagoger kan legge til rette for at elever med ASF skal få uttrykke seg gjennom ASK, for deretter å beskrive deres opplevelser av dette, så er intervju den valgte forskningsmetoden i dette prosjektet. Bakgrunnen for det valget er at intervju ga mulighet til en dypere innsikt i deres opplevelser av det fenomenet som ble studert. Ettersom denne undersøkelsen var ute etter spesialpedagogenes tanker, meninger og opplevelser av hvordan legge til rette for at skoleelever med ASF skal få uttrykke seg gjennom ASK, var en kvalitativ forskningstilnærming en nyttig måte å finne ut av dette på, da denne forskningstilnærmingen ga mulighet til å gå i dybden av fenomenet. Samtidig var det med inspirasjon fra fenomenologien mulig å beskrive spesialpedagogenes uttalelser fra intervjuene. Beskrivelse av deres uttalelser var det som var ønskelig å få frem for at andre relevante arbeidsgrupper og mennesker skal få benytte seg av denne kunnskapen. Utsagnene til spesialpedagogene er satt i sammenheng med relevant teori. Med bakgrunn i det er også dette prosjektet inspirert av

hermeneutikken. Det teoretiske rammeverket som er valgt ut i denne oppgaven, er valgt ut da det er det som, i sammenheng med spesialpedagogenes uttalelser, best belyser det som er ønskelig å finne ut mer av, nemlig problemstillingen. Teorien danner mitt grunnlag og skaper rammen for masteroppgaven. For å finne relevante og viktige funn ble intervjuvarene analysert med utgangspunkt i tematisk analyse. Tematisk analyse opplevdes som en ryddig og strukturert måte for å få tak i de funnene som belyste problemstillingen på en fyldig og kvalitetssikra måte.

Med en klargjort sammenheng av de valgene som ble tatt i prosessen, er det nedenfor en kort forklaring av prosjektets fem deler.

Del 1: Innledende kapittel med aktualisering, masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Etterfulgt med begrepsavklaring av sentrale temaer for oppgaven, formål med undersøkelsen og prosessens ulike valg sett i lys av hverandre. Deretter oppgavens struktur.

Del 2: Presentasjon av sentral teori som er relevant for undersøkelsens problemstilling: *autismespekterforstyrrelser (ASF)* og *kommunikasjon*, derav *alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. ASF og ASK blir deretter sett i sammenheng.

Del 3: Undersøkelsens forskningstilnærming, metode og delprosessene presenteres. Det har også blitt gjort rede for analyseprosessen, min forforståelse og forskerrolle, kvaliteten på studiet og hvilke etiske hensyn som må tas i denne prosessen.

Del 4: Her presenteres og drøftes analysens funn sett i sammenheng med det teoretiske rammeverket.

Del 5: Avslutningsvis er sentrale funn oppsummert, og problemstillingen er belyst i lys av forskningsspørsmålene. Noen refleksjoner har blitt trukket frem her, samt hva som kan forskes på videre i denne sammenheng.

Deler av masteroppgaven har innholdsmessige likheter med eksamen i MFFMD5010, dette gjelder «Innledning» side 8-12, «Tidligere forskning» side 27-29 og «Metode» side 30-45.

2. Teoretisk rammeverk

For å skape grunnlag for tilføyelse av ny kunnskap er det med intensjon at dette kapittelet skal utvikle en begrepsmessig og teoretisk forståelse av det fenomenet som har blitt studert, nemlig hvordan spesialpedagogen kan legge til rette for at elever med ASF får uttrykke seg gjennom ASK i skolen. Dette kapittelet er undersøkelsens «hva» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 141). Med det vil leseren få innsikt i autismspekterforstyrrelser (ASF) og relevante aspekt ved den diagnosen. Videre er det redegjort for kommunikasjon, etterfulgt av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Avslutningsvis i dette kapittelet blir ASF og ASK sett i lys av hverandre. Denne teoretiske innsikten er viktig å ha i grunn for å forstå hvordan spesialpedagogene gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon kan legge til rette for at elever med autismspekterforstyrrelser skal få uttrykke seg i skolehverdagen.

2.1 Autismspekterforstyrrelser (ASF)

En undersøkelse fra 2010 viste at 1 av 167 barn i Norge har autisme (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 77). Det er viktig å ha fastsatte og pålitelige tall for å skaffe de nødvendige pedagogiske læremidlene, samt utdanning av fagfolk som kan bidra til å utvikle feltet og gi barnegruppa gode lærings- og utviklingsvilkår (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 76). I nyere tid viser en undersøkelse til at antall barn med autisme økte fra 2012 til 2016 (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 80). Selv om diagnostisering av autisme er økende i Norge, så er den lavere enn i de fleste andre land (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 83). Samtidig er det viktig å bemerke seg at diagnostiseringen av autisme er høyere blant barn i opplæringspliktig alder, altså skolealder, enn barnehagealder (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 84).

Bakgrunnen for at ASF er en nevroutviklingsforstyrrelse er at den berører hjernen og dens funksjoner (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 25). De som har blitt diagnostisert med ASF har vansker med sosial kommunikasjon, samtidig som dysfunksjonene kan ha en negativ innvirkning på utviklingen av talespråket, både uttrykksmessig og forståelsen av talespråket. Eksempler på vansker med sosial kommunikasjon kan være utfordringer med å respondere på andres sosiale henvendelser, justering av tonefall, opprettholde oppmerksomheten og samtalen, turtaking i samtale, samt svak evne til å ta initiativ til samtale (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26).

På bakgrunn av den varierte alvorlighetsgraden hos barn med ASF er det nødvendig med tilpasset og individualiserte tiltak som kontinuerlig vurderes og justeres. Dette krever igjen

tilstrekkelig kompetanse hos fagpersonene som iverksetter opplæringen for barnet (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26). Opplæring basert på evidensbaserte metoder utført av kompetente fagfolk gir barn med ASF mulighet til å kunne utvikle seg. Samtidig vil det i arbeid med barn med ASF være nødvendig med inkluderende tiltak. Det handler ikke bare om den fysiske plasseringen av eleven med ASF i for eksempel klasserommet, men også vilkår for læring og utvikling (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 27). Videre vil en opplevelse av sosial tilhørighet og gode relasjoner, trygghet og tillit til andre, være viktig. Barna må også få delta aktivt på sine egne premisser (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26) og gis mulighet til medbestemmelse. Det kan gi barna økt motivasjon for å delta i planlagte opplæringsaktiviteter (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 27). I tillegg er det for barn og unge med autismspekterforstyrrelser sentralt at skolene har en god struktur for å skape oversikt og forutsigbarhet (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 531).

Det har blitt utviklet teorier som forklarer kognitive prosesser, og som dermed kan gi en forståelse av den emosjonelle og kognitive fungeringen hos barn og unge med ASF (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 529). Blant dem er *Theory of Mind* (ToM) som omhandler barnets evne til å sette seg inn i andre personers perspektiv, ønsker, tankesett og behov. Utviklingen av ToM kan være forsinket hos barn med ASF. En annen teori som er sentral i sammenheng med autismspekterforstyrrelser er *Weak Central Coherence* (svak sentral koherens). Denne teorien handler om at barn med ASF ofte kan fokusere på detaljer i stedet for helheten (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 530). Barn med ASF kan også ha svekkede eksekutive funksjoner, der de kognitive prosessene som trengs for å ha kontroll over egen atferd er svekket. Dette er en teori som kan bidra til å forstå utfordringene som barn med ASF kan ha (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 531).

2.1.1 Historie

Mye har skjedd innenfor forskning på autisme, der det siste tiåret har vært vesentlig for utviklingen. Autismen ble for over hundre år siden omtalt som en variasjon av *schizofreni*. Dette var den mest brukte betegnelsen for mental sykdom (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 33). Autismebegrepet ble sett i sammenheng med schizofreni da det ble brukt for å beskrive den spesielle formen for selvsentrerte tankevirksomheten og selvopptattheten (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 34). Autismebegrepet fantes først og fremst i den medisinske litteraturen, der psykiateren Sigmund Freud mente at begrepet refererte til svekket sosial fungering med tanke- og følelsesmessig avskjerming (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 33). Sett bort i fra i medisinsk

sammenheng så var det Leo Kanner som i 1943 var den første som beskrev barn med det han kalte autisme (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524), der han utførte en omfattende studie av fenomenet. Han ga i sin casestudie en detaljert beskrivelse av de karakteristiske trekkene ved tilstanden autisme (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 34). Hans Asperger var også en del av begynnelsen på fagfeltet om autismspekterforstyrrelser (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524).

I nyere tid, mellom 1994 og 2012 ble begrepet autisme brukt som en underkategori av «gjennomgripende utviklingsforstyrrelser». Autismspekterforstyrrelser har blitt brukt, i faglitteraturen, for å dekke både autisme, Aspergers syndrom og atypisk autisme, der vi derimot nå i den daglige talen bruker autisme og autismspekterforstyrrelser som synonym og om hverandre (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 34). Begrepet autismspekterforstyrrelser har i lang tid både blitt brukt av fagpersoner og i forskning, nærmere bestemt for å beskrive gruppen (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524). Derimot ble det først tatt i bruk i forbindelse med utgivelsen av den amerikanske diagnosemanualen DSM-5, som en diagnostisk betegnelse (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 523). Spekter, som en del av ordet *autismspekterforstyrrelse*, viser til at det er en gruppe med store variasjoner (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524).

2.1.2 Kjennetegn

Barn og unge med autismspekterforstyrrelser kan være på veldig ulike utviklingsnivå, ha ulik personlighet, væremåte og atferd. De kan samtidig ha svært ulik språklig fungering. Derimot eksisterer det visse kjennetegn som er felles for diagnosen. Blant annet er det to kjennetegn ifølge diagnosemanualene *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5* (DSM-5) og *International Classification of Diseases and Related Health Problems 11* (ICD-11) som må være til stede for at diagnosen skal stilles, nemlig *vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon og avgrensede, repeterende atferd og interesser*. Igjen, hvor store vanskene er innenfor disse to vanskeområdene kan variere svært mye (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524). Det ene kjernevanskeområdet hos barn med ASF, repetitiv atferd og snevre interesser, kan som nevnt variere stort fra barn til barn. Vi alle kan ha repetitiv atferd, og være spesielt interessert i noe. Derimot, hos personer med ASF, kan interessen bli altopplukende og atferden kan være ufleksibel og intensiv sammenlignet med andre i samme aldersgruppe (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526). Når det gjelder vansker tilknyttet

sosial kommunikasjon og interaksjon så begynner det tidlig i barnets liv og varer livet ut. Derimot vil det kunne endre seg gjennom livet. Et eksempel som viser tegn til sosial kommunikasjon og interaksjon er felles oppmerksomhet, at barnet klarer å ha fokus på samme gjenstand eller hendelse som kommunikasjonspartneren. Man kan ofte se at barn med ASF er mindre deltakende i lek og har færre sosiale initiativ. Lek er en viktig læringsarena for alle barn, og det vil derfor være viktig at fagpersoner finner barnas interesseområder, og bruke disse til det det er verdt, i leken (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Det er som nevnt individuelle forskjeller, men noe som kan stikke seg mer fram hos barn med ASF er mindre fleksibilitet, der endring av rutiner kan være utfordrende for barnet. Samtidig kan det hos barn med ASF observeres gyngendebevegelser og uvanlige håndbevegelser (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526). DSM-5 og ICD-11 trekker også fram intellektuell og språklig fungering som to relaterte vansker knyttet til ASF (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 524). Noen barn med ASF har også relaterte vansker til diagnosen, som for eksempel utviklingshemming og/eller forsinket språkutvikling, der flere ikke utvikler et funksjonelt språk (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 527).

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) er en diagnosemanual som blir sett på som beskrivende for diagnosekriterier og den brukes i klinisk arbeid og medisinsk forskning. En annen diagnosemanual, *International Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD), brukes mer i kliniske virksomheter, der manualen er et system for medisinsk kategorisering av ulike sykdommer, diagnoser, symptomer og sosiale omstendigheter. I Norge er leger pålagt å benytte ICD i sitt arbeid. Disse to diagnosemanualene er utgangspunktet for utredning, diagnostisering og forskning som er relatert til autismespekterforstyrrelser. En diagnose synliggjør barnets behov, rettigheter og muligheter på et generelt nivå. Samtidig er det beskrivelse av de typiske vanskene, men da på et gruppenivå (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 55). DSM-5 er den femte versjonen av DSM, som kom ut i 2013. Den ellefte versjonen av ICD, altså ICD-11, er snart ferdigjustert og blir dermed publisert (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 56). Derimot vil innføringen av denne reviderte utgaven ta flere år (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 28). Diagnosemanualene har både likhetstrekk og områder der de skiller seg fra hverandre. I likhet gikk begge manualene bort fra den overordnede betegnelsen «gjennomgripende utviklingsforstyrrelser» og over til «autismespekterforstyrrelser». De gikk heller for en samlet kategori, i stedet for flere underkategorier (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 56). I motsetning til hverandre så tar ICD-11 tap av tidligere oppnådde ferdigheter som et kjennetegn som skal sees på ved diagnostisering av

autismespekterforstyrrelser. Dette temaet har ikke DSM-5 tatt med (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 57). Sosial kommunikasjon og opprettholdelse av gjensidig interaksjon er som tidligere nevnt noen av kjennetegnene ved ASF, som både DSM-5 og ICD-11 understreker (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 61). Hos barn med ASF er det nødvendigvis ikke bare en betydelig forsinkelse i språktilegnelsen, men også mindre eller ingen babling eller uttrykk. Samtidig kan kommentarer ofte bli feilplassert i dialogen, eller så kan nødvendig og essensiell informasjon i samtalen utgå, der samtalepartneren ikke forstår hva barnet ønsker å uttrykke eller fortelle (Chahboun, 2017, s. 35).

2.1.3 Språk og kommunikasjon

Forsinket talespråkutvikling og språkforståelse er et utbredt vanskeområde hos barn med autisme, der det er anslått av forskere at nesten halvparten av barnegruppa med ASF ikke utvikler talespråket (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 121). I tillegg til uttrykks- og forståelsesforstyrrelser kan språkvansken også innebære spesifikke artikulasjonsforstyrrelser, som er når barnet har manglende mestring med språkllyder (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 120). Mange personer med ASF utvikler ikke fullt talespråk på grunn av komorbiditet med andre funksjonsnedsettelse, blant annet språklidelse. Derimot vil noen barn med ASF ha gode språklige og kognitive ferdigheter. Men igjen har det også blitt registrert problemer med pragmatiske språkferdigheter hos barn med god grammatikk og uttrykksevne (Vulchanova et al., 2015, s. 4). Opplæring og trening kan derimot, ifølge flere studier, forbedre pragmatiske og sosiale evner hos individer med ASF (Chahboun et al., 2021, s. 9). Manglende tilpasningsevne til miljøet kan være et symptom på ASF (Vulchanova et al., 2015, s. 7). Ironi og sarkasme har vist seg vanskelig å forstå for mennesker med ASF. Men igjen vil dette også være veldig individuelt (Chahboun et al., 2021, s. 7). Ekkolali, som er gjentakelse av fraser, lyder eller ord som andre sier, er noe som man ofte registrerer hos barn og unge med ASF og språkvansker. Barna med ASF kan blant annet bruke det i kommunikasjon for å opprettholde samtalen, eller muligens be om noe mer (Rygvoid et al., 2019, s. 311).

Språk og kommunikasjon, sosialt samspill og atferd er de tre utviklingsområdene som ofte observeres som autismerelaterte vansker. Sosial kommunikasjon innebærer alt fra å bruke kroppsspråket med håndbevegelser og øyekontakt, til å bruke språket på en sosial passende måte. Det innebærer også bruk av uttrykk og fraser, samt justering av stemmeleie. De fleste barn med ASF behøver opplæring for å lære seg, og utvikle dette (Øzerk & Øzerk, 2020, s.

145). Språkvanskene til barn med ASF viser seg som regel i de ekspressive- og reseptive språkferdighetene. De ekspressive språkferdighetene omhandler evnen til å uttrykke seg og de reseptive handler om å ha evnen til å lytte og forstå. Manglende ekspressive språkferdigheter hos barnet kan allerede merkes i spedbarnsalderen, ved at det for eksempel er lite eller ingen babling. Videre kan det vises på at barnet ikke bruker eller mangler ikke-verbal kommunikasjon, som gester, mimikk og kroppsspråk (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 148). Samtidig kan det for barn med ASF være vanskelig å forstå faste ord og uttrykk, der de kan tolke idiommer bokstavelig. Dette kan gjøre det vanskelig i det sosiale samspillet med jevnaldrende (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 150).

Vansker med sosialt samspill kan som nevnt være et vanskeområde for barn med ASF, der det er mangel på for eksempel øyekontakt, omfavning av den som bærer barnet eller felles oppmerksomhet. Mangel på å initiere til felles oppmerksomhet er en av de kjennetegnene til ASF som er lettest å få øye på (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 155). Denne mangelen kan påvirke utviklingen av barnets språk, samt lek og imitasjonsferdigheter. *Prompting*, som er når nærpersonen bruker planlagt hjelp til å tiltrekke seg barnets oppmerksomhet, kan barn med ASF ha vanskeligheter med å reagere på. Som fører til at barnet kan få utfordringer med å etablere felles oppmerksomhet og deling av opplevelser med nærpersonen (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 156). Barn med ASF viser ofte særegne utviklingsmønstre i deres atferd, der eksempelvis utfordrende atferd kan forekomme (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 157).

2.2 Kommunikasjon

Det kan være ulike grunner for hvorfor noen barn ikke utvikler et talespråk. Uavhengig av dette, har disse barna de samme sosiale og relasjonelle behovene som alle andre. Deres utvikling henger sammen med nær følelsesmessig kontakt med andre, deltakelse i fellesskapet, samspill og ikke minst kommunikasjon (Andresen, 2020, s. 183).

Kommunikasjon betyr å gjøre noe felles, som igjen forutsetter noen form for interaksjon (Næss, 2015, s. 16). Videre karakteriserer von Tetzchner og Martinsen (2002, s. 128) kommunikasjon som intensjonell dirigering av oppmerksomhet, der intensjonen forutsettes av felles oppmerksomhet. Denne oppmerksomheten kan skje ved for eksempel peking, ord eller blikk. Nonverbale signaler og atferd er også viktige sider av kommunikasjonen, både dersom det støtter opp talen og dersom det erstatter talen (Næss, 2015, s. 16). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) kan kommunikasjon mellom mennesker også skje selv om en

person ikke har til hensikt å kommunisere. For å skape mening i samspillet med barn som fungerer på et tidlig utviklingstrinn, vil det være avgjørende og nødvendig at kommunikasjonspartneren til barnet tillegger barnets signal eller atferd en mening. Dette er intensjonstolkning, ifølge Næss (2015, s. 17).

I kommunikasjon med små barn utgjør den voksne samtalepartneren en viktig del. For både å ta initiativ til samtalen, samt holde den gående (Lyngseth, 2020, s. 36). Språket hjelper barnet til å organisere tankene, forstå seg selv og det rundt. Det kan være ved det verbale språket eller samspill gjennom blikk og sanser (Lyngseth, 2020, s. 29). I de første fire årene av et barns liv utvikles det aktive ordforrådet, samt det passive ordforrådet, som er barnets språkforståelse. Derimot kan dette variere mye fra barn til barn (Lyngseth, 2020, s. 30). Reynells språkmodell (Sjøvik, 2014, s. 175) viser til et skille mellom *reseptive språkprosesser* (barnets språkforståelse) og *ekspressive språkprosesser* (barnets språkproduksjon). Små barn vil som regel utvikle språklig forståelse før de kan språklig uttrykke seg (Lyngseth, 2020, s. 32). Språkvansker hos barn er sammensatt og det kan for eksempel omhandle vansker med å uttrykke seg muntlig, uttale språklydene, talen, forstå språket eller delta i kommunikasjonen (Lyngseth, 2020, s. 37). Kommunikasjonsvansker kan komme som en kombinasjon av ulike vansker eller som en isolert vanske (Næss, 2015, s. 25). Språkvansker kan gi barnet konsekvenser for sosial deltakelse (Lyngseth, 2020, s. 38). Statped (2021) deler språkvansker inn i to grupper; utviklingsmessige språkvansker og språkvansker i tilknytning til en biomedisinsk tilstand. Ved den sistnevnte gruppen knyttes språkvansken til en skade, en sykdom eller genetisk tilstand hos barnet, for eksempel en autismespekterforstyrrelse. Sosiale kommunikasjonsvansker er én av fem underkategorier av kommunikasjonsvansker ifølge den internasjonale diagnosemanualen *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5* (DSM-5) (APA, 2013). Denne kommunikasjonsvansken er knyttet til pragmatikken der vansken omhandler blant annet utfordringer med å kunne tolke den sosiale konteksten språket foregår i, eller følge vanlige regler for initiativ og turtaking i en dialog (Lyngseth, 2020, s. 41). Mennesker som har kommunikasjonsvansker kan ha nytte av ASK (Næss, 2015, s. 25).

2.2.1 Alternativ og supplerende kommunikasjon

For mange er evnen til å uttrykke seg, gjøre seg forstått og forstå andre gjennom det verbale språket en selvfølge. Derimot er det mange barn og unge som har begrenset eller ingen mulighet til å kommunisere ved hjelp av talen (Næss & Karlsen, 2015, s. 5). Det kan blant

annet være genetiske tilstander eller miljømessige betingelser, eller så kan det være at barnet har en funksjonsnedsettelse som kan skyldes skade under svangerskap eller fødsel (Andresen, 2020, s. 183). Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) kan bidra til å optimalisere kommunikasjonen for mennesker med redusert mulighet til å kommunisere gjennom verbalspråket (Næss & Karlsen, 2015, s. 5). ASK-hjelpemiddelet er ikke målet i seg selv, men skal bidra til samhandling med andre mennesker og en god kommunikasjon. Iverksetting av ASK handler om å finne metoder som kompenserer for personens reduserte mulighet for kommunikasjon (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 94).

De som har behov for ASK kan deles inn i tre hovedgrupper: *uttrykksmiddelgruppen*, *støttespråkgruppen* og *språkalternativgruppen*. De deles inn i gruppene ettersom hvilken funksjon den alternative kommunikasjonsformen skal fylle. Barn og voksne som tilhører uttrykksmiddelgruppen har behov for et uttrykksmiddel, da de har god talespråksforståelse, men klarer ikke å produsere forståelig tale. Gapet mellom det de forstår av det andre sier og det de selv kan si, er stort (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 66). Støttespråkgruppen kan igjen deles inn i to, der den ene «utviklingsgruppen», innebærer opplæring i en alternativ kommunikasjonsform som er til hjelp for å utvikle tale. I disse tilfellene trengs det ikke et varig alternativ til tale. Den andre undergruppen, «situasjonsgruppen», består av barn og voksne som har lært å snakke, men som derimot har problemer med å gjøre seg forstått. Årsaken til det er artikulasjonsvansker i disse tilfellene (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 67). Språkalternativgruppen, som er den siste av de tre funksjonelle hovedgruppene, består av mennesker som har behov for en alternativ kommunikasjon hele livet. Den alternative kommunikasjonen blir det språket de skal bruke og som andre skal mennesker skal bruke for å kommunisere med vedkommende. I denne gruppen er det blant annet mennesker med autisme (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 68).

ASK er en samlebetegnelse som inkluderer for eksempel ulike kommunikasjonsformer, hjelpemidler og symbolsystemer (Næss, 2015, s. 27). Valg av kommunikasjons hjelpemiddel for barnet baseres blant annet på barnets forventede utvikling, situasjonen og ferdigheter. Derav det samtidig skilles mellom «high tech», «low tech» og «papp tech». «High tech»-hjelpemidler kan for eksempel være avanserte talemaskiner med dynamisk display, mens «low tech»-hjelpemidler kan være talemaskiner uten dynamisk display. Kommunikasjonsbok og nøkkelringer med symboler er eksempler på «papp-tech»-hjelpemidler (Næss, 2015, s. 29). Det er nødvendig med kontinuerlig oppfølging og evaluering for å finne det/de egnede

kommunikasjonshjelpemidlene for barnet da barnets behov kan endre seg og kommunikasjonen kan utvikles. Samtidig varierer det mellom om barnet kan benytte hjelpemidlene eller om det kun kroppen og kroppslige uttrykk som blir forstått. Uavhengig av hvilke ASK-hjelpemidler som skal tas i bruk, så må de tilpasses barnets forutsetninger og behov, og ikke miljøets behov og erfaring (Næss, 2015, s. 30). Det kan som nevnt være ulike grunner for kommunikasjonsvansker, men det vil i grunn være viktig å se ASK som mer enn et hjelpemiddel som barnet skal beherske, da det blant annet også innebærer interaksjon med andre (Næss, 2015, s. 28). Kommunikasjonspartneren til barnet spiller en sentral rolle i kommunikasjonen og får ofte ansvar for å tilrettelegge for kommunikasjon. ASK-brukeren og det vedkommende prøver og ønsker å uttrykke må stå i fokus. Kommunikasjonspartnerens fokus på riktig teknikk og håndtering av kommunikasjonshjelpemiddelet kan ikke ta overhånd over det, da målet er en dialogisk kommunikasjon og ikke en monolog (Næss, 2015, s. 32). Barn med behov for ASK behøver å være i dialog og samhandling på lik linje med andre, der et skremmende utfall er dersom omgivelsene ikke tar kontakt med barnet som bruker ASK fordi de er redde for å ikke forstå og dermed gjøre feil (Andresen, 2020, s. 196).

2.2.1.1 Rettigheter for elever som bruker ASK

Personer, både store og små, som benytter ASK behøver å være i et språkmiljø som gir de tilgang på kommunikasjonsmåter og vokabular som fremmer kommunikativ utvikling da språkmiljøet har stor påvirkning på språkutviklingen. Kommunikasjon med ASK-brukere må læres (Kleppenes & Sande, 2015, s. 49). Paragrafer i opplæringsloven, som ble innført i 2012, viser til at elever med behov for ASK har rett til å benytte egnede kommunikasjonshjelpemidler og kommunikasjonsformer i opplæringen, samt at spesialundervisningen skal inkludere opplæring i bruk av ASK (Meld. St. 45 (2012-2013)). I likhet beskriver «FNs barnekonvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne», retten til å kommunisere, samt nevner spesielt opplæring i og bruk av ASK (Kleppenes & Sande, 2015, s. 50). Kunnskapsløftet (2006) danner fundament for innholdet i opplæringsplanen i skolen og beskriver fem sentrale ferdigheter som grunnleggende redskap for utvikling og læring, nemlig skrive, lese, regne, uttrykke seg muntlig og bruk av digitale verktøy (Kleppenes & Sande, 2015, s. 48). Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i den norske skolen og er forankra i opplæringsloven. I tillegg er det lovfestet at opplæringstilbudet skal ta utgangspunkt i den enkelte elev sitt behov (Kleppenes & Sande, 2015, s. 49) og individuelle behov innebærer egnet kommunikasjonsform. Samt at dersom det ordinære tilbudet ikke dekker behovet og læringsutbytte, så har eleven rett til spesialundervisning.

ASK-brukeren må få kommunikasjonsmateriale tilrettelagt sånn at kommunikasjonen fremmer faglig, språklig og sosial utvikling. Fordi alle elever, uavhengig om en har behov for ASK eller ikke, trenger å være deltakende for å lære (Kleppenes & Sande, 2015, s. 50). Opplæringsloven har lagt rammeverket for det arbeidet som gjøres, og det er rektor og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som har ansvar for at det følges (Kleppenes & Sande, 2015, s. 51).

Retten til spesialundervisning blir sikra kvaliteten gjennom dokumenter som sammen skal fungere som et system for vurdering og oppfølging av elever, som er følgende dokumenter; sakkyndig vurdering, enkeltvedtak, individuell opplæringsplan og årsrapport (Kleppenes & Sande, 2015, s. 53). Sakkyndig vurdering blir utarbeidet av PPT og gir en elev rett på spesialundervisning. Den skal også inneholde føringer for hvilket opplæringstilbud eleven med behov for ASK skal få og hva spesialundervisningen skal inneholde (Kleppenes & Sande, 2015, s. 54). I tillegg danner den sakkyndige vurderingen grunnlaget for vedtaket om rett til spesialundervisning. Enkeltvedtaket må synliggjøre eleven med behov for ASK sine behov, innholdet i opplæringa, antall årstimer, kompetansen til de som skal gjennomføre opplæringa, gjennomføringen, samt hva som gir et bra og forsvarlig opplæringstilbud (Kleppenes & Sande, 2015, s. 55). Deretter skal det bli utarbeida en individuell opplæringsplan (IOP). Denne planen skal inneholde mål for opplæringa, samt innholdet i opplæringa, og hvordan opplæringa skal gjennomføres, ifølge opplæringsloven § 5-5 (2012). En IOP skal sikre at eleven får et opplæringstilbud som tilsvarer det eleven har rett på i forhold til dets enkeltvedtak. I tillegg skal IOP være et arbeidsverktøy for de som jobber med eleven, samt bidra til at eleven får et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud (Kleppenes & Sande, 2015, s. 56). Opplæringsloven § 10-1 synliggjør også kompetansekravet til undervisningspersonalet, der de skal ha faglig og relevant kompetanse (Kleppenes & Sande, 2015, s. 59). Dette gir skoleeier et ansvar til å legge til rette for kompetanseheving på ASK for sine ansatte (Kleppenes & Sande, 2015, s. 60).

2.2.1.2 Spesialpedagogens tilrettelegging

I arbeidet med tilrettelegging for elever som har behov for ASK vil det være nødvendig med kompetanse og kunnskap som strekker utover den vanlige lærerutdanninga. Oppbygging av ASK-kompetanse er noe som tar tid, men for en god tilrettelegging for elevene kreves det at elevens nærkontakter tar i bruk elevenes kommunikasjonsformer. Samtidig bør personalet rundt elever med behov for ASK tilegne seg metodisk kompetanse om tilrettelegging, både

for deres læring og for deres kommunikasjonsutvikling. Personalet bør være kompetente samtalepartnere som mestrer kommunikasjonsformen på en avansert måte, og som videre kan fremme mer selvstendig kommunikasjonsuttrykk hos eleven. God relasjon og god kjennskap til eleven vil være nødvendig for å finne ut hvordan eleven lærer best, samt hvilke strategier som er nødvendig for at eleven skal ha en nyansert og effektiv kommunikasjon.

Undervisningspersonalets kompetanse på ASK påvirker tilgjengeligheten på kommunikasjonsmuligheter for eleven, der en god tilrettelegging fra de ansattes side åpner for bedre muligheter for at eleven skal få uttrykke seg. IOP og læreplan setter føringer for at pedagog skal legge til rette for elevens læring med den alternative språkformen som eleven bruker (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Det er flere forhold som kan påvirke det kommunikative miljøet for elever som har behov for ASK, blant annet kompetanse, bemanning og samarbeidsmuligheter. Samtidig vil kommunikasjonspartnernes ferdigheter og holdninger kunne ha stor betydning for tilrettelegging av kommunikasjonsmiljøet (Næss, 2015, s. 34). En god kommunikasjonspartner for ASK-brukere er blant annet en som prøver sitt ytterste for å tolke og forstå elevenes signaler og gester, og som har tålmodigheten, interessen og motivasjonen for dette (Næss, 2015, s. 32).

2.2.1.3 Kartlegging av ASK-behov

For å iverksette tilpassede tiltak for personen med behov for ASK vil det være nødvendig med en detaljert kartlegging av både individet og miljøet rundt individet. Dette er viktig for å legge til rette for god kommunikasjon for personen i nåtid og i fremtiden. Hvilke forutsetninger miljøet har for å legge til rette for en god kommunikasjon for personen er viktig å kartlegge for å finne en passende ASK-løsning for individet. Samtidig vil det være nødvendig å kartlegge individets styrker, utfordringer, interesser og motivasjon. Det har tidligere blitt bevist at ASK-stimulering har en positiv innflytelse på barns kommunikasjonsutvikling. En «vente-og-se»-holdning ved begynnende kommunikasjonsvansker hos barnet kan være uheldig (Næss & Karlsen, 2015, s. 5-6).

Hvilke kommunikasjonsmidler som passer barnet best og hvilken nytte barnet har av ASK får man mer kunnskap om etter en utprøvningsperiode (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 94). I en kartleggingsprosess må fagpersoner jobbe tett med barnets omsorgspersoner, da det er de som har størst kunnskap om barnets vaner, sosial fungering, den daglige atferden osv. (Lyngseth &

Andresen, 2017, s. 95). Dersom ASK-hjelpemiddelet skal fungere godt for den enkelte må den være individuelt tilpassa, og ikke minst alltid tilgjengelig for vedkommende (Andresen, 2020, s. 184). Og for å gi barnet en tilgjengelig kommunikasjon tidlig er det nødvendig å kartlegge barnets kommunikasjonsuttrykk og kommunikasjonsbehov, samt kommunikasjonsferdigheter, både hvilke utfordringer barnet har og hva vedkommende mestrer (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 96). Målet med kartlegging av barnets kommunikasjon er at de får god og tilrettelagt støtte sånn at de får videreutviklet språket sitt (Andresen, 2020, s. 187).

Det er kjent at barn som har diagnoser som for eksempel autisme, kan ha kommunikasjonsvansker og det vil derfor være nødvendig at barnets nærpersoner er oppmerksomme på barnets språkutvikling. Med det er det viktig med en dynamisk prosess med kartlegging, tiltak, evaluering og nye tiltak (Andresen, 2020, s. 190), da barnet utvikler seg og tiltakene muligens må endres eller utbredes (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 99). Samtidig er det viktig at fagpersoner som møter barnet og foreldrene i en tidlig fase, observerer og vurderer barnets grunnleggende kommunikasjonsferdighet og hvordan samspillet er mellom barnet og kommunikasjonspartner. Fagpersonene bør da observere hva barnet ser på, om barnet følger peking for eksempel, om barnet holder oppmerksomheten over tid eller om barnet fanger samspillspartnerens interesse (Andresen, 2020, s. 193). Med jevnlig observasjon er det mulig å finne ut hvor barnet trenger påfyll og hva barnet mestrer (Andresen, 2020, s. 200). Med tanke på den nevnte samspillspartneren eller kommunikasjonspartneren, så spiller vedkommende en stor rolle for barnets muligheter for kommunikasjon gjennom ASK. Barnet må lære gjennom omgivelsene, og det krever at miljøet rundt barnet benytter seg av barnets kommunikasjonsform. For å både kommunisere noe til barnet, samt forstå barnet, er det vesentlig at barnets omsorgspersoner kan å bruke den eller de ASK-kommunikasjonsformen(e) som barnet bruker. Det er dermed viktig å kartlegge personalets kompetanse på språk- og kommunikasjonsutvikling og ASK (Andresen, 2020, s. 194). For at kommunikasjonen skal bli vellykket er kunnskapen, holdningene og ferdighetene hos barnets kommunikasjonspartnere og barnet selv avgjørende (Andresen, 2020, s. 195). Samtidig kan det være nyttig å observere barnet i samspill med andre barn. For eksempel, ved å kartlegge hvilke samtaleemner barnegruppa har, kan personalet inkludere disse ordene og interessene i kommunikasjonsformen til ASK-brukeren. For barn lærer av å være i lek og aktivitet sammen med andre barn (Andresen, 2020, s. 197).

2.2.1.4 Deltakelse i skolen

Det antas innenfor et sosiokulturelt perspektiv at barn lærer og utvikler seg i samspill med andre, uavhengig av om kommunikasjonsformen er verbal eller ikke. ASK-brukere må dermed på lik linje som resten av klassen få muligheten til å delta i fellesskapet (Næss & Karlsen, 2015, s. 6). Det å være og lære sammen med jevnaldrende gir mange sosiale og faglige inntrykk og uttrykk, og det kan skje på alle arenaer i skolen (Skogdal, 2015, s. 217). Læring inkluderer sosiale aktiviteter. Dette understreker viktigheten av et inkluderende klassemiljø, der inkludering av ASK-brukere går til fordel for både ASK-brukeren selv, foreldre og klassekamerater (Skogdal, 2015, s. 218). Med begrepet inkludering så inngår det et ideal hvor intensjonen er at alle har rett til utdanning i en skole for alle, samtidig som at alle kan lære (Skogdal, 2015, s. 218). Det kreves derimot ikke bare at man er til stede, men også hvordan man er til stede. En må tenke på hvordan det åpnes opp for at eleven som bruker ASK får delta. Det kreves mer enn at ASK-hjelpemiddelet er tilgjengelig. Det må også tas i bruk, noe som igjen krever kompetanse på ASK hos lærer (Skogdal, 2015, s. 219). Derimot er det nødvendigvis ikke slik at elevene som bruker ASK har alle de tilpassa læringsmaterialene og kommunikasjons hjelpemidlene som er nødvendig, og får dermed redusert tilgang til klassemiljøet (Skogdal, 2015, s. 220). Samtidig kan for eksempel plasseringen av eleven med behov for ASK i klasserommet, eller for tett oppfølging av spesialpedagog, hindre elevens samhandling med medelever. Det har tidligere blitt rapportert av spesialpedagoger og assistenter at de har følt seg alene om ansvaret for elever som bruker ASK. Samtidig var det flere spesialpedagoger som opplevde at klasselærere manglet vilje og tid til samarbeid om alternativ og supplerende kommunikasjon til de elevene som trengte det. I tillegg til ansvarsfraskrivelse fra klasselærere ble det rapportert manglende tilrettelegging for samarbeid av skoleledelsen, der det ikke ble satt av fast møtetid til samarbeid mellom spesialpedagog og klasselærer (Skogdal, 2015, s. 221). For å skape muligheter for elevene, vil det være nødvendig å avdekke barrierene (Skogdal, 2015, s. 222).

2.3 Autismespekterforstyrrelser og alternativ og supplerende kommunikasjon

Med utgangspunkt i at flere barn med ASF har mindre ekspressive- eller reseptive språkferdigheter vil det være naturlig å inkludere opplæring i alternativ og supplerende kommunikasjon i tiltakene. Ettersom flere barn med ASF aldri utvikler et talespråk, i tillegg til at språkforståelsen kan være mangelfull, vil en alternativ kommunikasjon kunne være deres

hovedkommunikasjonsform. Den alternative kommunikasjonsformen kan for barna med autismespekterforstyrrelser fungere som en støtte for utviklingen av talespråket, eller som et stillas. Det kan variere stort hvilke kommunikasjons hjelpemidler barna med autisme har behov for. Tegn-til-tale er noe som ofte blir benyttet, samt grafiske symboler og konkrete (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 82). Tegnspråkopplæring og bruk av tegnspråk har positiv fungering både for de barna med ASF som har, eller ikke har talespråk, der tilegnelsen av antall tegn varierer fra barn til barn. Bare tilegnelsen av 5 tegn for et barn med autisme kan ha stor betydning for trivselen i hverdagen og den generelle livskvaliteten til barnet (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 83). Det kan gi barnet mulighet til å lære seg viktige sosiale og praktiske ferdigheter. På en annen side vil det være viktig å variere i kommunikasjons hjelpemidlene for barnet med autisme, og ikke låse seg til bare én. Heller være åpen for å la omgivelsene og barnets behov bestemme hvilke kommunikasjons system som blir valgt. For lite variasjon i kommunikasjonsformer kan begrense læringsmulighetene for barn med autisme. Barn med autisme er forskjellig fra hverandre, på alle alderstrinn, og dermed må tiltakene være individbasert (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 83).

En stor andel av barn med ASF har ikke utviklet talespråk, eller et funksjonelt talespråk. For de som har utviklet talespråk er det i flere tilfeller at de har forsinket talespråk og språkforståelse. Når de ikke kan bruke talen, så er ASK nødvendig. Disse barna har behov for pedagogiske tiltak (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 321). Hvilket kommunikasjons system som skal velges for et barn med autismespekterforstyrrelser krever en pedagogisk kartlegging av barnets styrker og behov (Øzerk og Øzerk, 2020, s. 319). Videre vil de voksnes kunnskap om ASK, samt deres engasjement til å bruke ASK i alle hverdagslige aktiviteter påvirke sannsynligheten til å lykkes med bruk av ASK (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 320). PECS (Picture Exchange Communications System) er et system for alternativ og supplerende kommunikasjon og er hovedsakelig utviklet for barn med autisme som mangler eller har forsinket talespråk (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 317). Dette systemet blir omtalt som et kommunikasjons system med bildeutveksling (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 321) og er et program som følger bestemte prosedyrer, prinsipper, strategier og metoder. Lojalitet mot PECS-programmet er viktig for å skape progresjon i barnets kommunikasjonsferdigheter. De fleste barn med ASF er visuelt sterke og dermed kan PECS egne seg ettersom programmet baserer seg på barnets visuelle styrker. I tillegg krever ikke PECS at barnet har komplekse motoriske ferdigheter. Barn med autisme lærer PECS som mål og middel (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 323). Det innebærer å utvikle et kommunikasjonsredskap som barnet med autisme kan bruke for å

uttrykke sine ønsker, følelser og behov, samt bruke redskapet for å lære ferdigheter og kunnskaper (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 321), på lik linje som andre barn lærer sitt førstespråk og bruker denne ferdigheten til å lære andre ting (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 323). Opplæring, iverksetting og bruk av PECS avhenger av grundig strukturering og tilrettelegging av læringsmiljøet (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 324).

2.3.1 Tidligere forskning

Søkene i databasen «Oria», med ulike søkekombinasjoner, ga ingen treff på fagfelleverderte artikler som har forsket på spesialpedagogens tilrettelegging, ASK og ASF sett i lys av hverandre i Norge. Derimot var det flere funn på studier utenfor Norge. Disse studiene kan ha elementer som er relevant for, og overførbart til Norge. Studiene som er presentert nedenfor er valgt ut på bakgrunn av sin relevans for flere av temaene som blir drøftet i denne masteroppgaven. På en annen side vil andre land kunne ha ulikt skolesystem fra Norge, samt en annen måte å arbeide med sårbare barn på. Med mindre forskning på dette området i Norge vises det et behov for mer kunnskap om hvordan spesialpedagoger jobber for å legge til rette for at barn med ASF får uttrykt seg gjennom ASK i sin skolehverdag.

En studie gjort i Saudi-Arabia undersøkte spesialpedagogers perspektiver på hvilke tilrettelegginger som blir gjort og hvilke barrierer som kan oppstå ved bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) med elever med flere funksjonshemninger. Med en kvantitativ tilnærming ble et utvalg på 172 spesialpedagogiske lærere spurt om barrierer og tilrettelegginger for bruk av ASK, gjennom to spørreskjemaer. Funnene viser til at skolemiljødimensjonen utgjør de mest alvorlige barrierene, mer enn studentene selv og ferdighetene til lærerne. På en annen side viser funnene til et ønske om å øke bruken av ASK ved å forbedre lærernes og studentenes erfaringer og kunnskap på området (Aldabas, 2019, s. 1010). Funnene fra studiet viser til blant annet utfordringer med å skaffe ASK-materialet, samt mangel på fagopplæring i ASK (Aldabas, 2019, s. 1015). Mangel på mulighet til å rådføre seg med fagfolk innenfor ASK og upassende bruk av ASK av elevene med funksjonshemninger var det også høy enighet om blant utvalget (Aldabas, 2019, s. 1016).

En artikkel publisert digitalt i 2021 i USA viser til forskning på effektene av video på kommunikasjonsevnene til tre førskolebarn med autismespekterforstyrrelser (ASF). Studiet brukte en multiple-probe design på tvers av tre deltakere (Chapin et al., 2021, s. 3), der

forskeren var en sertifisert spesialpedagog med flere års erfaring med spesialundervisning for små barn med ASF (Chapin et al., 2021, s. 5). Videotilnærming som ASK-verktøy kan være spesielt egnet for små barn med ASF som viser begrenset forståelse for samhandlingsrutiner og symbolsk kommunikasjon (Chapin et al., 2021, s. 3). Hensikten med dette studiet var å undersøke virkningen av videoteknologi og video som et ASK-verktøy for barnehagebarn med ASF, og hvilke eventuelle kommunikative vendinger som skjer. I den sammenheng brukte de en applikasjon, VSD (visuelle sceneskjermer)-appen, der barnehagebarna så på video (Chapin et al., 2021, s. 1). Resultatene fra studien viste at alle tre deltakerne viste en stor økning i antall kommunikative vendinger etter video på VSD-appen og at det hadde stor effekt på deres kommunikative respons. Det vil si at videotilnærming kan gi positive resultater på å øke deltakelsen i kommunikasjon og kommunikasjonsmuligheter for barn med ASF (Chapin et al., 2021, s. 6).

Gjennom en annen undersøkelse fra USA i 2009 forsøkte forskerne Finke, McNaughton og Drager å forstå hvordan lærere inkluderer barn med autismespekterforstyrrelser (ASF), som samtidig har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i et klasserom (Finke et al., 2009, s. 111). Metoden som ble brukt var kvalitativ fokusgruppe som ble gjort digitalt (Finke et al., 2009, s. 110). Denne metoden ble brukt for å undersøke erfaringene skolelærerne har av å jobbe med barn med ASF som har behov for ASK i klasserommet (s. 111). Deltakerne i denne undersøkelsen var fem grunnskolelærere som har jobbet med barn med ASF som har behov for ASK (Finke et al., 2009, s.112). Fra de fem deltakernes varierte erfaringer ble det blant annet rapportert at ASK er en fordel for å øke sosiale interaksjoner med andre elever i klassen. Et annet funn som ble gjort ved undersøkelsen var at barn med ASF og behov for ASK fikk utviklet ferdigheter på mange områder ved at de var i klasserommet, f.eks. akademisk, sosialt og språkferdigheter (Finke et al., 2009, s. 114). Flere av lærerne rapporterte at klassekameratene til elever med ASF og behov for ASK utvikler økt bevissthet og aksept for mangfold generelt, og en forståelse for individuelle forskjeller og behov. På en annen side ble rapportert om økning av stress for elever med ASF da de kan bli overstimulert når det er økt støy og aktivitet i klasserommet, samtidig med at det kan være uregelmessige rutiner (Finke et al., 2009, s. 115). Et annet funn som forskerne oppdaget, var lærernes negative erfaringer av samarbeid med det faglige teamet når det gjelder ASK for elever med ASF. Manglende jevnlig konsultasjon, tilgang på pedagogiske assistenter og mangel på kunnskap og opplæring i ASK-system er utfordringer lærerne uttrykte i arbeid med elever med ASF og behov for ASK (Finke et al., 2009, s. 117).

En fenomenologisk studie gjort i sammenheng med en masteroppgave har undersøkt hva som ligger til grunn for spesialpedagogens tilrettelegging av kommunikasjonsopplæring for skolestartende elever med autismespekterforstyrrelser. Studien ble gjennomført i Norge i år 2016. Gjennom kvalitativ forskningstilnærming, ved bruk av semistrukturerte (Soto, 2016, s. V) forskningsintervju av fire informanter, kom det frem fire oppsummerende overordnede komponenter på hva som ligger til grunn for spesialpedagogens tilrettelegging av kommunikasjonsopplæring for elever med ASF. Den ene komponenten baserer seg på opplevelser og erfaringer spesialpedagogene har av egen kunnskap og kompetanse, der den andre går ut på det å etablere bekjentskap med barnet i overgangsfase fra barnehage til skole, samt skape en trygg opplæringsrelasjon til eleven. Videre fant Soto ut at det tredje overordna komponenten handla om spesialpedagogens kartlegging, valg av kommunikasjonsform og tegnsystem, samt utforming av individuell opplæringsplan (IOP). Den siste komponenten for hva som ligger til grunn for spesialpedagogens tilrettelegging av kommunikasjonsopplæring for elever med ASF er, ifølge Soto, spesialpedagogens forløpende evaluering og refleksjon i forhold til utfordringer som kan oppstå underveis (Soto, 2016, s. VI).

3. Metode

«Veien til målet» er den opprinnelige betydningen av ordet *metode*. Prosjektets tema og problemstilling må kartlegges før metoden velges, da det er essensielt å vite hva målet er før man skal finne veien til målet. Hvordan et kvalitativt intervju skal planlegges avhenger av temaet for og formålet med undersøkelsen. Med dette fastsatt kan man gjøre gjennomtenkte metodevalg i de ulike fasene av studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Undersøkelsens prosedyrer og teknikker er undersøkelsens «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 144), som vil bli detaljert fremlagt i følgende delkapittel som en delprosess for å belyse problemstillingen: «*Hvordan kan spesialpedagogen gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) legge til rette for at elever med autismespekterforstyrrelser (ASF) skal få uttrykke seg i skolehverdagen?*».

3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Med kvalitativ tilnærming så forskes det fra innsiden for å få innsikt i hvordan vi lever vårt liv (Thagaard, 2018, s. 11). Noe av hensikten med kvalitativ forskning er å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon og forskningen skal utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Dette forskningsprosjektet har et mål om å belyse hvordan spesialpedagoger forholder seg til elever med ASF sin hverdagssituasjon og utvikle forståelsen av hvordan disse elevene får uttrykt seg gjennom ASK. Prosjektet tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming der hvor spesialpedagogens livsverden belyses. Livsverden omfatter menneskets opplevelse av sin hverdag, og hvordan denne personen forholder seg til denne. Dermed har det ikke bare blitt hentet fram en beskrivelse av hvordan spesialpedagogene legger til rette for at skoleelever med ASF og behov for ASK får uttrykke seg i skolen, men også hvilke opplevelser spesialpedagogene har av det (Dalen, 2011, s. 15). Kvalitativ tilnærming i sammenheng med prosjektets problemstilling gir beskrivelse av og forståelse for hva spesialpedagogene gjør i sin arbeidshverdag, samt får fram hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). For å få fram spesialpedagogens opplevelser og erfaringer når det gjelder skoleelevene sine uttrykksmuligheter ble det gjennomført flere en-til-en intervju, som er den valgte forskningsmetoden for dette prosjektet.

3.1.1 Forskningsperspektiv

Undersøkelsen er inspirert av fenomenologisk-hermeneutikk som vitenskapsteoretisk grunnlag. Disse vitenskapsteoretiske retningene er relevante og aktuelle for prosessen, der fenomenologien i stor grad viser seg i innsamlingen av datamaterialet, da spesialpedagogenes erfaringer fanges under intervjuene og videre blir disse erfaringene analysert i analyseprosessen. Fenomenologisk tilnærming har vært utbredt i kvalitativ forskning. Rundt år 1900 ble fenomenologien grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Det primære studieobjektet hans var bevisstheten, samt hvordan fenomener framtrer for hver enkelt ut fra et førstegangsperspektiv (Tjora, 2018, s. 31). En fenomenologisk samfunnsvitenskap handler om å fange den menneskelige erfaringen og fenomenologi handler om å analysere den direkte erfaringen (Rendtorff, 2013, s. 267). Dette forskningsprosjektet skal fange spesialpedagogenes erfaring med skoleelever med autisme sine uttrykksmuligheter. Videre skal disse erfaringene analyseres. Fenomenologi innenfor kvalitativ forskning retter seg mot å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver, samt beskrive verden slik den oppleves av intervjudeltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Målsettingen for prosjektet er å forstå hvordan spesialpedagoger kan legge til rette for at skoleelever med ASF får uttrykke seg gjennom ASK ut ifra spesialpedagogenes perspektiv, for deretter å beskrive i denne oppgaven hvordan dette oppleves for dem. Hermeneutikken framtrer i dette prosjektet i form av at analysens funn blir sett i møte med det teoretiske rammeverket. Ifølge Thagaard (2018, s. 37) bygger hermeneutikken på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av og at vi forstår delene i lys av helheten. I dette prosjektet belyser analysens funn og det teoretiske rammeverket prosjektets problemstilling. Samtidig, for å forstå problemstillingen er drøftingene av de to delene med funn og teori nødvendig.

3.2 Intervju som forskningsmetode

Hverdagen består i de fleste tilfeller av mange spontane samtaler, der vi bruker språket til å kommunisere. Intervju som datainnsamlingsmetode består av samtale, der hvor det derimot går dypere inn i en spesifikk tematikk. Prosjektet har gjennom intervju som valgt forskningsmetode en intensjon om å utvikle kunnskap om hvordan spesialpedagoger arbeider for at barn med ASF skal få uttrykke seg på best mulig måte gjennom ASK. Denne kunnskapen skapes mellom meg som forsker og intervjudeltakerne. De som ble intervjuet i dette forskningsprosjektet var spesialpedagoger. Intervju krever noe annet enn den spontane

hverdagssamtalen, der hvor det må arbeides systematisk for å samle inn den dataen som er nødvendig for å belyse problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Intervju som valgt forskningsmetode gir innsikt i spesialpedagogenes opplevelser, selvforståelse og synspunkter (Thagaard, 2018, s. 12). Dette var formålet med intervjuundersøkelsen, som er undersøkelsens «hvorfor» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Samtidig etablerte denne formen for datasamling en direkte kontakt med spesialpedagogene, som er et viktig grunnlag for hvordan dataen utvikles (Thagaard, 2018, s. 13). Forberedelsene som var gjort før intervjuet hadde påvirkning på både hvordan intervjuet gikk og hvilken kunnskap jeg som forsker satt igjen med etter intervjuene.

3.2.1 Forarbeidet

Et grundig forarbeid fører til et begrep som er en sentral side ved kvalitativ forskning, nemlig *systematikk*. En systematisk tilnærming baserer seg på at alle valg i forskningsprosessen er godt reflektert og det blir gjort grundige og omfattende vurderinger. Med det vil de strategiske valgene gjøre sånn at vi utvikler en helhetlig forståelse av de sosiale fenomenene som blir studert. På en annen side vil *innlevelse* være viktig for at jeg som forsker kan utvikle en forståelse for hvordan spesialpedagogene arbeider, sette meg inn i den sosiale situasjonen spesialpedagogene er en del av og de sosiale fenomenene som sirkulerer rundt tematikken (Thagaard, 2018, s. 14).

3.2.1.1 Utvalg og utvalgskriterier

Utvalg av informanter er en del av prosessen før selve gjennomgangen av intervjuet. For at utvalget av informanter skulle være hensiktsmessig for problemstillingen for masteroppgaven ble denne utvalgsprosessen basert på *strategisk utvelging*. I denne forskningsprosessen ble spesialpedagoger som arbeider både direkte og indirekte med barn som er blitt diagnostisert med autismespekterforstyrrelser, samt har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon kontaktet. Ettersom informantgruppen er relativ liten var det viktig for prosjektet at spesialpedagogene har kvalifikasjoner og erfaringer med både ASF og ASK. Fokuset på utvalgets egnethet var på bakgrunn av at det var ønskelig å utvikle forståelsen av det fenomenet som ble studert (Thagaard, 2018, s. 54). Derimot er ikke utvalget representativt for en populasjon, da de ble valgt ut på grunn av deres hensiktsmessighet for prosjektets problemstilling (Thagaard, 2018, s. 55). Valget av å ha fire spesialpedagoger som intervjudeltakere var på bakgrunn av at det både skulle være mulig å gjennomføre omfattende

analyser, samt at utvalget skulle være stort nok til å gi en forståelse av hvordan spesialpedagoger legger til rette for at barn med ASF skal få uttrykke seg gjennom ASK (Thagaard, 2018, s. 59). I tillegg er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) et generelt inntrykk fra intervjuundersøkelser at det ofte kan være en fordel å ha mindre antall intervjuer i undersøkelsen, for at man kan bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene.

3.2.1.2 Rekruttering og informantenes bakgrunn

Det ble brukt eget nettverk for å kontakte informantene. Grunnen for det valget var en oppfattelse om at flere arbeidsplasser var mettet med forespørsler fra ulike universitet og høyskoler. Ved flere av tilfellene gikk jeg gjennom flere ledd for å finne de passende informantene. Grunnen for min nøyaktighet var, som nevnt tidligere, at det var nødvendig i min oppgave å ha intervjudeltakere som har kompetanse på og erfaring med det spesialpedagogiske arbeidet, autisme og ASK, ettersom informantgruppen skulle være relativt liten. Dialogene med informantene utspilte seg både gjennom e-post, tekstmeldinger og ved telefonsamtaler. Nødvendige dokumenter og opplysninger ble sendt over til intervjudeltakerne og med bekreftelse på ønsket deltakelse så ble tidspunktene for intervjuene fastsatt. Alle informantene har en utdanningsbakgrunn som inkluderer spesialpedagogikk. Tabellen nedenfor viser oversikt over informantenes stilling. Informantenes navn er erstattet med fiktive navn.

Informanter	Stillingstittel
Ellinor	Adjunkt med tilleggsutdanning
Guri	Spesialpedagog
Kine	PP-rådgiver
Tara	Spesialpedagog

Tabell 1.1 Oversikt over informantenes stillingstittel.

3.2.1.3 Intervjuguide og prøveintervju

På bakgrunn av et ønske om å ikke lukke igjen for mulige interessante fenomener som kan dukke opp under intervjuet, samt et eksisterende behov for å ha et noenlunde fastsatt oppsett å følge, hadde intervjuet en form av et semistrukturert intervju. Intervjuet bestod av forhåndsdefinerte spørsmål og var fokusert mot bestemte temaer (Dalen, 2011, s. 26). Dette satt i gang kommunikasjon mellom meg som forsker og deltakerne, der hvor kunnskap ble skapt. Denne intervjuformen hadde en åpenhet for å rokkere om på rekkefølgen. Bakgrunnen for det var for å ha mulighet til å gripe tak i svar om tanker og handlinger som var interessante og relevante for problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). For å dekke de viktigste områdene som studien skal belyse, som problemstillingen og forskningsspørsmålene for forskningen rammer inn, ble det utarbeidet en *intervjuguide* (Dalen, 2011, s. 26).

Intervjuguiden ble utformet før intervjuet og omfattet de temaene og spørsmålene som sammen belyser hvordan spesialpedagoger legger til rette gjennom ASK at elever med ASF får uttrykke seg. Problemstillingen og forskningsspørsmålene ble omsatt til mer underliggende spørsmål, der spørsmålene ble stilt på en måte som ga spesialpedagogene mulighet til å åpne seg og fortelle med egne ord om sine opplevelser, tanker og handlinger (Dalen, 2011, s. 26). Spesialpedagogenes svar er datamaterialet for prosjektet, og for at datamaterialet skulle være så rikt og fyldig som mulig inneholdt intervjuet *oppfølgingsspørsmål* og *inngående spørsmål*. Oppfølgingsspørsmål er i følge Postholm og Jacobsen (2018) de spørsmålene som ikke er forhåndsdefinerte, men stilles ut fra intervjudeltakernes svar i intervjuet. Spørsmålene kan også stilles i ettertid dersom det er noen områder som det er nødvendig å fylle ut mer grundig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Selv om spesialpedagogene ga beskjed om at det ikke var noen problem å stille slike spørsmål i ettertid, så har det ikke vært noe behov for det. Det ble utført ett intervju per informant, slik at de fire spesialpedagogene som ble intervjuet skulle ha likt utgangspunkt i form av ett intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 126).

Oppfølgingsspørsmål er sentrale for å få flere perspektiv å belyse problemstillingen på, ved at de kan hente inn mer detaljrike og dype svar fra deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122). Samtidig er inngående spørsmål også en form for spørsmål som kan stilles i intervjuet for å utdype ulike temaer, som videre signaliserer til intervjudeltakeren at det er ønskelig med et mer detaljert svar og holder samtidig intervjuet til tematikken for samtalen. Derimot må slike spørsmål stilles der og da, i motsetning til oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen,

2018, s. 123). Slike spørsmål ble stilt under intervjuene. Samtidig ble spurt både oppklarings spørsmål, som nærmere forklart er spørsmål om å oppklare det som ble sagt, samt spørsmål om spesialpedagogen hadde eksempler på det som ble sagt av ulike handlinger, tanker og opplevelser. Dette var for å få et rikt datamateriale (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 126). For å gjennomføre disse spontane spørsmålene krevde det et godt forarbeid slik at jeg på best mulig måte kunne stille de nødvendige og sentrale spørsmålene, enten om det var oppklarings spørsmål eller inngående spørsmål. Forarbeidet bestod av alt fra god kjennskap til intervjuguiden, avklart lengde på intervju, beherskelse av opptaksutstyret, samt kaffe og kaker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). Det ble brukt lydopptak under intervjuet, da det er viktig å ta vare på og få tak i intervjudeltakernes egne uttalelser (Dalen, 2011, s. 28). Bruken av lydopptak ble testet ved flere prøveintervju og god kjennskap til lydopptakeren ga meg mulighet til å rette all min oppmerksomhet mot intervjudeltakeren. Utførelse av flere prøveintervju ga meg mer kjennskap til intervjuguiden, samt mer innsikt i hvordan jeg opptrer i en intervjusituasjon. Prøveintervju førte til konstruktive tilbakemeldinger og fjerning av et par spørsmål, da det ble oppdaget at det var et par gjentakende spørsmål.

3.2.2 Gjennomføringen

Alle mine informanter ønsket å få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Dette ønsket oppfylte jeg, ettersom jeg syntes det var viktig å skape tillit og en god relasjon i tidlig fase. Samtidig som at ved en slik strukturert intervjusituasjon blir den begrepsmessige struktureringen av intervjuet i analysen lettere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Tre av intervjuene foregikk ansikt-til-ansikt. Bakgrunnen for dette er at jeg ønsket å etablere den direkte kontakten med spesialpedagogene, ettersom det er et viktig grunnlag for hvordan dataen utvikles (Thagaard, 2018, s. 13). Derimot har koronapandemien satt sin stopper på noen områder og da kan man ikke forvente annet enn at intervju kan måtte skje digitalt. Et av mine intervju foregikk ved chat-tjenesten «Zoom». Dagens utviklede teknologi gjør det veldig lett og tilgjengelig å gjøre det på denne måten. Hvor intervjuene skulle foregå lot jeg intervjudeltakerne bestemme da jeg ønsket at de skulle føle seg trygg og fri til å snakke om det de ønsket om temaene. Dersom jeg hadde bestemt lokasjon hadde risikoen vært at informantene hadde følt det hadde vært en veldig formell setting (Thagaard, 2018, s. 100). Samtidig tilbydde jeg å ordne en plass dersom de ønsket det. To av informantene ønsket å gjennomføre intervjuet i vante omgivelser, mens den ene var likegyldig.

Et av de viktige målene mine for intervjusituasjonen var å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære. De første minuttene ved oppmøtet var viktig for å skape god kontakt og åpenhet. Vi begynte en avslappende samtale før lydopptaket ble satt på for å bli litt kjent. En slik bevissthet og med et mål om å skape tillit gir større muligheter for å få fyldig informasjon om temaene jeg ønsket kunnskap om (Thagaard, 2018, s. 99). Intervjudeltakeren skulle tross alt åpne seg for en helt fremmed person, og dermed er skapelsen av tillit viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Etter introdusering og en oppvarmende samtale leste jeg opp en oppsummering av rettighetene, etterfulgt av at informanten skrev under på et samtykkeskjema. Samtidig pratet vi litt om formålet med studien og masteroppgavens forløp. Videre startet intervjuet med innledende, oppvarmende spørsmål.

Intervju kan sees som en utveksling av synspunkter der jeg som forsker ba om spesialpedagogenes meninger og oppfatninger, samtidig som det var spesialpedagogenes opplevelser som var i fokus. En genuin interesse ble vist til spesialpedagogene i intervjuprosessen, hvor spesialpedagogene forhåpentligvis opplevde å bli anerkjent. De åpnet seg opp og beriket datamaterialet med sine erfaringer, opplevelser og synspunkter (Dalen, 2011, s. 32). Samtidig prøvde jeg å være oppmerksom på at jeg skulle gi intervjudeltakeren god tid til å fremme sine synspunkter. Det er viktig å ha en god balanse mellom å stille spørsmål, lytte til informanten, samt gi tilbakemeldinger. Med fokus på en god balanse har vi, jeg og intervjudeltaker, forhåpentligvis utviklet en felles forståelse av temaene som ble tatt opp under intervjuet (Thagaard, 2018, s. 100).

Spesialpedagogene ble som nevnt gitt tid og rom for å komme med sine ytringer og utsagn om fenomenet, samt ble lyttet til og respektert (Dalen, 2011, s. 33). Konsentrasjon om spesialpedagogene og tematikken for intervjuet ble lettere på bakgrunn av mine forberedelser og noenlunde beherskelse av intervjuteknikkene. Åpenhet for å endre rekkefølgen og formuleringen av spørsmålene for å forfølge de spesifikke svarene som ble gitt og de historiene spesialpedagogene fortalte var sentralt for datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). De siste tre avrundende spørsmålene før lydopptakeren ble slått av inneholdt blant annet et spørsmål om vedkommende ønsket å tilføye mer. Samtidig som at det kom fram mye bra her, hadde det også påvirkning på å skape en rolig og avslappet stemning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Samtidig var jeg interessert i å høre hvordan vedkommende opplevde denne intervjusituasjonen. Etter lydopptakeren ble slått av varierte samtalene fra hvert intervju. Det var viktig at informantene ikke kjente på ansenhet når intervjuet var over

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160), så jeg fant en avslappende samtale etter intervjuet som viktig.

3.2.3 Etterarbeidet

3.2.3.1 Transkribering

I arbeidet med resultatene av intervjuet inntraff det flere faser. I første omgang innebar det transformasjon fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst. Det er den samtalen som mellom oss i intervjuet ble abstrahert og fiksert i skiftelig form, gjennom en transkripsjon.

Transkribering er den prosedyren som skulle til for å gjøre intervjusamtalene tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det finnes flere måter å registrere intervjuer på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), men jeg valgte som nevnt å bruke lydopptak, noe som gjorde transkriberingsprosessen oversiktlig, samtidig som jeg fikk transkribert hvert eneste ord intervjudeltakerne sa. Det oppstod ingen problemer med intervjuopptakene med tanke på verken lyd eller noen tekniske feil. Det finnes derimot en del tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger når man skal transkribere fra lydopptak til tekst. Blant de er skriftspråkstilen versus ordrett talespråkstil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Som et forsøk på å få med den levende samtalen best mulig i teksten var jeg oppmerksom på å få med alle ord og uttrykk, alt fra «ehm» til latter. Derimot ble blant annet pauser som informanten tok i sine besvarelser, ikke transkribert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Alle intervjuene ble transkribert om til bokmål, både for anonymisering og for egen del. Fra intervjuet, som var et direkte sosialt spill, til lydopptak forsvant blant annet kroppsspråket, gester og kroppsholdningen til spesialpedagogen. Videre forsvant ironi, stemmeleie osv. i overgangen fra lydopptak til samtalen gjengitt i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Prosessen med transkribering ga meg mulighet til å bli kjent med mine data. Lydopptakene er råmaterialet for analysen (Dalen, 2011, s. 55). Lydopptakene fra intervjuene ble overført direkte til en datamaskin, som allerede da innebar en strukturering og begynnelsen av analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

3.2.3.2 Tematisk analyse

Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219) og denne forskningen tar utgangspunkt i tematisk analyse. Ved å ta i bruk tematisk analyse har det blitt forsøkt å se etter *temaer* i intervjusvarene, der hvor svarene til spesialpedagogene ble gruppert i kategorier (Johannessen et al., 2018, s. 279). Begrepet tema er i denne sammenheng

ment som en gruppering av data med viktige fellestrekk. Denne framgangsmåten skapte orden i dataene, samtidig som at den ga meg muligheten til å se sammenhengene i dataene. Disse temaene utgjør til sammen svaret på prosjektets problemstilling (Johannessen et al., 2018, s. 280).

Den tematiske analysen består av fire faser, der det første steget var å få oversikt over datamaterialet fra de fire intervjuene med spesialpedagogene, i en forberedelsesfase (Johannessen et al., 2018, s. 283). I denne fasen leste jeg over det jeg hadde transkribert, mitt datamateriale. Etterfulgt av forberedelsesfasen gikk jeg over til koding, som er den andre fasen i tematisk analyse. Kodingsprosessen gjorde sånn at jeg fikk framhevet, samt satt ord på viktige poeng i dataene mine. Ifølge Johannessen et al. (2018, s. 284) er det tre grunner for denne kodingsprosessen. Nemlig for å få oversikt over innholdet i dataene, generere nye og dypere innsikter i dataene, samt tilrettelegge dataene for den påfølgende kategoriseringsfasen. Disse grunnene gikk overens med min kodingsfase, da jeg både fikk dypere oversikt over og innsikt i mitt datamateriale. I kodingsprosessen markerte jeg i første omgang de poengene jeg syntes var viktig, ved å markere de med fargen gul. Min kodingsprosess ble gjennomført på en datamaskin. Samtidig markerte jeg de poengene som potensielt kunne være relevante i fargen rosa. Etter denne prosessen gikk jeg gjennom dokumentet en gang til med nye øyne og overførte disse markeringene til en tabell der jeg i en parallell boks skrev stikkord som oppsummerte det viktige poenget. Videre hadde jeg en egen runde dedikert til stikkordsoppsummering, der jeg markerte de jeg mente belyste masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål best. Deretter gikk jeg over en runde til for å kvalitetssikre kodingen min. Underveis noterte jeg ideer og innfall på det jeg leste, som en kommentar i marginen av dokumentet.

Alt det overnevnte ble gjort med oppskriften/veiledningen til Johannessen et al. (2018) på tematisk analyse som grunnlag. Bakgrunnen for å skrive ned refleksjoner underveis, er for å klargjøre uklare tanker, samtidig som at disse tankene og refleksjonene fort kan bli glemt dersom de ikke skrives ned (Johannessen et al., 2018, s. 291). I stikkordsoppsummeringa brukte jeg en *datanær* tilnærming, som betyr at jeg brukte stikkord som gjenspeiler det konkrete innholdet i dataene mine, i stedet for å bruke generelle merkelapper som skal oppsummere dataene. Dette var for at jeg selv kunne se sammenhenger, samt lettere forstå det konkrete innholdet i poenget ved et senere tidspunkt (Johannessen et al., 2018, s. 290). For å kvalitetssikre analyseprosessen gikk jeg over datamaterialet 5 ganger, der jeg justerte både

markeringene og stikkordsoppsummeringene (Johannessen et al., 2018, s. 292). Som tidligere nevnt skal temaene til sammen utgjøre belysning av masteroppgavens problemstilling, som også innebærer belysning av masteroppgavens tre forskningsspørsmål. Problemstillingen og forskningsspørsmålene ble limt inn i hvert dokument i kodingsprosessen for å se om poengene belyste spørsmålene, noe som de gjorde. Det resulterte med at problemstillingen og forskningsspørsmålene forble slik de var på det tidspunktet. Derimot ble et par av forskningsspørsmålene omformulert i senere tid, men hensikten i spørsmålet forble det samme. Det ble opprettet nytt dokument for hvert steg i kodingsprosessen, for å lettere kunne gå tilbake steg for steg, som viste seg å være nødvendig.

Etterfulgt av kodingsprosessen begynte det tredje steget i tematisk analyse, nemlig *kategorisering*. I denne fasen av prosessen sorterte jeg dataene fra kodingsprosessen i overordnede kategorier. Dataene ble satt sammen til en større enhet. Kategoriene dataene ble satt i er analysens temaer (Johannessen et al., 2018, s. 294). Som anbefalt fra Johannessen et al. (2018, s. 295) gjorde jeg kategoriene om til tre bokser. Disse boksene fikk like navn som de tre hovedtemaene som jeg hadde i intervjuguiden, ettersom disse begrepene representerer de tre forskningsspørsmålene for masteroppgaven. Hver av disse tre boksene fikk sine ulike rom der dataen fra kodingsprosessen ble lagt inn. Derimot, i denne delen av analyseprosessen så ble det ene forskningsspørsmålet omformulert. Hovedpoenget med spørsmålet ble ikke endret, men det måtte omformuleres ettersom dataene mine belyste den nye formuleringen mye bedre. Etter at dataene mine ble kategorisert i temaer, begynte omsider skrivingen av resultatdelen. Temaene, og deres innhold, er rapportert i oppgavens kapittel 4 om «Presentasjon og drøfting av funn». Den kunnskapen som har blitt produsert i intervjusamtalene gir en dypere forståelse av hvordan spesialpedagoger jobber for å legge til rette for at skoleelever med ASF skal få uttrykke seg gjennom ASK i sin skolehverdag.

3.3 Forskerrollen og forhåndsforståelse

Før forskningsprosessen var det viktig å reflektere over egen rolle i forskningen. Min rolle i dette prosjektet har vært å forske på hvordan spesialpedagoger gjennom ASK legger til rette for at elever med ASF skal få uttrykke seg i skolehverdagen, ved å intervju spesialpedagoger fra ulike skoler. Rollen min som forsker har vært å intervju spesialpedagoger for å innhente datamateriale for å utvikle en forståelse og kunnskap om spesialpedagogens tilrettelegging. Supplert med det som har blitt nevnt tidligere i denne besvarelsen, vil erfaring i å håndtere

sosiale situasjoner, selvtillit i gjennomføringen og en tilstedeværelse være viktige egenskaper for forskerrollen (Thagaard, 2018, s. 94). For å teste mine egenskaper på disse områdene ble det gjennomført flere prøveintervjuer da det var viktig å teste meg selv som intervjuer og få tilbakemeldinger på min egen atferd for å være bevisst egen væremåte i en intervjusituasjon (Dalen, 2011, s. 30). Denne utprøvingen gjorde meg blant annet oppmerksom på at jeg måtte ha mer selvsikkerhet og selvtillit i intervjuprosessen. Forarbeidet og pensumlitteraturen gjorde meg også bevisst på det asymmetriske forholdet som kan foreligge mellom forsker og intervjudeltakerne i et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Samtidig førte mine kunnskaper om temaene under intervjuet til at vi kunne ha et gjensidig opplyst intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Min struktur, mitt forarbeid og min åpenhet gjorde til at jeg fikk besvarelser på det jeg ønsket og at spesialpedagogene hadde rom for sine uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). I tillegg innebærer forskerrollen å ta en rekke etiske hensyn. Dette er mer utdypet under punkt 3.5 «Etliske hensyn».

I tillegg foreligger det en forhåndsforståelse fra min side. Både alternativ og supplerende kommunikasjon og autismspekterforstyrrelser er noe jeg har erfaring med. Det var dette som grunnlag som fikk meg til å ville forske på hvordan spesialpedagoger legger til rette for at skoleelever med autisme får uttrykt seg gjennom ASK i skolen. Nysgjerrigheten på spesialpedagogers synspunkter, tanker og erfaringer gjorde til at jeg ville forske på dette. Mine tanker om problemstillingen er varierte. På den ene siden tenker jeg at det burde være mulig å optimalisere elevenes uttrykksmuligheter gjennom ASK. Samtidig har jeg erfaringer med at det er ressurskrevende arbeid, da det krever blant annet tid, kompetanse og motivasjon. Som forsker er det viktig at jeg legger mine tanker, erfaringer og forforståelse til side, eller sette en parentes rundt egne antakelser og fordommer til hvordan spesialpedagoger arbeider med ASK og ASF. Forskningen er ute etter hva spesialpedagogene har erfart (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Derimot vil min forforståelse på fenomenet foreligge uansett. Det kan være en utfordring å gjøre det kjente fremmed (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). For meg handla det om at jeg måtte være bevisst min forforståelse, og ha fokus på å være åpen for intervjudeltakernes uttalelser. Samtidig som at min forforståelse og det teoretiske rammeverket påvirket tolkningen av datamaterialet (Dalen, 2011, s. 17).

3.4 Kvaliteten på studiet

Kvalitativ forskning bygger på en grunnforutsetning at mennesker skaper og konstruerer sin sosiale virkelighet, samt gir mening til egne erfaringer. Det intervjudeltakerne uttalte om sine følelser, opplevelser og meninger er deres sannhet. Intervju som metode grep tak i fire personers uttalelser, og sammen med meg som forsker, utgjør dette kunnskap. Samtidig må dette sees i sammenheng med dagens samfunn og det samfunnet rundt det fenomenet som har blitt studert (Dalen, 2011, s. 91). Forskningens kvalitet må i all hovedsak bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Med det presenteres forskningens reliabilitet og validitet nedenfor. Bakgrunnen for valget av å bruke disse begrepene i dette prosjektet er en inspirasjon av Thagaard (2018) sine beskrivelser av begrepene, da disse beskrivelsene gir et godt innblikk i kvaliteten på dette studiet.

3.4.1 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet er et kriterium for at forskningen blir utført på en troverdig og tillitsvekkende måte. Reliabiliteten innebærer spørsmålet om en annen forsker hadde kommet fram til de samme resultatene, som bruker de samme metodene (Thagaard, 2018, s. 187). Reliabilitet er med andre ord forskningens pålitelighet. Påliteligheten innebærer å være konkret og spesifikk i måten det har blitt utviklet data, med detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode (Thagaard, 2018, s. 188). Dette prosjektet har framlagt en plan, i tillegg til at prosessen har blitt beskrevet detaljert. Spørsmål om reliabilitet reiste seg under intervjuet, i transkriberingen og under analysen. Under intervjusituasjonen innebar det at jeg måtte være bevisst på en balansegang mellom ledende og ikke-ledende spørsmål, ettersom også ledende spørsmål kan styrke intervjuets reliabilitet. Da jeg transkriberte utspilte reliabiliteten seg ved min nøyaktighet. Det er mange ulike måter å analysere på, samtidig som at en og en kan bruke samme analysemetode, men samtidig kode og kategorisere ulikt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I dette forskningsprosjektet ble det gjennomført en oversiktlig, nøyaktig og presis analyse. Samtidig har det i dette prosjektet blitt gjort rede for hva som er referat fra intervjuet, og hva som er egne vurderinger og kommentarer. Denne framgangsmåten åpner opp for at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188).

3.4.2 Validitet

Validitet i forskningen knyttes til resultatene, samt hvordan dataene tolkes. Det handler om gyldigheten av de tolkningene jeg som forsker har kommet fram til. I dette prosjektet er validiteten styrket av en kritisk gjennomgang av analyseprosessen (Thagaard, 2018, s. 189), der medstudent har sammen med meg gått kritisk gjennom kodingen og kategoriseringen. Det er flere forhold som er knyttet til validitet i et kvalitativt forskningsintervju. Det er blant annet i forhold til forskerrollen, utvalget, den metodiske tilnærmingen, datamaterialet og mine tolkninger og analytiske tilnærminger. Ettersom jeg gjorde rede for min tilknytning til det spesialpedagogiske arbeidet med autisme og ASK får leseren mulighet til å kritisk vurdere i hvilken grad jeg kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Dalen, 2011, s. 94). De individuelle variasjonene hos spesialpedagogene var for mitt prosjekt viktig å få frem ettersom jeg ønsket å undersøke hvordan de hver for seg arbeider for å få fram elevens uttryksmuligheter. Videre har jeg reflektert over dataen de ga meg, ikke bare videreført (Dalen, 2011, s. 96).

Selv om intervju på en side ga detaljerte og nyanserte beskrivelser av hvordan spesialpedagoger jobber med ASF og ASK (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 86), så er det vanskelig å generalisere ut over de som er studert. Andre spesialpedagoger kan ha andre oppfatninger og fortolkninger enn de spesialpedagogene som ble intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 77). Derimot, selv om det er vanskelig å generalisere ut over det som har blitt studert, så kan resultatene og kunnskapen fra dette prosjektet brukes av andre spesialpedagoger. Tolkningen av hvordan spesialpedagogene arbeider med ASK og ASF som har blitt utviklet gjennom forskningen, vil kunne overføres og være relevant for andre spesialpedagoger og arbeidsgrupper som også i sin hverdag jobber med ASK og ASF. Oppgavens resultatdel presenterer ikke bare beskrivelser av mønstre i dataene, men også tolkning av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 194). Undersøkelsen har utviklet en forståelse for hvordan spesialpedagoger kan legge til rette for at skoleelever med autisme får uttrykke seg gjennom ASK i sin skolehverdag.

Intervju som datainnsamlingsmetode er tilpasset forskningens mål, problemstilling og det teoretiske perspektivet, som viser validitet i den metodiske tilnærmingen. Samtidig er intervjuguiden lagt ved som vedlegg (Dalen, 2011, s. 96), det er redegjort for intervjuprosessen med lydopptak, transkriberingen og resultat. Validiteten av datamaterialet er styrket ved at jeg gjorde fyldig og grundig forarbeid, der jeg utarbeidet relevante spørsmål

som spesialpedagogene ga innholdsrike besvarelser på. Spesialpedagogene uttalte sine meninger og forståelser ved flere hendelser på sin arbeidsplass (Dalen, 2011, s. 97). Detaljerte beskrivelser av innhenting av datamaterialet finnes lenger opp i oppgaven, under «3.2 Intervju som forskningsmetode». Samtidig var jeg i denne prosessen veldig oppmerksom og nøye på å ikke problematisere der det ikke finnes problemer, samt ikke tillegge de en mening de ikke har (Dalen, 2011, s. 98). I de tilfellene jeg var usikker på helheten bak, fant jeg veien tilbake til transkriberingen gjennom alle mine dokument fra analyseprosessen.

3.5 Etiske hensyn

All vitenskapelig forskning har et krav om at forskere forholder seg til og er godt bevisst på de etiske prinsipper som gjelder i forskningen (Thagaard, 2018, s. 20). Det er både viktig å ha en god henvisningsteknikk under hele prosjektet, samt vise redelighet og nøyaktighet i hvordan forskningsresultatene presenteres (Thagaard, 2018, s. 21). Som forsker har jeg et overordnet ansvar for å ivareta informanten gjennom hele forskningsprosessen (Dalen, 2011, s. 13). Etiske dilemmaer kan oppstå i intervjusituasjoner på grunn av de forholdene som er forbundet med å både utforske privatlivet til mennesker og dermed legge disse beskrivelsene ut i det offentlige. Som forsker måtte jeg vurdere hvilke mulige konsekvenser forskningsprosjektet kunne ha for intervjupersonene, både i form av om spesialpedagogene kunne oppleve stress under intervjusituasjonen og i forhold til at den skriftlige transkripsjonen av deres muntlige uttalelser skulle være lojale. I etterkant av gjennomføringen av intervjuet ble det tatt etiske hensyn til hvor dypt og kritisk uttalelsene deres skulle analyseres, samtidig som at kunnskapen om spesialpedagogenes arbeid med ASK og ASF ble rapportert så sikker og verifisert som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

3.5.1 Meldeplikt

Denne forskningen forutsatt behandling av personopplysninger og ble dermed meldepliktig i form av at den skulle bli meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) for godkjenning (Thagaard, 2018, s. 22). Det ble utarbeidet en detaljert søknad som ble sendt inn og godkjent i desember 2021.

3.5.2 Frivillig informert samtykke

Ved bruk av kvalitativ tilnærming og intervju som forskningsmetode i dette prosjektet innebar det direkte kontakt med de personene som skulle bli studeres (Thagaard, 2018, s. 20). Det er

et krav at jeg som forsker måtte ha intervjudeltakernes frivillige informerte samtykke. Det ble på forhånd informert tilstrekkelig om flere aspekt ved forskningsprosessen, der det også ble videreformidlet at de til enhver tid kunne trekke seg fra intervjuet (Thagaard, 2018, s. 22). Spesialpedagogene ble tilsendt et detaljert samtykkeskjema, som ble skrevet under ved intervjuet. De tillot også at det ble brukt lydopptak som et teknisk hjelpemiddel under intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 112).

3.5.3 Konfidensialitet

Det foreligger også et krav om konfidensialitet, hvor de personlige opplysningene skal være aidentifisert og publiseringen av forskningen skal være anonymisert (Thagaard, 2018, s. 24). Spesielt viktig er kravet om anonymisering ettersom jeg skulle møte spesialpedagogene ansikt til ansikt og da er det viktig at de føler seg trygge på at deres uttalelser blir behandlet fortrolig og at de ikke skulle kunne føres tilbake til dem (Dalen, 2011, s. 102). Spesialpedagogene ble dermed informert om at alle opplysningene de oppga under intervjuet ville bli anonymisert, samt at forskningen på ingen måte vil være til skade for spesialpedagogen, arbeidsplassen eller samfunnet forøvrig (Thagaard, 2018, s. 26). Lydopptakene ble slettet rett etter transkripsjonen, der transkriberingsdokumentene ble oppbevart utilgjengelig for noen andre. Informantenes navn ble erstattet med fiktive navn.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Det følgende kapittelet har en systematisk framstilling av funnene fra analysen. Kapittelet er delt inn i tre delkapitler, der hvert kapittel presenterer hvert sitt forskningsspørsmål. Hvert forskningsspørsmål inneholder tre undertemaer som er med på å belyse forskningsspørsmålet. Videre presenterer disse undertemaene uttalelser fra intervjuene. Drøfting av analysens funn sett i sammenheng med det teoretiske rammeverket belyser masteroppgavens tre forskningsspørsmål. Dette er forløpet for å belyse problemstillingen som lyder:

Hvordan kan spesialpedagogen gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) legge til rette for at elever med autismspekterforstyrrelser (ASF) skal få uttrykke seg i skolehverdagen?

Funnene presenteres, systematiseres og drøftes i lys av tre tema, som er temaene for de tre forskningsspørsmålene: (1) *Elevenes stemme*, (2) *Språk* og (3) *Kompetanse*. Informantene er også her benevnt med fiktive navn.

4.1 Elevenes stemme

Et tema som står tydelig fram som et viktig moment for hvordan spesialpedagoger gjennom ASK legger til rette for at elever med ASF får uttrykke seg i sin skolehverdag er at *elevenes stemme* skal høres. Forskningsspørsmålet som førte til dette temaet lyder som følger:

Hvordan jobber spesialpedagogen for at elevene skal bli hørt i skolehverdagen?

Med *elevenes stemme* som et av tre tema for intervjuet var det tre undertemaer som var fellesnevner for de fire intervjuene, nemlig lovverk, valgmuligheter og spesialpedagogens oppgaver.

4.1.1 Lovverk

«... det står jo både i barnevernkonvensjonen og det står jo i lover om at barnets stemme skal bli hørt og barnets behov, altså barnets beste skal jo på en måte, som vi sier, henge på vegg. Det er jo det vi skal jobbe etter.»

Dette var et utsagn fra Kine. Flere av informantene nevner barnekonvensjonen og opplæringsloven som en viktig del av elevene med autisme og behov for ASK sin stemme, der det er pålagt at barnets stemme skal bli hørt. Videre ble det uttrykt elevenes rett på å uttrykke seg på en måte de behersker og at ved å gi eleven medbestemmelsesrett så vil eleven få valgmuligheter på sine kommunikasjonsverktøy. Eleven får en stemme. Som Øzerk og Øzerk (2020, s. 55) poengterer, så synliggjør en diagnose barnets behov, rettigheter og muligheter på et generelt nivå. Med det gis elevene med autisme og behov for alternativ og supplerende kommunikasjon rett på å få fram sin stemme gjennom tilpassede kommunikasjonshjelpemidler i skolen, samt gjennom de kommunikasjonsformene som best kompenserer for utfordringene til eleven. Med det skal også spesialundervisningen inkludere opplæring i bruk av ASK. Dette blir også understreket av paragrafer i opplæringsloven (Meld. St. 45 (2012-2013)). Derimot synliggjør diagnosen elevens muligheter på et generelt nivå (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 55), men hvilke muligheter de har for medbestemmelse gjennom ASK i sin skolehverdag skal vi se nærmere på i neste avsnitt.

4.1.2 Valgmuligheter

Med elevenes valgmuligheter i skolehverdagen som et av fokusområdene under intervjusamtalene så ble dagsplan som et ASK-verktøy nevnt, der Guri sa følgende:

«Min erfaring med å jobbe med autister, da også kanskje uten språk, det er jo den tradisjonelle dagsplanoppbygginga ikke sant. Der man kan få gå inn og, de høyeste fungerende kan gå inn i en pool av sånne aktiviteter og velge seg, til at du har satt opp i forkant, og kanskje gi de valgmuligheter i pausen. Men der at det er en dagsplan satt opp av oss og der er det jo veldig styrt. Så det er jo veldig vanskelig å på en måte og si noe generelt om dem, i bunnen her så ligger individet og individets behov. Og deres forutsetninger og deres tilnærming og kunnskap og mulighet til å foreta valg da.»

Guri hevder at elevens valgmuligheter baseres på individet, individets behov og forutsetning, samt deres tilnærming, kunnskap og mulighet til å foreta valg. Sett fra et teoretisk perspektiv vil det være nødvendig med jevnlig observasjon for å finne ut av disse faktorene. Derav observere og vurdere elevens grunnleggende kommunikasjonsferdighet, samt elevens samspill med kommunikasjonspartner (Andresen, 2020, s. 193) for å finne ut forutsetningene barnet har for å kunne ta valg. Som informanten sier, det er ikke sikkert eleven har mulighet

til å foreta valg. Med jevnlig observasjon av hva eleven mestrer eller hvor eleven trenger påfyll (Andresen, 2020, s. 200) er det mulig å finne ut av hvilke valgmuligheter som kan realiseres for eleven. Eksempelvis kan spesialpedagogen her undersøke hva barnet ser på, kanskje eleven prøver å uttrykke et ønske ved blikket. Det blir som Ellinor sier:

«... det er jo på en måte det å tilrettelegge sånn at, ja, at man får barnets stemme da, og selvfølgelig ta på alvor hele tiden det med signalene som eleven og andre elever gir, med, det blir mye sånn at jeg tolker blick, mimikk, kroppsspråk.»

Under intervjuene ble det forespurt hvilke valgmuligheter elevene med ASF og behov for ASK har i sin skolehverdag. Ellinor poengterte:

«... innafor en situasjon så kan det jo være mange muligheter for valg og påvirkning inni én aktivitet.»

I likhet spesifiserer Guri at *«dagsplan inneholder et hav av valgmuligheter i hvordan den blir satt opp»*. Guri uttrykte også følgende om effekten av ulike kommunikasjonsverktøy:

«... han får en stemme, han får muligheten til å si at «nei, det vil jeg ikke.»»

På en annen side er det en enighet mellom informantene at i oppstarten av dagsplan som et ASK-verktøy eller andre kommunikasjonsverktøy der det skal etableres strukturer for elever med autisme, så er det mindre valgmuligheter og lite medbestemmelse fordi eleven skal skjønne systemet. Elevens kommunikasjonspartner spiller en stor rolle for elevens muligheter for kommunikasjon gjennom ASK (Andresen, 2020, s. 194), som vi for eksempel kan se ved at kommunikasjonsverktøy gir eleven mulighet til å si nei. Samtidig kan det gis flere valgmuligheter. Derimot kan det avhenge av hvordan elevens samspillspartner legger opp en aktivitet, som kan inneholde så mange valgmuligheter. I tillegg, som Ellinor framhever, så er det viktig å bruke gester, for at eleven med autisme skal forstå valgmuligheten:

«... jeg må være sikker på at eleven skjønner spørsmålene fra meg, om han vil gå den veien eller den veien, og der bruker vi jo gester ...»

Kine setter derimot et spørsmål ved hvor mye påvirkning elevene med autisme egentlig har i løpet av sin skolehverdag. Som Guri belyser, at valgmulighetene i bunn og grunn blir styrt av nærpersonen. På en annen side hadde Guri en opplevelse der en elev med autisme som brukte ASK ikke hadde behov for valg, men heller behov for forutsigbarhet, der oversikten ga eleven en utholdenhet og ro. Noen elever ønsker dermed den strukturen, mens muligens andre ønsker den fleksibiliteten med valg. Det er derimot ofte sentralt for elever med ASF å ha en struktur som skaper forutsigbarhet (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 531). Men igjen, det er vanskelig å finne en løsning for alle, det er ofte ikke én type tiltak som passer for alle (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 531).

Informantene delte sine opplevelser med hvorfor de mener at det er viktig å få fram elevens stemme gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon, der Guri understreker at det må foreligge en respekt for deres stemme og deres behov. Ellinor uttrykte: *«vi kan aldri bli gode nok på å la elevene komme til»*. Et par av informantene sa samtidig at ved å gi elevene valgfrihet, så kunne man oppdage nye interesser og behov, der også valgmulighet hadde gitt overraskende valg:

«Eleven fikk muligheten til å velge pålegg. Og det høres på en måte ganske basalt ut, men det viste seg jo at eleven valgte et helt annet pålegg enn det som i utgangspunktet man trodde at eleven ville velge.»

Ettersom elevene utvikler seg, og tiltak muligens må endres eller utbredes (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 99) vil valgfrihet kunne være en metode for å oppdage elevens interesser på. Flere elever med autisme har kommunikasjonsvansker, og nærpersoner bør være oppmerksomme på deres språkutvikling (Andresen, 2020, s. 190). Ved å la eleven komme til, gi eleven mulighet for å uttrykke det den ønsker, kan man få mer innsikt i deres kommunikative ferdigheter. På en annen side krever dette at eleven med autisme og behov for ASK får delta. Det kreves ikke bare at ASK-hjelpemiddelet er tilgjengelig for eleven, men også at kommunikasjonsformen blir tatt i bruk. Som igjen setter et krav om spesialpedagogenes kompetanse på ASK og autisme er tilstrekkelig (Skogdal, 2015, s. 219).

4.1.3 Spesialpedagogens oppgaver

Spesialpedagogene fortalte om hvordan de selv arbeidet for elevens valgmuligheter der Ellinor mente det var viktig å ta «*utgangspunkt i elevenes interesser og styrker*», samt «*forstå deres ønsker og behov*». Videre ble det formidlet at det er nødvendig å balansere mellom de kravene som skal settes til elevene og hva elevene selv ønsket å gjøre. Tara mente at man heller bør gi eleven med autisme mulighet for å velge, ikke sette et krav om det, slik at de kan føle mestring. Som Øzerk og Øzerk (2020, s. 26) framhever, så må elevene få delta aktivt på sine egne premisser, og gis mulighet for medbestemmelse, da det kan gi elevene økt motivasjon for å delta i opplæringsaktiviteter senere (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 27). I tillegg til å ta utgangspunkt i elevens interesser vil det kunne være nyttig å observere barnegruppas interesser, for at eleven med autisme skal få delta i lek og aktivitet med andre barn. Ved å observere barnegruppas interesseområder kan eleven med autisme sin kommunikasjonsform inneholde begreper og uttrykk som gjør at eleven får være i samspill med de andre barna (Andresen, 2020, s. 197). Samtidig som å bruke eleven med autisme sine interesseområder til det det er verdt i leken med andre barn (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Dermed gis eleven, gjennom ASK, mulighet til å være med å påvirke leken eller aktiviteten. På en annen side må man også undersøke om det foreligger et ønske eller behov for å være med å bestemme og ta valg i leken, for eleven.

«... få barnet i sentrum. Har du ikke barnet i sentrum så får du ikke barnets stemme fram heller.»

For å få fram stemmen til barnet, må du ha barnet i sentrum uttrykte Guri, der Ellinor sa at for å få fram stemmen til barnet, så må man gi de et kommunikasjonsverktøy de kan bruke. Tilpassede kommunikasjonsverktøy for elevene med autisme krever en detaljert kartlegging av eleven og miljøet rundt eleven (Næss & Karlsen, 2015, s. 5). På en annen side er det ikke nok å gi eleven ett kommunikasjonsverktøy, da for lite variasjon i kommunikasjonsformer kan begrense læringsmulighetene for elevene med autisme. Elevene med autisme kan variere stort fra hverandre, men dersom du har eleven i sentrum som den ene informanten sa, så vil det være mulig å finne de individbaserte kommunikasjonsformene til eleven (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 83).

Videre understreker Tara en faktor for elevenes medbestemmelse:

«ha material lett tilgjengelig, ha det i naturlige situasjoner, for eksempel i garderobe, at man har en tematavle hengende oppe, med det som er naturlig å bruke i den settingen her. Da har man det jo lett tilgjengelig, eller på toalettet, altså da henger det klart allerede».

Næss og Karlsen (2015, s. 6) framhever viktigheten med at ASK-brukere må få muligheten til å delta i fellesskapet på lik linje som resten av klassen. Ved å plassere eleven med autisme sin kommunikasjonsform tilgjengelig på alle skolens arenaer vil eleven ha en mulighet til å delta og medvirke i fellesskapet. For også elever uten verbal tale utvikler seg i samspill med andre ifølge et sosiokulturelt perspektiv. Det blir dermed spesialpedagogens og andre fagpersoners oppgave å gi elevene med autisme denne muligheten, da det også er verdt å merke seg at man ofte kan se at barn med autisme er mindre deltakende i lek, samt har færre sosiale initiativ (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 525). Som Tara sa, at i slike tilfeller er det viktig å spinne videre på elevens initiativ til kommunikasjon de gangene det skjer. I arbeid med elevene er det som vi ser viktig med inkluderende tiltak, som derimot ikke bare handler om den fysiske plasseringen, men også at elevene med autisme har de samme vilkårene for læring og utvikling som de andre barna (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 27).

4.2 Språk

Som nevnt tidligere utvikler ikke en stor andel av barn med ASF et talespråk eller et funksjonelt talespråk, der resterende som har utviklet talespråk ofte kan ha forsinket talespråk eller taleforståelse. I disse tilfellene blir ASK nødvendig (Øzerk & Øzerk, 2020, 321). Det er som Tara sa, at ASF og ASK er to forenlige ord, som ofte går hånd i hånd. Med det som utgangspunkt har det andre hovedtemaet for å belyse problemstillingen blitt navngitt *språk*. Masteroppgavens andre forskningsspørsmål er formulert som følgende:

Hvordan kan ASK brukes for å jobbe med utfordringene og mulighetene som kan oppstå i kommunikasjonen med elever med ASF?

For å belyse forskningsspørsmålet ble funnene delt inn i tre undertemaer: Muligheter og utfordringer, hjelpemidler og spesialpedagogens rolle. Disse tre undertemaene ble valgt ut på grunn av fellestrekk i informantenes uttalelser, som til sammen utgjør svaret på forskningsspørsmålet.

4.2.1 Muligheter og utfordringer

Spesialpedagogene var alle tydelige på mulighetene ASK gir elever med ASF. Guri legger vekt på at ved å bruke ASK kan man «*gi dem muligheten til å kommunisere behovene sine*». Kine presiserer at «*barnet skal jo få snakke med, få muligheten til å snakke med alle voksne og alle barn*», der også Tara forklarer at ASK gir eleven med autisme mulighet til å bli møtt og tolket av omverden. Det er som Næss (2015, s. 28) skriver, at det er viktig å se ASK som mer enn et hjelpemiddel eleven skal beherske. Alternativ og supplerende kommunikasjon innebærer også interaksjon med andre, der eleven med ASF både skal bli forstått og forstå andre, samt kunne ha dialogisk samtale med andre. Det er som nevnt mange som har diagnosen autismspekterforstyrrelser som har språkvansker, og språkvansker kan gi eleven konsekvenser for sosial deltakelse (Lyngseth, 2020, s. 38). På en annen side har det blitt rapportert, vel og merke fra en undersøkelse gjort i USA, at ASK er en fordel for å øke sosiale interaksjoner med andre elever i klassen, der elever med ASF og behov for ASK fikk utviklet ferdigheter både innenfor det sosiale og det språklige området (Finke et al., 2009, s. 114). Som Ellinor nevner som et eksempel på bruk av ASK i klasserommet, så kan eleven ha egen dagsplan ved pulten i klasserommet. Videre nevner Tara at dagsplan gir mulighet for å bryte opp i rutinene til eleven med ASF:

«Så dagsplanen og kan være et verktøy, ikke bare for å gi oversikt og en sånn «sånn er dagen», men den kan og brukes der det blir brudd på rutiner da, «okei, nå må vi kanskje sette opp dagsplanen på nytt, for at det ble litt endringer».»

Det som kan stikke seg fram hos barn med ASF er mindre fleksibilitet, og endringer av rutiner kan bli en utfordring for eleven (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526). I slike tilfeller, som Tara sa, kan dagsplan brukes som en mulighet for brudd i rutiner. På en annen side er det nødvendigvis ikke alltid sånn at elevene som bruker ASK har de tilpassede kommunikasjonshjelpemidlene som er nødvendig, og kan dermed få redusert tilgang til klasse miljøet (Skogdal, 2015, s. 220). Det har samtidig blitt rapportert økning av stress for elever med ASF da de har vært i klasserommet. Det kan være uregelmessige rutiner, høyt støy- og aktivitetsnivå i et klasserom, som kan føre til at elevene med ASF blir overstimulert (Finke et al., 2009, s. 115).

«Fordi forståelsesvanskene ikke blir tatt nok hensyn til gjerne i klasserommet. Bare masse muntlig info. Så det å få ting visualisert er kjempeviktig.»

En utfordring som kan oppstå for en elev med ASF og behov for ASK i klasserommet er at det er mye muntlig informasjon. I disse tilfellene mener Ellinor at eleven må få ting visualisert. Tara nevner at det er *«karakteristisk ved autismespekterforstyrrelser, det er jo den der visuelle styrken kontra det språklige, den språkforståelsen»*. Hos elever med ASF så viser språkvansken seg som regel i de ekspressive- og reseptive språkferdighetene (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 148). Så vanskene trer fram både når elevene skal uttrykke seg, samt forstå andre. Et vellykket forsøk ved å bruke den visuelle styrken som kan foreligge hos barn med ASF, var å bruke video som et ASK-verktøy for barn med ASF, der resultatene fra studien viste at video kan gi positive resultater på å øke deltakelsen i kommunikasjonen og kommunikasjonsmuligheter hos barn med ASF (Chapin et al., 2021, s. 6). Det er som Tara nevner, se etter muligheter i det utfordrende.

Det kan oppstå ulike og uforberedte situasjoner i arbeidet med elever med ASF som har behov for ASK. Som Ellinor beskriver det som: *«ingen dager som er like»*. Atferden hos elever med ASF kan være uflexibel (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 526). Samtidig opplevde informanten som en utfordring at hun kunne misforstå eleven:

«Det er ingen dager som er like og det er, det er utfordrende i forhold til å, at det er ikke sikkert jeg alltid klarer å forstå de, også med deres begrensning ..., altså kommunikasjon da, med lite talespråk så kan jeg misforstå eleven min.»

Nødvendig informasjon kan utgå i dialog med elever med autisme eller så kan kommentarer bli feilplassert, der samtalepartneren ikke forstår hva eleven ønsker å fortelle (Chahboun, 2017, s. 35). På en annen side så kan eleven ha mange ulike samtalepartnere i løpet av sin skoledag, som blir framhevet av Ellinor. Samtidig så kan ting endre seg. Som Tara sier *«det som funker nå, funker kanskje ikke senere, utvikling kan ta en helt annen retning enn antatt»*. Elevens behov kan endre seg og kommunikasjonen kan utvikles. Det vil her være nødvendig med kontinuerlig oppfølging og evaluering for å finne de egnede kommunikasjonsmidlene (Næss, 2015, s. 30), der alle arenaene og samtalepartnerne følger elevens prosess. Ellinor understreker nettopp dette, at *«alle arenaene må være motivert og interessert til å bruke ASK»*. Det vil i en kartleggingsprosess med elever med ASF være nødvendig å være i tett kontakt med personene rundt eleven, som kan fortelle om elevens sosiale fungering og den daglige atferden (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 95). Derimot er

ikke dette en prosess som bare kan skje én gang. Som informanten sa, ting endrer seg. En dynamisk prosess med karlegging, tiltak, evaluering og nye tiltak (Andresen, 2020, s. 190) er en prosess som må skje flere ganger ettersom barnet utvikler seg og tiltakene må endres eller utvikles (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 99). Som sagt er det kjent at barn med autisme kan ha kommunikasjonsvansker (Andresen, 2020, s. 190) og da må de hele tiden kunne ha et kommunikasjonshjelpemiddel de kan bruke, som er oppdatert på deres vansker, behov og interesser her og nå.

Utfordrende atferd kan forekomme hos elever med autisme (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 157). Flere av informantene har hatt erfaring med at bruk av ulike ASK-verktøy har redusert frustrasjon og utagering hos elever med ASF. Et eksempel på effekten av ASK som et kommunikasjonsverktøy for elever med ASF fra Ellinor lyder som følger:

«For mange så er jo det en så stor forskjell som at det kan gå fra masse frustrasjon og utagering til lite eller ingenting, over litt tid. Det er ikke noe som skjer i løpet av noen uker, men i alle fall en utvikling som vi kan se, hvis vi ser tilbake liksom, ett år, to år, tre år så er det mange som har en helt annen hverdag enn om man har jobba masse med ulike ASK-former da. Fordi at de både blir forstått og klarer og forstå oss. Så det er jo bare helt, eh ja, åpenbart at det er en skandale hvis vi ikke liksom tilrettelegger sånn at eleven skal ha muligheten til å uttrykke seg.»

En teori som kan bidra til å forstå utfordringene elever med ASF kan ha, er at barn med autisme kan ha svekkede eksekutive funksjoner hvor de kognitive prosessene som er nødvendig for å ha kontroll over egen atferd, er svekket (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 531). ASK kan som vist i eksemplet stabilisere denne atferden. Derimot avhenger dette av at elevene får kommunikasjonshjelpemidler de kan benytte seg av, for både å bli forstått og forstå andre.

4.2.2 Hjelpemidler

Alternativ og supplerende kommunikasjon kan blant annet være fysiske gjenstander, fotografi, grafiske symboler, tematavler, talemaskin eller tegn til tale (Andresen, 2020, s. 184). Spesialpedagogene som ble intervjuet hadde erfaring med mange ASK-verktøy, blant de var valgplansjer, kommunikasjonstavler, grafiske symboler på huskelister, Widgit Go,

øystyrt talemaskin, Rolltalk Designer for Print, PECS, tegn til tale, pod-bok, Tobii, dagsplaner og MEMOplanner. Det kan variere stort i hvilke kommunikasjons hjelpemidler elevene med autisme har behov for (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 82). Det handler derimot ikke om å ha flest mulig kommunikasjonsverktøy til en elev, men heller kartlegge hva eleven faktisk trenger. Man får mer kunnskap om og innsikt i hvilket kommunikasjonsverktøy eleven har best nytte av, og som passer eleven best, etter en utprøvningsperiode (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 94).

«... møte eleven på det stadiet den er, og på en måte kartlegge behovene og kartlegge forutsetningene og kartlegge funksjonene. Det blir jo sånn kartleggingsprosess, før du på en måte kan gå i gang med å finne den stemmen som det barnet eller den eleven har da.»

Som Guri nevnte, det handler om å møte eleven på det stadiet eleven er, kartlegge behov, hvilke forutsetninger har eleven, samt hvilke funksjoner har eleven. Undersøke om eleven eksempelvis får til å peke, eller om den motoriske funksjonen er svekket. Guri fremmer det at elevene med autisme og behov for ASK har ulike kognitive og fysiske utgangspunkt:

«... det er jo utrolig forskjellige kognitive utgangspunkt. Forskjellige fysiske utgangspunkt.»

Det varierer om eleven kan bruke de ulike hjelpemidlene, eller om det kun er kroppslige uttrykk som blir forstått (Næss, 2015, s. 30). PECS er et kommunikasjonssystem som ikke krever at eleven har komplekse motoriske ferdigheter, samt kan egne seg godt for elever med autisme ettersom flere er visuelt sterke og PECS baserer seg på den visuelle styrken (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 323). Sett fra et annet perspektiv så nevnte Ellinor at muligens det kan være utfordrende for elevene med autisme at nærpersionene rundt eleven har ulike dialekter. Videre tok hun opp at muligens talemaskin kan ha en positiv effekt på akkurat det området, ettersom talemaskinen har samme stemmevolum og uttale hele tiden. Derimot er det ikke bare disse teknologiske verktøyene, grafiske symbolene og konkretene som kan brukes i kommunikasjonen med elever med ASF. Elevenes handlinger, væremåter og kroppslige uttrykk må fortolkes og gis mening av elevens nærpersioner. Det er også kategorisert som ASK-hjelpemiddel (Andresen, 2020, s. 184). Ellinor fremmer under intervjuet at det er andre måter å kommunisere på, ved for eksempel blick, mimikk, kroppsspråk eller lyder. I tillegg, som Tara poengterer: *«innlæring av ASK gjelder også de elevene som ikke nødvendigvis har den motoriske pekefunksjonen eller den ikke-tilsiktete kommunikasjonen»*. For de som har

blitt diagnostisert med ASF har vansker med sosial kommunikasjon (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26) og elevens nærpåersoner må også tillegge den ikke-tilsiktete kommunikasjonen en mening. For elevens ønske og behov må komme frem, uavhengig av elevens utgangspunkt.

4.2.3 Spesialpedagogens rolle

Mye av kommunikasjonen gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon må tillegges mening av de rundt eleven (Andresen, 2020, s. 184). Ettersom elever med ASF kan ha vansker med de ekspressive og de reseptive språkferdighetene, der elevene kan ha utfordring med å uttrykke seg til de rundt, og forstå hva de rundt prøver å si (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26), så er det som Ellinor sier, at ASK må bli sett på som både brukskommunikasjon og forståelseskommunikasjon. Dermed så krever det ikke bare at man tillegger alle barnets signaler mening, men også at man selv bruker kroppsspråk, gester og grafiske symboler for at eleven skal forstå samspillspartneren. Det bør som den ene informantene sa, være «*et supplement til talen*». Elevens samspillspartner spiller en stor rolle i kommunikasjonen, der ofte samspillspartneren får ansvar for å tilrettelegge for kommunikasjon. På en annen side må samspillspartneren ikke kun sette søkelys på selve ASK-verktøyet og håndteringen av det, men også være til stede i samtalen med eleven (Næss, 2015, s. 32). Ikke bare fokusere på å gjøre den ene håndbevegelsen riktig, men være der, i kommunikasjon med eleven i alle situasjoner. For det er som den ene informantene sier: «*verdifull kommunikasjon i ALLE situasjoner*».

Ut ifra tanken om at det er verdifull kommunikasjon i alle situasjonene eleven er i, i løpet av en dag, nevner Tara at ASK må brukes overalt hvor eleven er. For å lykkes med bruk av ASK i alle hverdagslige aktiviteter setter det et krav til ansattes kunnskap om og engasjement til å bruke ASK (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 320). Det vil dermed være viktig å kartlegge personalets kompetanse på ASK (Andresen, 2020, s. 194). Kine uttalte at det er viktig å være tett på barnet, slik at man kan velge ut relevante bilder som eleven trenger for å kommunisere, og være i forkant med hva eleven trenger bildestøtte på. Derimot kan det også oppstå hindringer på veien. Fra et perspektiv så har Tara erfart at det kan være utfordrende å holde tritt med eleven, ettersom interesser raskt kan endre seg. På en annen side var det erfart av Guri følgende:

«*Største utfordringen er å ikke klare å knekke koden for å utvikle potensialet i eleven.*»

Sosiale og faglige inntrykk og uttrykk kan skje på alle arenaer i skolen (Skogdal, 2015, s. 217). Sosialt samspill er et utviklingsområde som ofte trer fram som en vanske hos personer med autisme, der elever med ASF trenger opplæring for å utvikle dette (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 145). Det er som flere av informantene sa, viktig med læring på alle arenaer. For det er sånn at opplæring og trening kan forbedre elevene med ASF sine pragmatiske og sosiale evner (Chahboun et al., 2021, s. 9). Inkludering av ASK på skolens arenaer gir elevene med ASF mulighet til å kommunisere med andre, og det er spesialpedagogers ansvar, og de andre aktuelle nærpersionene sin oppgave å gi eleven med ASF denne muligheten.

En faktor som Tara legger fram for hvordan ASK kan brukes for å jobbe med utfordringene og mulighetene som kan oppstå i kommunikasjonen med elever med ASF er at elevens språk skal være tilgjengelig. Tilgjengeligheten gir mulighet. Elever som bruker ASK trenger å være i et språkmiljø som gir de tilgang på kommunikasjonsmåter (Kleppenes & Sande, 2015, s. 49). Videre forteller informanten et eksempel på en utfordring som kan oppstå og hvordan det håndteres:

«Et nettbrett funker ikke så godt i basseng, men da handler det om å finne en annen løsning».

Dersom ASK-hjelpemiddelet skal fungere godt for eleven, må den alltid være tilgjengelig for vedkommende (Andresen, 2020, s. 184). På en annen side er det nødvendigvis ikke alltid like lett. At utarbeiding av materiale er noe som tar tid blir nevnt av flere. Det mest passende kommunikasjonsverktøyet for akkurat den situasjonen som kan oppstå der og da, kan noen ganger være vanskelig å forutse.

4.3 Kompetanse

Kompetanse var et tema som uthevet seg under intervjuene. Mye av det var på bakgrunn av mitt forarbeid med forskningsspørsmål og intervjuguide. Ettersom flere av spørsmålene retta seg inn mot dette temaet i intervjuet, så var det ikke overraskende at informantene uttalte seg mye om deres tanker og erfaringer med kompetansen rundt arbeidet med elever med ASF og behov for ASK. Egenskaper og kompetanse, utfordringer og tiltak er de tre undertemaene som er med på å belyse det siste forskningsspørsmålet:

På hvilke måter kan spesialpedagogens egenskaper, og kompetanse på ASK og ASF påvirke elevenes tilgang på kommunikasjon?

Spesialpedagogenes utsagn blir systematisk presentert under de tre undertemaene i de følgende avsnittene.

4.3.1 Egenskaper og kompetanse

«Det er jo lydene hans, det er jo ansiktsmimikk, det er blikket hans, det er jo hvordan han vender seg med kroppen, hvor han peker, hva han liksom, hvordan han stritter imot, altså alt er jo en kjempeviktig alternativ kommunikasjon som jeg skal tolke.»

Avsnittet over inneholder et utsagn fra Ellinor, der hun gir oss innsikt i en av oppgavene en spesialpedagog har. Som nevnt er et av vanskeområdene til personer med autisme vansker med sosial kommunikasjon, der de kan ha svak evne til å ta initiativ til samtale (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26). Dermed blir det viktig å tolke alle signalene til eleven, som informantene sier. Nonverbale signaler og atferd er også viktige sider av kommunikasjonen, uavhengig av om det erstatter talen eller og det støtter opp talen (Næss, 2015, s. 16). For eksempel kan det hende at en elev med ASF gjentar lyder, ekkolali, for å be om noe fra sin nærpersion (Rygvold et al., 2019, s. 311). Derimot trenger det nødvendigvis ikke bare skje kommunikasjon ved at eleven på sitt vis ønsker å uttrykke noe, for kommunikasjon kan også skje selv om eleven ikke har til hensikt å kommunisere (Utdanningsdirektoratet, 2016). På en annen side kan det for elever med ASF være vanskelig å tolke faste ord og uttrykk, som kan føre til utfordringer i samspillet med jevnaldrende (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 150). Her blir spesialpedagogens oppgave viktig.

«... hvor vi da bruker en del sånn partnerfortolka kommunikasjon da. Den delen av ASK, hvor vi da blir på en måte elevens tolker, både for eleven selv og omgivelsene rundt.»

Tara nevner «*partnerfortolka kommunikasjon*», der elevens nærpersioner, enten om det er spesialpedagog, lærer eller assistent, blir elevens tolker, både for eleven og omgivelsene. Videre benevnte Tara spesialpedagogen som et bindeledd mellom eleven og omverden, spesialpedagogen blir elevens trygghetsanker. Det er også andre nærpersioner rundt eleven med ASF og behov for ASK, men spesialpedagogen må videreføre denne kunnskapen til de

det gjelder. Elever med ASF kan ha vansker på å respondere på andres sosiale henvendelser (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26) og da blir spesialpedagog som et bindeledd viktig. Derimot må spesialpedagog se an situasjonen med hvor tett på eleven vedkommende skal være, da det kan hindre elevens samhandling med medelever (Skogdal, 2015, s. 221).

«Det er jo kanskje, ja, hvert fall en veldig sentral del av en spesialpedagogisk rolle føler jeg, er jo det å kunne se mulighetene.»

Tara delte sin tanke om at det å kunne se muligheter er en sentral del av den spesialpedagogiske rollen. I tillegg mener Kine at det bør foreligge en interesse og motivasjon for å lære noe nytt:

«Interessen og motivasjonen for å lære seg noe nytt da. Og den bør jo være der.»

Videre sa Ellinor at det er viktig å «*tørre og prøve*». Det har i tidligere undersøkelse kommet fram at spesialpedagoger opplevde klasselærere som manglet vilje og tid til samarbeid om ASK (Skogdal, 2015, s. 221). Det er som Tara sier, nedfelt i lovverk at elever som trenger ASK skal ha personalet som har kompetanse på det. Derimot, når det gjelder arbeid med tilrettelegging for elever som har behov for ASK vil det være kompetanse og kunnskap som strekker utover den vanlige lærerutdanninga (Utdanningsdirektoratet, 2016), der hvor det er spesialpedagogers rolle å gjennomføre det spesialpedagogiske arbeidet (Nilsen, 2019, s. 615).

«Ansatte skal tilegne seg kunnskap og enhet skal legge til rette for det.», poengterte Tara.

Kompetansekravet til undervisningspersonalet blir synliggjort i opplæringsloven § 10-1, der det er et krav om at de skal ha faglig og relevant kompetanse (Kleppenes & Sande, 2015, s. 59). Det er som flere av informantene nevner viktig å ha grunnleggende kompetanse og kunnskap på autisme og ASK, for deretter å tilpasse det den enkelte elev. Det er som nevnt en økende trend med antall barn med autisme (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 80). Og med denne informasjonen er det mulig å skaffe de nødvendige pedagogiske læremidlene og utdanning av fagfolk som kan utvikle feltet, samt gi elevene med autisme og behov for ASK gode lærings- og utviklingsvilkår (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 76). På en annen side, som Tara sier, så skal enheten legge til rette for at undervisningspersonalet har og får den kompetansen som er

nødvendig i arbeidet med ASK og autisme. Skoleeier har et ansvar for å legge til rette for kompetanseheving for sine ansatte (Kleppenes & Sande, 2015, s. 60).

Informantene uttrykte hva de mener en spesialpedagog burde inneha i det spesialpedagogiske arbeidet med elever med autisme og behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, som jeg synes er viktig å ta med:

Ellinor: «*Alltid sørge for at eleven lykkes*».

Guri: «*Møt alle med respekt*».

Kine: «*Barna skal høres i sakkyndige vurderinger*» og «*barnets beste skal «henge på veggen»*».

Tara: «*... skrelle det helt ned til hva eleven vil uttrykke, hva eleven vil vi skal forstå, interesser ...*».

Uavhengig av om en elev har behov for ASK eller ikke, trenger eleven å være deltakende for å lære (Statped, 2012) og da må eleven med behov for ASK få tilrettelagt kommunikasjonsmateriale sånn at kommunikasjonen kan fremme elevens faglige, sosiale og språklige utvikling (Kleppenes & Sande, 2015, s. 50). Sakkyndig vurdering inneholder føringer for opplæringstilbudet til eleven med ASF og behov for ASK (Kleppenes & Sande, 2015, s. 54). Den skal også inneholde hva som gir et godt og forsvarlig opplæringstilbud for eleven (Kleppenes & Sande, 2015, s. 55). Selv om spesialundervisningen bør utføres av personer med spesialpedagogisk kompetanse når det skal gjennomføres spesialpedagogisk arbeid (Nilsen, 2019, s. 615), så verdsetter Tara arbeidsplassens ulike kompetansebakgrunn, da hun opplever at det er styrkende og kompetansehevende.

4.3.2 utfordringer

Under intervjuene ble det nevnt noen faktorer som kunne oppleves som utfordrende i forhold til at elevene med ASF skal få den tilgangen på kommunikasjon som de behøver. Deriblant ble det nevnt en muligens mangel på forståelse, tid og kapasitet for å sette tiltak ut i live. I likhet ble det nevnt at en utfordring er at tiltak ikke prøves ut:

«Og det er og en utfordring at tiltak ikke blir prøvd ut.», uttrykte Kine.

For at kommunikasjonen hos elever med ASF skal bli vellykket er blant annet holdningene og kunnskapen hos elevens kommunikasjonspartnere avgjørende (Andresen, 2020, s. 195). Det har i likhet tidligere kommet fram i funn av en forskning at lærere hadde negative erfaringer med det faglige teamet når det gjaldt ASK for elever med ASF (Finke et al., 2009, s. 117). På en annen side fortalte et par av informantene at det er for lite tid, penger og ressurser til kompetanseheving, deriblant fagkvelder, kurs og møter. Forhold som dette kan påvirke kommunikasjonsmiljøet for elever som har autisme og behov for ASK. Kompetanse, bemanning og samarbeidsmuligheter er forhold som må være til stede (Næss, 2015, s. 34). På en annen side, som Tara sier, så kom koronapandemien og satt en stopper for å søke kompetanse:

«Men nå har jo, ja de to siste årene har jo vært litt trasig da, med den der koronapandemien som har satt veldig sånn stopper for det å kunne ut og søke kompetanse gjennom kurs og erverve seg på det viset da. Så det har jo satt en litt sånn naturlig stopper for mye, men heldigvis så finnes det jo veldig mye gode nettbaserte løsninger og webinar som man kan inn å se på.»

Men igjen, som hun videre sier, er det mange kurs for kompetanseheving på internett. Det har derimot blitt vist fra en forskning fra 2019 at det også da var utfordringer med å skaffe ASK-materiale, mangel på fagopplæring i ASK og mangel på mulighet til å rådføre seg med fagfolk innenfor ASK (Aldabas, 2019, s. 1015-1016).

Kine uttrykker følgende:

«... det å tenke at ASK på en måte er barnets språk. At du på en måte ikke frarøver eleven å ha et språk, med å ikke på en måte lære deg det som voksen da og bruke det og være god rollemodell. Det er kjempeviktig.»

Tilgjengeligheten på kommunikasjonsmuligheter for elever med ASF påvirkes av undervisningspersonalets kompetanse på ASK. Dårlig tilrettelegging av ansatte gir eleven dårligere muligheter til å få uttrykke seg (Utdanningsdirektoratet, 2016). Tara poengterte det

at elevenes nærpersioner må være bevisst sin makt og fulgte opp med et eksempel: *«hvis for eksempel en tematavle fjernes, så frarøves eleven språket»*. Og for å gi eleven tilgjengelige kommunikasjonsformer så må spesialpedagog kartlette elevens kommunikasjonsuttrykk, behov, kommunikasjonsferdigheter, derav både hva eleven har vansker med og hva eleven mestrer (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 96). Selv om tilgjengeligheten på kommunikasjonsverktøy er en veldig viktig faktor for at elever med ASF skal få uttrykke seg gjennom ASK i sin skolehverdag, så må også de rundt barnet kunne bruke det (Utdanningsdirektoratet, 2016).

«Ingen elever kommer med bruksanvisning» uttalte Tara. Elever med autisme er veldig forskjellig fra hverandre, og tiltakene må være individbaserte (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 83). Videre delte Kine en annen faktor innenfor kompetanseområdet: *«Pedagoger må stole på sin kompetanse og bruke den, ikke alle gjør det»*. Et funn fra tidligere forskningsprosjekt har vist at spesialpedagogenes opplevelser og erfaringer av egen kunnskap og kompetanse er en komponent som ligger til grunn for spesialpedagogenes tilrettelegging av kommunikasjonsopplæring for elever med ASF (Soto, 2016, s. VI). Det er et skremmende utfall dersom menneskene rundt eleven som bruker ASK ikke tar kontakt fordi de er redde for å ikke forstå og gjøre feil i kommunikasjon, da også elever med behov for ASK trenger å være i samhandling og dialog på lik linje som alle andre (Andresen, 2020, s. 196). I tillegg bør det ikke være de ansattes erfaringer med de ulike hjelpemidlene som skal være utgangspunkt for hvilket kommunikasjonshjelpemiddel eleven med autisme får, men at det tilpasses elevens forutsetninger og behov (Næss, 2015, s. 30).

4.3.3 Tiltak

Under intervjuene kom det fram hva spesialpedagogene mente kunne og burde gjøres for å få mer kunnskap og erfaring for å gi elevene med ASF gode muligheter til å kunne uttrykke seg gjennom ASK i skolehverdagen. Det ble fra Ellinor presentert et ønske om kurs i basiskunnskapen:

«Jeg tenker at vi kunne hatt enda mer sånn faglige tema, som kan være nyttig for alle elevene man jobber med. Og faktisk og en del av disse her helt sånn basic, metode, hvordan man lærer inn en ferdighet, litt sånn, det blir litt sånn teknisk, hvordan man håndterer, hvordan man fremmer ønska atferd, hvordan man håndterer uønska atferd, sånne ting og synes jeg er

en sånn basis, sånt tema som alle må kunne. Være drilla i. Også synes jeg av og til at til og med det med kunnskap om autisme, styrker og utfordringer. Det er ikke alltid vi er gode nok på det, og vi glemmer litt, og det at elevene blir plutselig, altså noen blir overvurdert eller undervurdert eller at vi glemmer litt de utfordringene som de faktisk har da. Så det er mange ting hele tiden og jobbe med på kompetansebiten da.»

Undervisningspersonalet skal ha faglig og relevant kompetanse (Kleppenes & Sande, 2015, s. 59). Men igjen, som Tara sier: «*ingen som kommer og legger kunnskapen i fanget på deg*». På en annen side er faktisk skoleeier ansvarlig for å legge til rette for kompetanseheving (Kleppenes & Sande, 2015, s. 60). Guri forteller derimot at: «*vi har også en individuell plikt til å sette oss inn i ting*». Eksempelvis forteller Kine om et tiltak hun selv har gjort for å heve kompetansen sin på hvordan det kan legges til rette for at elever med ASF skal få uttrykke seg gjennom ASK på skolen: «*... lese seg opp ved behov, hente ut informasjon fra Statped.no og autismeforeningen*». Videre har Tara erfart en «*kompetanse på å søke kompetanse*».

Om hva en spesialpedagog burde gjøre i arbeidet med ASF og ASK uttrykker Guri: «*... kan alltid strekke seg ... tenke nytt ... vri hodet i respekt for potensialet i elevene*». En som prøver sitt ytterste for å tolke og forstå elevenes signaler og gester og som har tålmodigheten, motivasjonen og interessen for akkurat det, er en av egenskapene en god kommunikasjonspartner innehar (Næss, 2015, s. 32). Selv om Guri sier at man må tenke nytt sier hun også at man må ta med seg erfaringene videre, kanskje det funker igjen.

«Også kan man i etterkant si til seg selv at «oi, de erfaringene herfra kan jeg ta med meg videre til neste elev». Det er ikke sikkert jeg kan bruke det noen gang igjen, men det funka på den eleven her, så kanskje jeg finner en elev det funker på i framtida også. Handler heller om å lage seg en erfaringsbase, enn å være fornøyd.»

Men igjen, som hun sier, man kan lage en erfaringsbase, men man er ikke utlært. Det er heller ikke sikkert at måten man håndterer en situasjon på den ene gangen, fungerer igjen. Som et tidligere forskningsprosjekt har vist, så er spesialpedagogens fortløpende evaluering og refleksjon i forhold til utfordringer som kan oppstå underveis en faktor for spesialpedagogens tilrettelegging av kommunikasjonsopplæring for elever med ASF (Soto, 2016, s. VI).

«*Alle må bruke ASK, ikke bare spesialpedagog*» uttrykte Kine under intervjuet. Det har i likhet blitt rapportert tidligere, av spesialpedagoger og assistenter, at de har følt seg alene om ansvaret for elever som bruker ASK (Skogdal, 2015, s. 221). Det er vesentlig at eleven med ASF og behov for ASK sine nærpersioner bruker de kommunikasjonsformene som eleven selv bruker for å kunne kommunisere med eleven (Andresen, 2020, s. 194). Sett fra en annen vinkel er det også viktig å vite at det ikke er ASK-hjelpemiddelet som er målet i seg selv, men det er for at eleven med ASF skal kunne bidra til samhandling med andre, og en god kommunikasjon (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 94). På den ene siden tar oppbygging av ASK-kompetanse tid (Utdanningsdirektoratet, 2016). Muligens er det en faktor som gjør det utfordrende for noen å ta i bruk ASK. Kanskje noen stoler på at det blir gjort av spesialpedagogene og assistentene. Tara uttrykker at man ikke bare kan «*skyve ansvaret videre*». Det er nødvendig med kompetanse på ASK og autisme, for å kunne finne metoder som kompenserer for elevens reduserte mulighet for kommunikasjon (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 94). Videre vil en god tilrettelegging for elevene kreve at akkurat de menneskene rundt elevene med ASF tar i bruk elevens kommunikasjonsformer, så elevene har mulighet til å uttrykke sine ønsker, opplevelser, tanker, behov, interesser, følelser osv. (Utdanningsdirektoratet, 2016).

5. Avslutning

5.1 Oppsummering

Internasjonale studier tyder på at antall personer som diagnostiseres med autismspekterforstyrrelser (ASF) har økt kraftig de siste tiårene (Kaale & Nordahl-Hansen, 2019, s. 528), der flere kan vise alvorlige mangler innenfor flere områder i språket (Øzerk & Øzerk, 2013, s. 66). Ifølge opplæringsloven § 2-16 (1998) skal elever som har blitt diagnostisert med autismspekterforstyrrelser få benytte egne kommunikasjonsmidler dersom de har behov for det, derav alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), samt den kommunikasjonsformen som gjør at eleven får utnytta ressursene sine. Spesialpedagogens rolle står sentralt i forhold til arbeidet med ASK og ASF i skolen (Kleppenes & Sande, 2015, s. 63). Med utgangspunkt i at ASF har blitt et dagsaktuelt tema (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 5) så er det nødvendig å utvide kompetansen på dette området. Det er samtidig naturlig å inkludere opplæring i ASK i tiltakene ettersom flere barn med ASF aldri utviklet et talespråk, samt at flere kan ha vansker med språkforståelsen (von Tetzchner & Martinsen, 2002, s. 82). Med både relevansen av disse temaene i dagens samfunn, samt min interesse og nysgjerrighet på området ønsket jeg å undersøke følgende problemstilling i dette prosjektet:

Hvordan kan spesialpedagogen gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) legge til rette for at elever med autismspekterforstyrrelser (ASF) skal få uttrykke seg i skolehverdagen?

Med en kvalitativ forskningstilnærming og intervju som forskningsmetode har jeg undersøkt fire spesialpedagogers tanker, meninger og opplevelser rundt fenomenet. Kvale og Brinkmann (2015), Thagaard (2018), Dalen (2011) og Postholm og Jacobsen (2018) har vært med på å beskrive min metodiske undersøkelse, der jeg har beskrevet min forskningsprosess med inspirasjon fra disse. Som beskrevet av Rendtorff (2013, s. 267) har jeg med inspirasjon fra fenomenologien fanget spesialpedagogenes erfaringer, opplevelser, tanker og meninger om hvordan spesialpedagoger kan legge til rette for at skoleelever med ASF og behov for ASK får uttrykke seg i sin hverdag. Videre har jeg analysert spesialpedagogenes direkte erfaring med fenomenet gjennom en tematisk analyse inspirert av Johannessen m.fl. (2018). Med en grundig analyseringsprosess og med inspirasjon fra hermeneutikken ble det mulig å presentere funnene fra undersøkelsen, sett i lys av det teoretiske rammeverket, på en

systematisk måte i prosjektets fjerde kapittel. Funnene ble drøftet i lys av teoretisk bakgrunn med et mål om å belyse prosjektets problemstilling.

Funnene mine viser til likheter i spesialpedagogenes opplevelser, tanker og meninger om hvordan de kan legge til rette for at elever med autismespekterforstyrrelser skal få uttrykke seg gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon i sin skolehverdag. Overordnet er det tre forskningsspørsmål som er med på å belyse problemstillingen, derav følgende:

- (1) Hvordan jobber spesialpedagogen for at elevene skal bli hørt i skolehverdagen?
- (2) Hvordan kan ASK brukes for å jobbe med utfordringene og mulighetene som kan oppstå i kommunikasjonen med elever med ASF?
- (3) På hvilke måter kan spesialpedagogens egenskaper, og kompetanse på ASK og ASF påvirke elevenes tilgang på kommunikasjon?

Hvert av disse forskningsspørsmålene inneholder undertemaer som er med på å belyse hvert enkelt forskningsspørsmål. Disse undertemaene inneholder sammenfall i spesialpedagogenes opplevelser, tanker og meninger rundt temaene. Dette er prosjektets funn, og vil i de følgende avsnittene bli oppsummert. Dette er funn og temaer som til sammen belyser hvordan spesialpedagoger kan legge til rette for at elever med autisme får uttrykksmuligheter i skolen, ved å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon.

Spesialpedagogene nevnte lovverk som en viktig del av elevenes stemme, som ivaretar elevenes medbestemmelse. Videre var det en enighet om at elevens valgmulighet baseres på elevens behov, forutsetning, samt mulighet og kunnskap til å kunne ta valg. Samtidig ble det påpekt at det finnes mange valgmuligheter i én aktivitet. Andre opplevelser fra spesialpedagogene var at noen elever med ASF ikke ønsker å foreta valg, men heller ønsker en forutsigbarhet. Og i bunn og grunn så blir valgmulighetene styrt av nærpersonen. En informant delte sin mening om at vi aldri kan bli gode nok på å la elevene komme til. Det kom også fram fra undersøkelsen at ved å gi valgfrihet til elevene med ASF kan man oppdage nye interesser. I forhold til hva som er spesialpedagogers oppgave for å ivareta elevenes mulighet til å medbestemme så kom det blant annet fram at det må tas utgangspunkt i elevens interesser og styrker, og forstå deres ønsker og behov. Det burde også gis mulighet for medbestemmelse, ikke krav. Det var også en enighet blant informantene at deres oppgave var å gi elevene med ASF et kommunikasjonsverktøy de kan bruke, for å få fram elevens stemme

og dermed mulighet til å påvirke innholdet i dagen. Og da må kommunikasjons hjelpemidlene også være tilgjengelig.

Når det gjelder hvordan ASK kan brukes for å jobbe med utfordringene og mulighetene som kan oppstå i kommunikasjonen med elever med ASF hadde spesialpedagogene både mange av de samme svarene, samtidig som de belyste ulike faktorer. Det kom fram at ASK gir de mulighet til å kommunisere behovene sine, kommunisere med andre og bli møtt og tolket av omverden. Samtidig kan dagsplan som et ASK-verktøy brukes for brudd i rutinene til elevene med ASF. ASK gir i tillegg mulighet for å benytte seg av den visuelle styrken som er hos flere elever med ASF. Oppdaterte tiltak og ASK-hjelpemidler til eleven med ASK gir mulighet til å jobbe med utfordringene som kan oppstå i skolehverdagen. Blant de utfordringene er eksempelvis at eleven ikke blir forstått eller forstår de rundt, ufleksibel og utfordrende atferd og varierende personalet. For å bruke ASK for å jobbe med de utfordringene som kan oppstå forutsettes det at hjelpemiddelet er individuelt tilpassa og er tilpassa elevens behov og forutsetninger, ikke omgivelsenes forutsetninger. Det er også viktig å vite at alle signalene til eleven kan være uttrykk, for å kunne jobbe med de mulighetene og utfordringene som oppstår. ASK er både bruks- og forståelseskommunikasjon, så dermed blir også spesialpedagogers henvendelse, og bruk av ASK viktig, for at eleven skal forstå samtalepartneren, samt for å lære seg å bruke det selv. Og muligheter og utfordringer i kommunikasjon med elever med ASF oppstår i alle situasjoner, og det vil dermed bli viktig å bruke ASK i alle situasjoner. Og det er spesialpedagogers ansvar å legge til rette for at nettopp dette kan skje, sånn at eleven med ASF kan utvikle språkferdighetene sine, samt være i samspill med andre, både barn og voksne. Tilgjengeligheten gir mulighet.

Kompetanse er et tredje og siste tema i dette prosjektet for å belyse hvordan spesialpedagoger kan legge til rette for uttrykksmuligheter i skolen for elever med autisme og behov for ASK. Hvordan spesialpedagogenes egenskaper, og kompetanse på ASK og ASF kan blant annet påvirke elevenes tilgang på kommunikasjon er ved hvor tilstedeværende spesialpedagogen og andre nærpersoner er. Spesialpedagogene må selv utføre, samt videreføre den viten om at alle elevs blikk, signal, peking og lyder er kjempeviktig kommunikasjon som skal tolkes. Samtidig har spesialpedagogen i oppgave å være elevens bindeledd til omverden. Videre må det foreligge interesse og motivasjon til å utvikle seg, tørre og prøve. Og ikke minst, ha den kompetansen som er nødvendig i det spesialpedagogiske arbeidet. Informantenes meninger om egenskaper en spesialpedagog burde ha i det spesialpedagogiske arbeidet, var blant annet

respekt for andre, iboende ønske om å forstå eleven og at eleven skal lykkes, samt at elevens beste skal være utgangspunktet i alt arbeid. Videre var det blandede opplevelser av kunnskapen og kompetansen rundt arbeidet med elevene med ASF og behov for ASK, der høy motivasjon og kompetanse gir elevene med ASF bedre tilgang på kommunikasjon og mangel på vilje, samt bruk av ASK kan gjøre akkurat det motsatte. Tilgang på kompetanseheving påvirker også elevenes tilgang på kommunikasjon. I tillegg har spesialpedagogers interesse og motivasjon til å sette seg inn i kunnskapen, og en innstilling om å alltid kunne strekke seg enda litt mer, påvirkende faktorer på elevens tilgang på kommunikasjon. Det er også viktig at spesialpedagoger viderefører sin kunnskap om ASK og ASF til andre som jobber med eleven, for at alle benytter seg av alternativ og supplerende kommunikasjon i sin kommunikasjon med elever som har autismespekterforstyrrelser.

5.2 Refleksjoner og fremtidig forskning

Studien har belyst hvordan spesialpedagoger gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon kan legge til rette for at elever med autismespekterforstyrrelser skal få uttrykke seg i skolehverdagen. Forhåpentligvis kan dette prosjektet gi innsikt om akkurat dette fenomenet til de som søker mer kunnskap om det og bidra til et fokus om viktigheten av at elever med autisme og behov for alternativ og supplerende kommunikasjon skal få uttrykke seg på lik linje med andre. Denne studien har gitt meg økt kunnskap og nye refleksjoner som jeg kommer til å ta med meg videre i arbeidet som spesialpedagog

Knyttet til videre forskning kan en interessant innfallsvinkel være å belyse de andre som jobber med ASF og ASK sine tanker, opplevelser og meninger rundt problemstilling. Dette for at det hadde vært interessant å få et annet perspektiv. I tillegg til at andre faggrupper også bruker mye tid med elevene som har autisme og behov for ASK. Dette var en tanke som slo meg flere ganger under prosessen med dette prosjektet, nemlig hva de andre faggruppene har erfart med uttrykksmulighetene til elever med autisme.

Referanseliste

- Aldabas, R. (2019). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1010-1026. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597185>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5) (5th ed.). Washington DC: American Psychiatric Association.
- Andresen, G. H. (2020). Kartlegging av småbarn som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I E. J. Lyngseth (Red.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (s. 183-203). Gyldendal akademisk.
- Chahboun, S. (2017). *Figurative language processing: A comparative study between typically developing individuals and highly verbal individuals with autism*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Chahboun, S., Kvello, Ø. & Page, A. G. (2021). Extending the Field of Extended Language: A Literature Review on Figurative Language Processing in Neurodevelopmental Disorders. *Frontiers in Communication*, Artikkel 661528. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.661528>
- Chapin, S. E., McNaughton, D., Light, J., McCoy, A., Caron, J. & Lee, D. L. (2021). The effects of AAC video visual scene display technology on the communicative turns of preschoolers with autism spectrum disorder. *Assistive Technology*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/10400435.2021.1893235>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Finke, E. H., McNaughton, D. B. & Drager, K. D. (2009). "All children can and should have the opportunity to learn": General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorders who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122. <http://aac.psu.edu/wp->

content/uploads/2014/05/2009_FinkeMcNaughtonDrager_InclusionOfKidsWithASD AAC_WebFormat1.pdf

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kaale, A. & Nordahl-Hansen, A. (2019). Barn og unge med autismespekterforstyrrelser. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 523-542). Cappelen Damm Akademisk.
- Kleppenes, A.-M. & Sande, A. (2015). Lovverk og ASK. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 47-69). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lyngseth, E. J. (2020). Språkutvikling og modeller for språk. I E. J. Lyngseth (Red.), *Kartlegging av barns språk i tidlig alder* (s. 25-42). Gyldendal akademisk.
- Lyngseth, E. J. & Andresen, G. H. (2017). Språkstimulering med alternativ og supplerende kommunikasjon i tidlig alder for barn med nedsatt funksjonsevne. I E. J. Lyngseth & B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 92-110). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 45 (2012-2013). *Frihet og likeverd – om mennesker med utviklingshemming*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-45-2012--2013/id731249/?ch=5>
- Nilsen, N. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 615-640). Cappelen Damm Akademisk.
- Næss, K.-A. B. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15-40). Fagbokforlaget

- Næss, K.-A. B. & Karlsen, A. V. (red.). (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rendtorff, J. D. (2013). Fænomenologien og dens betydning. I L. Fuglesang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene. På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg., s. 259-288). Samfundslitteratur.
- Rygvoold, A.-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J. V. K. & Næss, K.-A. B. (2019). Språkforstyrrelser hos barn. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 301-329). Cappelen Damm Akademisk.
- Sjøvik, P. (2014). Språk- og samspillsvansker hos barn i førskolealderen. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen* (3. utg., s. 172-203). Universitetsforlaget.
- Skogdal, S. (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 217-234). Fagbokforlaget.
- Soto, X. P. S. (2016). *Man må stoppe opp og reflektere: En fenomenologisk studie om tilrettelegging av kommunikasjonsopplæring for elever med autismspekterforstyrrelser* [Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52529/Masteroppgave-2016-FERDIG.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stadskleiv, K. (2015). Kartlegging. I K.-A. B. Næss & A. V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 73-111). Fagbokforlaget.

- Statped. (2016). *Tegnbanken* [Fotografi]. Statped. <https://www.minetegn.no/Tegnbanken-2016/index.php#banken>
- Statped. (2021, 17.mars). *Språkvansker og begrepsavklaringer*. <https://www.statped.no/laringsressurser/sprak-og-tale/sprakvansker-og-begrepsavklaring/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 27. juni). Hva er ASK? I *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/hva-er-ask-og-hvem-har-behov-for-det/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 08. juni). Kompetanse på undervisning av elever med behov for ASK. I *Utdanningsdirektoratet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/kompetanse-ask/>
- Von Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: en innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk og kommunikasjonsvansker* (2 utg.). Gyldendal akademisk.
- Vulchanova, M., Saldaña, D., Chahboun, S., & Vulchanov, V. (2015). Figurative language processing in atypical populations: the ASD perspective. *Frontiers in human neuroscience*, 9(24). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00024>
- Øzerk, M. & Øzerk, K. (2013). *Autisme og pedagogikk – Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Cappelen Damm Akademisk.

Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk – En teoretisk og metodisk håndbok* (2 utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk Senter for forskningsdata (NSD)

26.04.2022, 11:10

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

461346

Prosjekttittel

Skoleelever med autismspekterforstyrrelser og behov for alternativ og supplerende kommunikasjon

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sobh Chahboun, sch@dmmh.no, tlf: 47726777

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ingrid Martine Wiik, ingridmartinew@hotmail.no, tlf: 97956345

Prosjektperiode

01.01.2022 - 01.07.2022

Vurdering (1)**16.12.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

26.04.2022, 11:10

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil minne om at lærerne har taushetsplikt. Den strekker seg lenger enn å unnlate navnene til barna. Lærerne kan ikke fortelle historier på slik måte at andre opplysninger kan identifisere en nåværende eller tidligere elev direkte eller indirekte. Dere er i fellesskap ansvarlige for at elevene blir omtalt i generelle ordelag under samtalen. Vi anbefaler at dere diskuterer personvern i forkant av intervjuet.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet
«Skoleelever med autismspekterforstyrrelser og behov for
alternativ og supplerende kommunikasjon»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få dypere kunnskap om hvordan spesialpedagoger arbeider med autismspekterforstyrrelser (ASF) og alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan spesialpedagoger legger til rette for at skoleelever med autismspekterforstyrrelser og behov for alternativ og supplerende kommunikasjon får uttrykke seg i sin hverdag. Dette er en masteroppgave.

Problemstillingen for masteroppgaven er følgende:

«Hvordan kan spesialpedagogen gjennom alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) legge til rette for at elever med autismspekterforstyrrelser (ASF) skal få uttrykke seg i skolehverdagen?»

Videre er forskningsprosjektets forskningsspørsmål formulert slik:

- (1) Hvordan jobber spesialpedagogen for at elevenes medbestemmelse skal bli ivaretatt?
- (2) Hvilke muligheter og utfordringer kan oppstå ved bruk av ASK i kommunikasjon med elever med ASF?
- (3) På hvilke måter kan spesialpedagogens erfaringer og kompetanse på ASK og ASF påvirke elevenes tilgang på kommunikasjon?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ingrid Martine Wiik er ansvarlig for prosjektet. Med støtte fra veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget for masteroppgaven er valgt ut på grunn av arbeidstittel, kompetanse og erfaring. Det vil bli spurt ca. 4-5 spesialpedagoger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på ett intervju. Det vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer og meninger om arbeidet med elever med ASF og behov for ASK, og deres uttryksmuligheter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Når intervjuet er gjennomført kommer jeg til å transkribere (skrive ned) det som blir formidlet.

Det er frivillig å delta:

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være jeg og min veileder som har tilgang til opplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet og fjernet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Kontakt

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

- Student: Ingrid Martine Wiik ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Kan kontaktes på epostadresse ingridmartine@hotmai.no eller telefon 97956345.
- Veileder: Sobh Chahboun ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning. Kan kontaktes på epostadresse Sobh.Chahboun@dmmh.no
- Vårt personvernombud: Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

(Forsker)

Ingrid Martine Wiik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Skoleelever med autismspekterforstyrrelser og behov for alternativ og supplerende kommunikasjon*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Tema: *Skoleelever med autismspekterforstyrrelser og behov for alternativ og supplerende kommunikasjon*

Bakgrunn

1. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
2. Tenker du utdanningen din er relevant for arbeidet du gjør?
3. Hvilken erfaring har du med barn som har behov for alternativ og supplerende kommunikasjon og barn med autismspekterforstyrrelser?
4. Hva er mest givende i din jobb?
5. Hva kan være utfordrende?

Medbestemmelse

6. Hva er viktig i møte med elevene?
7. Hvordan arbeider dere for å få fram barnets stemme?
 - 7a. Har du et eksempel på dette?
 - 7b. Hvorfor gjør dere det slik?
8. Hva er en vanlig situasjon knyttet til elevenes valgmuligheter i løpet av skoledagen?
 - 8a. Hvorfor gjør dere det på denne måten?
9. Hvilken påvirkning kan «dagsplan» som kommunikasjonsverktøy påvirke elevene med autisme sin mulighet for medvirkning? (dersom det brukes)

Språk

10. Hvordan inngår ASK i dine elevers hverdag?
11. Hvilket arbeid gjøres for elevenes kommunikasjonsutvikling?
 - 11a. Kan du gi noen eksempler på spesifikke arbeidsøkter?
 - 11b. Kan du si litt om en gang denne arbeidsøkten ga positive eller negative virkninger for barnets kommunikasjonsutvikling?
12. Hvilke erfaringer har du med ASK som en kommunikasjonsmetode for elever med ASF?
13. Hvordan opplever du elevene med autisme responderer på ASK som et kommunikasjonsverktøy?

13a. Barn med autisme kan være på ulike nivå i sin språkutvikling. Hvordan jobber dere med elevenes ulike utgangspunkt?

Kompetanse

14. Opplever du at du har den kompetansen som er nødvendig i det spesialpedagogiske arbeidet med ASF og ASK?
15. Hvordan er kompetansen hos de som jobber med elevene med autisme?
16. Hvordan er tilgangen på opplæring i ASK og ASF?
 - 17a. Har du kjent på et behov for kunnskapstilførsel?
 - 17b. I så fall, hvordan ble dette behovet møtt?
17. Hvilke faktorer kan påvirke din/deres kompetanseutvikling?
 - 18a. Kan du gi noen eksempler på dette?

Avslutning

18. Hva er grunnen til at du ble spesialpedagog?
19. Er det noe som du tenker er viktig å få med knyttet til dette temaet, som jeg ikke har spurt om?
20. Hvordan følte du intervjuet gikk?