

Masteroppgave

Skoletilbud for elever med autismespekterforstyrrelser i barneskolen

En kvalitativ intervjustudie med lærere, fagarbeidere og foreldre om erfaringer med gjennomføringen av skoletilbudet for elever med autismespekterforstyrrelser

Kristin Roksvaag Dalheim

Masteroppgave i Undervisning og læring -
spesialisering i spesialpedagogikk.

2020

Tal ord: 33425



HØGSKULEN
I VOLDA

ENGLISH ABSTRACT

This master thesis has studied the following topic, *how to implement school programs for the pupils with autism spectrum disorder (ASD)?* Martinsen, Nærland and von Tetzchner (2015, p. 57) point out that very few adults with ASD are positive when remembering their school years. In addition, Martinsen et al. (2016, p. 37) indicate that ASD is considered to be a risk factor both for difficulty in adapting and mental difficulties. Therefore, the purpose of this study has been to examine how the school programs are being implemented in order to know which factors can affect facilitation. There have been conducted qualitative, semistructured individual interviews and focus group interviews. The informants in this study have been two parents and seven employees at two different schools. There have been completed an individual interview at both schools with one of the parents of a child with ASD and a focus group interview with those who work with that pupil. The study has had phenomenology and hermeneutics as its scientific starting point. The semistructured form of the interview has given the studies not only an abductive approach as it has been deductive through predetermined categories, but also an inductive one since it has been open for the input of the informants. The study has been occupied with bringing up experiences which the informants have about implementation of the school curriculum for pupils with ASD. There have been chosen to interview both parents and employees in order to research the topic in light of numerous perspectives.

The results from the study point out important aspects when it comes to implementation of the school curriculum for pupils with ASD. The aspects are the following: *inclusion* in ordinary learning process, *cooperation* with the parents and cooperation within the schools, the importance of *relations*, and the various forms for *practical, social and academical adjustment*. The study discusses the way of inclusion of pupils with autism ASD as well as the conditions which may affect the participation. There have also been made reflections about the relation between academical and social learning. The findings show that to succeed socially may have bigger significance for a pupil's life than to be academically equipped. However, these two aspects are closely connected and can influence each other. It was surprising to find out the importance of the relations, as pupils with ASD are often portrayed as showing little interest in other people.

NORSK SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven har jeg studert; *Hvordan gjennomføres skoletilbudet for elever med autismespekterforstyrrelser?* Martinsen, Nærland og von Tetzchner (2015, s. 57) viser til at svært få voksne med autismespekterforstyrrelser ser tilbake på skoletiden sin med glede. I tillegg peker Martinsen et al. (2016, s. 37) på at autismespekterforstyrrelser regnes som en risikofaktor for både tilpasningsvansker og psykiske vansker. Formålet med denne studien har derfor vært å undersøke hvordan skoletilbudet gjennomføres for å få vite hvilke faktorer som kan påvirke tilretteleggingen. Det har vært gjennomført kvalitative, semistrukturerte individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer. Informantene i studien har vært to foreldre og sju ansatte på to forskjellige skoler. På begge skolene er det gjennomført hvert sitt individuelle intervju med en av foreldrene til barn med autismespekterforstyrrelser og fokusgruppeintervjuer med de som arbeider med eleven. Studien har hatt fenomenologien og hermeneutikken som vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Den semistrukturerte intervjuformen har gitt studien en abduktiv tilnærming i og med at den har vært deduktiv gjennom forhåndsbestemte kategorier, men også induktiv siden den har åpnet for informantenes innspill. Studien har vært opptatt av å få frem erfaringer og opplevelser som informantene har om gjennomføringen av skoletilbudet for elever med autismespekterforstyrrelser. Det er valgt å intervjuer både foreldre og ansatte for å forske på problemstillingen i lys av flere perspektiver.

Resultatene fra studien peker på vesentlige sider ved gjennomføringen av skoletilbudet til elever med autismespekterforstyrrelser, som *inkludering* i ordinær opplæring, *samarbeid* med foreldre og samarbeid innad på skolene, betydningen av *relasjoner*, og ulike former for *praktisk, faglig og sosial tilrettelegging*. Studien drøfter blant annet inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser, og forhold som kan påvirke deltagelsen. Det blir også gjort refleksjoner rundt forholdet mellom faglig og sosial læring. Funnene viser at det å lykkes sosialt kan ha større betydning for elevens livsmestring enn å være faglig flink, men at de to områdene også henger tett sammen og kan påvirke hverandre. Et overraskende funn i studien har vært betydningen av relasjoner, da elever med autismespekterforstyrrelser ofte blir framstilt som lite opptatt av andre mennesker.

FORORD

Punktum. Det siste ordet i masteroppgaven min er skrevet. Arbeidet med masteroppgaven har vært lærerikt, spennende, strevsomt, hektisk og til tider altoppslukende. Det har også vært en følelsesmessig berg- og dalbane, der jeg i den ene enden har følt at dette får jeg til, til så å tenke at dette greier jeg ikke. Jeg har lært mye gjennom hele prosessen, fra jeg startet med de innledende emnene på masterstudiet i spesialpedagogikk for fire år siden og fram til nå, som jeg håper jeg kan ta med meg i mitt videre arbeid som spesialpedagog i grunnskolen. Jeg har vært nødt til å sette grenser i perioden jeg har studert. Aktiviteter har vært satt på vent og jeg har sittet over bøkene og datamaskinen istedenfor mye annet, noe som ofte har gitt meg dårlig samvittighet. Jeg gleder meg til å «få livet mitt tilbake».

Først vil jeg takke informantene mine for at jeg fikk lov til å komme inn i deres verden. Jeg er takknemlig for at de tok seg tid til å fortelle og uten dem hadde det ikke blitt noen oppgave. En spesiell takk til min veileder, førsteamanuensis Liv Ingrid Aske Håberg, som har gitt meg raske, konstruktive og ærlig tilbakemeldinger hele veien. Hun har oppmuntret meg når jeg har vært langt nede. Når jeg nå leser de første utkastene av oppgaven, synes jeg det er godt gjort at hun greide å si noe positivt om dem. Jeg kommer ikke utenom en takk til mine to studievenninner, Randi og May Bente. Det har vært en glede å bli kjent med dem. Randi og jeg har løst mange små og store problemer på turene våre til Volda, og det har vært gjort mange eksamensforberedelser på den lange turen. Jeg tror ikke jeg har kommet meg gjennom det siste halve året uten May Bente sine oppmuntringer. Takk til Kai som på slutten tok seg tid til å lese korrektur og til Alisa som hjalp meg med det engelske sammendraget. Jeg er takknemlig for at Ingunn spurte om jeg trengte å luften meg, at hun ikke ga opp, selv om jeg ofte sa nei. Jeg håper det blir mange turer framover. Aller, aller mest takk fortjener den fantastiske familien min. Jeg vil spesielt takke Kjell (som svarer for meg når noen spør om jeg skal studere mer) og barna. Familien er det mest verdifulle jeg har. I'm back.

Smøla, mai 2020

Kristin Roksvaag Dalheim

Innholdsfortegnelse

ENGLISH ABSTRACT.....	I
NORSK SAMMENDRAG	II
FORORD.....	III
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens oppbygging	6
2.0 Kunnskapsgrunnlag.....	7
2.1 Autismespekterforstyrrelser.....	7
2.1.1 Diagnostisering.....	7
2.1.2 Omfattende forståelsesvansker	9
2.1.3 Forekomst	10
2.2 Samfunnsmandatet	11
2.2.1. Idealet om en inkluderende skole.....	12
2.3 Begrepet inkludering.....	13
2.3.1 sammensatt begrep	14
2.3.2 Egen opplevelse av inkludering.....	14
2.3.3 Ulike grader av inkludering	16
2.4 Samarbeid.....	17
2.4.1 Samarbeid med hjemmet	17
2.4.2 Samarbeid på skolen.....	21
2.5 Relasjoner	22
2.6 Tilrettelegging	23
2.6.1 Praktisk tilrettelegging.....	24
2.6.2 Faglig tilrettelegging	25
2.6.3 Sosial tilrettelegging	27
3.0 Metode.....	31
3.1 Valg av forskningsmetode	31
3.2 Vitenskapsteori	32
3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk.....	32
3.2.2 Egen forforståelse	34
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	35
3.3.1 Fokusgruppeintervju.....	36
3.4 Forberedelse til datainnsamling	37

3.4.1 Intervjuguide	37
3.4.2 Utvalg.....	38
3.4.3 Pilotintervju.....	40
3.5 Gjennomføring av datainnsamling	41
3.6 Transkripsjon og analyse	42
3.7 Verifisering.....	45
3.7.1 Reliabilitet	45
3.7.2 Validitet.....	46
3.8 Forskningsetiske hensyn.....	48
3.8.1 Frivillig og informert samtykke.....	49
3.8.2 Konfidensialitet	49
3.8.3 Konsekvenser av forskning	50
4.0 Presentasjon av empiri.....	51
4.1 Tilrettelegging	51
4.1.1 Praktisk tilrettelegging	51
4.1.2 Faglig tilrettelegging	55
4.1.3 Sosial tilrettelegging	60
4.2 Samarbeid.....	65
4.2.1 Foreldresamarbeid	65
4.2.2 Samarbeid innad på skolen	66
4.2.3 Informasjon til andre foreldre og elever.....	68
4.3 Betydningen av relasjoner	69
4.3.1 Relasjonskompetanse	69
4.3.2 Trygghet	71
4.4 Oppsummering	71
5.0 Drøfting	73
5.1 Deltagelse i ordinær opplæring	73
5.1.1. Ulike grader av deltagelse.....	74
5.1.2. Dilemmaet mellom å være åpen om diagnose eller holde den skjult	75
5.1.3. Lytte til elevens stemme.....	75
5.2. Samarbeid.....	77
5.2.1 Samarbeid hjem-skole	77
5.2.2 Samarbeid innad på skolen	80
5.3 Betydningen av relasjoner	81
5.4 Struktur og forutsigbarhet.....	83
5.5 Faglig og sosial læring – motstridende begreper eller er de avhengige av hverandre?	86

5.5.1 Konflikt mellom faglig og sosial læring?	86
5.5.2 Bruk av elevens interesser og ferdigheter både faglig og sosialt	89
5.5.3 Bruk av fagarbeider	90
5.6 Oppsummering av drøfting	90
6.0 Avslutning	92
Litteraturliste	95
Vedlegg	102
Vedlegg 1: Intervjuguide foreldre	
Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppe	
Vedlegg 3: Informasjonsskriv foreldre	
Vedlegg 4: Informasjonsskriv skole	
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring foreldre	
Vedlegg 6: Samtykkeerklæring skole	
Vedlegg 7: Godkjenning NSD	

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom mange år som lærer i grunnskolen fikk jeg etter hvert interessen for spesialpedagogikk. Det var derfor jeg for nesten fire år siden startet på masterstudiet Undervisning og læring med spesialisering i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda. Utover i studiet ble jeg mer og mer klar over at feltet spesialpedagogikk ikke dreier seg om bare eleven, men også mye om miljøet rundt. Det har vært fokus på kvalitet i det ordinære opplæringstilbudet.

Alle elever har ifølge opplæringsloven (1998, §1-3) rett og plikt til opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger. Jeg har rettet min interesse mot elever med autismspekterforstyrrelser som deltar i ordinær opplæring. Internasjonal forskning viser at flesteparten av elevene i denne gruppen går i ordinær skole (Symes & Humphrey, 2011, s. 57). Munkhaugen et al. (2019, s. 413) peker på at det samme gjelder i norske skoler. Dette betyr at jeg som lærer en gang iblant får muligheter til å arbeide med elever med autismspekterforstyrrelser. Jeg har lest teori og forskning som viser hvor viktig det er med kunnskap og erfaring for å jobbe med denne gruppen barn og unge. Dessverre er det slik at mange mennesker med autismspekterforstyrrelser ikke ser tilbake på skoletiden sin med glede (Martinsen, Nærland, & von Tetzchner, 2015, s. 57). Det er derfor av betydning å vite hvordan skoletilbudet til denne gruppen elever gjennomføres.

Autisme- og Touretteutvalget leverte sin utredning 6. februar 2020. Utvalget har undersøkt tjenestetilbudet til mennesker med autismspekterforstyrrelser. I NOU 2020: 1 (s. 138) pekes det på flere utfordringer vedrørende opplæring. Utredningen viser at elever med autismspekterforstyrrelser får et varierende opplæringstilbud, og at det ikke finnes landsdekkende, tilfredsstillende informasjon om kvaliteten på opplæringen. Videre pekes det i utredningen på at elever med autismspekterforstyrrelser har behov for ulik grad av tilrettelegging som blant annet krever ressurser og samarbeid med foreldre. I tillegg er det vesentlig at skoleledelse og pedagogisk personale kjenner til de grunnleggende utfordringer som elever med denne funksjonshemmingen har generelt og den enkelte elev spesielt (NOU 2020: 1, s. 138). Variasjonen i opplæringstilbudet til elever med autismspekterforstyrrelser

og de manglene som påpekes i NOU 2020:1 gjør studien min aktuell. Dette er et relevant argument for å studere skoletilbudet for elever med autismespekterforstyrrelser. På den måten kan denne studien bidra til at feltet blir belyst, og ulike betraktninger om hva som fungerer i opplæringstilbudet kommer fram og hvilke utfordringer som forekommer synliggjøres.

Mange foreldre opplever ikke det konstruktive samarbeidet, selv om forskning viser at det er betydningsfullt i skoletilbudet for elever med autismespekterforstyrrelser (Long & Simpson, 2017, s. 275; Martinsen et al., 2015, s. 71). Det er derfor sentralt å lytte til deres stemme, og få inntrykk av hva som opptar dem. Som lærer vil jeg møte foreldre med ulik bakgrunn, ulike muligheter og ulike synspunkter i arbeidet med å tilrettelegge for barn i skolen. Også opplæringsloven (1998, §5-4) peker på samarbeid med foreldrene til elever med behov for tiltak ut over det ordinære opplæringstilbudet.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn og inspirasjon i de betraktningene jeg har gjort innledningsvis vil denne studien ta for seg erfaringer og opplevelser som informanter fra skole og hjemmet har med å gjennomføre skoletilbud for elever med autismespekterforstyrrelser. Problemstillingen er som følger:

- *Hvordan gjennomføres skoletilbudet for elever med autismespekterforstyrrelser?*

I denne studien forstås gjennomføring som kategoriene; *inkludering eller deltagelse* i ordinær opplæring, *samarbeid* med hjemmet og innad på skolen, *betydningen av relasjoner* og *praktisk, faglig og sosial tilrettelegging*. Jeg vil gå mer inngående inn i begrepene i kapittel 2, kunnskapsgrunnlaget, men nedenfor vises det til hvordan jeg har kommet fram til kategoriene. Kategoriene er laget gjennom abduksjon, som er en posisjon mellom deduksjon og induksjon (Thagaard, 2018, s. 184). Det vil si at kategoriene er laget gjennom en deduktiv tilnærming med utgangspunkt iblant annet teori og forskning, og en induktiv tilnærming som gjennom intervjuene åpner for at informantenes innspill kan utvikle flere kategorier.

Inkludering eller deltagelse i ordinær opplæring er sentralt i denne studien. Med bakgrunn i utfordringene elever med autismespekterforstyrrelser har, kan inkludering forstås på mange måter. Det er ikke sikkert de har forutsetninger for å fylle alle delene av inkluderingsbegrepet (Haug, 2014, s. 13; Humphrey, 2008, s. 135; Mitchell, 2005, s. 1). Inkludering er et komplekst begrep og deltagelsen i ordinær undervisning for elever med autismespekterforstyrrelser kan ha mange aspekter med tanke på utfordringene elever med denne funksjonshemmingen har.

Samarbeid er et vesentlig punkt i gjennomføringen av skoletilbudet til elever med autismespekterforstyrrelser (Humphrey & Lewis, 2008b; Long & Simpson, 2017, s. 275; Martinsen et al., 2015, s. 71). I denne studien gjelder det samarbeid med foreldre og samarbeid innad på skolen.

Falkmer (2013, s. 112) sin doktoravhandling viser til *betydningen av relasjoner* ved inkludering av elever med autismespekterforstyrrelser i ordinær undervisning. Ulike faktorer knyttet til læreren påvirker hvor godt elever i denne gruppen blir inkludert. For elever generelt viser både Drugli (2012, s. 66) og Hattie (2009, s. 109) til at gode relasjoner til læreren kan legge til rette for læring.

Elever med autismespekterforstyrrelser kan ha utfordringer med å forstå miljøet rundt seg og har behov for hjelp til å skape oversikt. *Praktisk tilrettelegging* vil i denne studien si å legge til rette for struktur og forutsigbarhet gjennom å bruke dagsplan (Lindsay, Proulx, Scott, & Thomson, 2014, s. 110; Martinsen et al., 2015, s. 71). En slik tilrettelegging kan sette elever med autismespekterforstyrrelser bedre i stand til å delta i undervisningen.

Ifølge Lindsay et al. (2014, s. 111) kan elever med autismespekterforstyrrelser i ordinær opplæring utfordre den vanlige måten å drive undervisning på. *Faglig tilrettelegging* vil i denne studien si å ha alternative planer (Martinsen, et al., 2016, s. 143), bruke bestemte undervisningsmetoder (Løge, 1993, s. 15), gruppesammensetning i forhold til faglig læring

(Able, Sreckovic, Schultz, Garwood, & Sherman, 2015), benytte elevens sterke sider i undervisningen (Martinsen et al., 2015, s. 120), vurdering av opplæringsmål (Martinsen et al., 2015, ss. 116-117) og bruk av fagarbeider (Symes & Humphrey, 2012, s. 519).

Utfordringene elever med autismespekterforstyrrelser har virker i stor grad inn på sosialt samspill og sosial kommunikasjon. *Sosial tilrettelegging* vil i denne studien si å øve på spesifikke sosiale ferdigheter (Martinsen et al., 2015, s. 161), utnytte elevens sterke sider og interessefelt i sosialt samspill (Gillberg, 2002, s. 111), samt bruke jevnaldrende som sosiale rollemodeller (Schultz, Able, Sreckovic, & White, 2016, s. 52). Å benytte elevens sterke sider (Martinsen et al., 2015, ss. 146-147) og bruk av fagarbeider (Symes & Humphrey, 2011, s. 61) kan dermed gjelde både faglig og sosial tilrettelegging.

Kategoriene som er beskrevet, er operasjonalisering av begrepet «gjennomføres».

Operasjonaliseringen ovenfor viser at dette ikke trenger å være absolutte kategorier, det kan være glidende overganger mellom dem. For å undersøke gjennomføring av skoletilbud kan man benytte mange ulike kategorier eller variabler, akkurat som et bilde med mange brikker. Jeg kunne valgt andre variabler, men disse er valgt ut på bakgrunn av teori, samfunnsmandat, forskning og denne studiens datamateriale. Tidsbruk og omfang for denne masteroppgaven setter også begrensinger for hvor mange variabler som kan trekkes inn i studien.

For å finne svar på problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre en empirisk studie med kvalitativ tilnærming. Jeg har gjennomført intervjuer på to skoler, som hver gjennomfører skoletilbud for en elev med autismespekterforstyrrelse. På en skole er det gjennomført et individuelt intervju med en far og et fokusgruppeintervju med to kontaktlærere, en faglærer og en fagarbeider. På den andre skolen er det også gjennomført et individuelt intervju med en far og et fokusgruppeintervju med en kontaktlærer, en spesialpedagog og en fagarbeider. Slik kommer både pedagog-, skole- og foreldreperspektivet fram, noe som gir en bredde i datamaterialet mitt som belyser problemstillingen fra flere vinkler.

Problemstillingen kunne blitt undersøkt på flere måter, inkludert å intervju og observere elever, men i denne studien er fokuset rettet mot ansatte og foreldre og deres opplevelser og erfaringer fordi jeg ønsket en bredere forståelse av feltet. Jeg kunne valgt bare lærere, men inkluderte også foreldre. På denne måten kunne de ulike perspektivene utfylle og bekrefte hverandre, og jeg kunne få fram forskjeller i de ulike perspektivene. Jeg har også valgt å utelate elever fordi det knyttes særskilte etiske dilemmaer til barn og unge sin deltagelse i forskning (Tangen, 2010). Jeg er en uerfaren forsker, og intervju med barn krever god kunnskap i forhold til å tilpasse både metode og innhold (Tangen, 2010, s. 323). I tillegg vil jeg framheve den kvalitative forskningens styrker. I kvalitativ forskning kan man komme over det spesielle, og det kan tre fram elementer som for eksempel kvantitativ forskning ikke kan avdekke (Creswell & Poth, 2018, s. 43)

Formålet med studien har dermed vært å få et innblikk i hvordan skoletilbudet for elever med autismspekterforstyrrelser gjennomføres. Jeg har ønsket å få en bedre forståelse av feltet og utvikle min og andre sin kunnskap på området. Mange elever med autismspekterforstyrrelser forteller i voksen alder om ugunstige utviklingsvilkår fra skoletiden sin (Martinsen, Nærland et al., 2015, s. 57). Derfor anser jeg det som aktuelt å forske på hva som fungerer og som er viktig å reflektere over når skoletilbudet til denne gruppen elever skal tilrettelegges, men også få innblikk i hva som er utfordrende og kanskje trenger å forbedres. Så langt jeg har sett finnes det få studier i Norge som kombinerer de perspektivene jeg har valgt å bruke. Jeg ønsker at denne studien skal være faglig interessant for andre, at de gjennom å lese den kan lære noe nytt og kanskje reflektere over egen praksis.

Elever med *autismspekterforstyrrelser* er i denne studien alle elever som har en diagnose innenfor dette spekteret. Det skilles for eksempel ikke på høytfungerende elever med autismspekterforstyrrelser, Asperger syndrom eller andre diagnoser. Begge elevene som det gjennomføres skoletilbud for, og som er utgangspunkt for empirien i denne studien, er diagnostiserte innenfor autismspekteret, og virker å være i det mest velfungerende

området. I intervjuene med skole og foreldre har det ikke vært fokus på elevene og deres diagnose, men jeg har forstått ut ifra det de forteller om skoletilbudet for elevene at de er i den enden av spekteret. Jeg velger å bruke forkortelsen ASF for begrepet autismspekterforstyrrelser videre i oppgaven.

1.3 Oppgavens oppbygging

I første kapittel er det gjort rede for bakgrunn for valg av tema, problemstillingen er presentert og det er gjort begrepsavklaringer. Dette er det første i Kvale og Brinkmann sine syv stadier i en intervjuundersøkelse (2015, s. 137). Kapittel 2 redegjør for skolens samfunnsmandat og går grundig inn i teori og forskning som er relevant i forhold til ASF og gjennomføring av skoletilbud. Innholdet er valgt ut for å belyse problemstillingen slik den er operasjonalisert i denne studien. I kapittel 3 presenteres de metodiske valgene for studien, det vitenskapsteoretiske utgangspunktet, de ulike delene av datainnsamlingsprosessen, vurdering av reliabilitet og validitet, samt etiske forhold i forskningen min. I kapittel 4 legger jeg fram funnene fra de individuelle intervjuene og fokusgruppeintervjuene. Kapittel 5 drøfter forskningsfunnene opp mot kunnskapsgrunnet som ble presentert i kapittel 2. Til slutt avrunder jeg studien i kapittel 6, der jeg oppsummerer, ser på studiens bidrag og gjør refleksjoner rundt videre forskning.

2.0 Kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet presenteres teori og forskning om ASF og om gjennomføring av skoletilbudet for gruppen elever med denne diagnosen. Dette kapitlet skal bidra til å belyse problemstillingen *Hvordan gjennomføres skoletilbudet for elever med autismespekterforstyrrelser?* Innledningsvis skrives det om hva diagnosen ASF innebærer, forekomst og hvilke utfordringer dette gir. Deretter beskrives skolen sitt samfunnsmandat i forhold til alle elever, men spesielt for elever med spesielle behov. Videre blir det teori om inkludering, samarbeid og relasjoner. Til slutt blir ulike former for tilrettelegging, som ikke har vært lagt frem tidligere i kapitlet, presentert.

2.1 Autismespekterforstyrrelser

ASF er et samlebegrep for de ulike autismediagnosene. ASF er den norske oversettelsen av det internasjonale begrepet «Autism Spectrum Disorder». ASF er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som berører alle livsområder og utviklingsområder hos mennesker med denne diagnosen (Martinsen, et al., 2016, s. 29). Selv om alle livsområdene blir berørt, kan vanskene vise seg på ulike måter. Martinsen et al. (2016, s. 29) hevder at dette har sammenheng med funksjonsnivå og alder. Ifølge Urnes (2018, s. 273) kan vanskene sees på som et kontinuum, der ASF kan beskrives ut ifra ulike evner- og funksjonsnivåer. Dette vil si at det er utpregede og tydelige vansker i den ene enden av kontinuumet og usynlige og lettere vansker i den andre enden. ASF er en diagnose som stilles ut fra atferdsmessige kriterier (Frith, 2003, s. 77; Urnes, 2018, s. 274). Constantino & Charman (2016, s. 285) mener likevel at forskning rundt årsaker til ASF det siste tiåret har vært formidabel og antar at kunnskapen om de genetiske årsakene til diagnosen vil få betydning for diagnostiseringen. Diagnoseverktøyet som blir brukt i Europa heter ICD, mens det amerikanske diagnoseverktøyet kalles DSM (Martinsen, et al., 2016, s. 31).

2.1.1 Diagnostisering

Når diagnose skal stilles, kreves en tverrfaglig tilnærming (Lai, Lombardo, & Baron-Cohen, 2014, s. 900). I praksis vil dette si å tilbringe tid sammen med personen utredningen gjelder, intervju med foreldrene og for eksempel skole, kognitiv vurdering og en medisinsk

undersøkelse. Ifølge Lai et al. (2014, s. 900) er alder ved diagnostisering avgjørende for hvilke verktøy som brukes. Verktøyene brukes for å kunne finne ut hvilke kriterier i ASF-diagnosen som oppfylles. I diagnoseverktøyet ICD-10, er ASF klassifisert som en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse og karakteriseres gjennom:

1. Kvalitative avvik i sosialt samspill
2. Kvalitative avvik i kommunikasjonsmønster
3. Et begrenset, stereotyp og repetitivt repertoar av interesser og aktiviteter. (Direktoratet for e-helse, 2019, s. 190)

Wing (1996, s. 25) kaller de tre punktene den «autistiske triaden». Vanskene i de tre områdene kan komme til uttrykk på ulikt vis, men de har noen grunnleggende gjenkjennbart ved seg.

Det første punktet i den autistiske triaden er kvalitative avvik i sosialt samspill. Det vi si at personer med ASF har mangelfulle sosiale ferdigheter, utfordringer med å forstå de sosiale kodene og har helt andre interesser enn nevrotypisk utviklede mennesker (Martinsen, et al., 2016, s. 28). Punkt to i den autistiske triaden beskriver kvalitative avvik i kommunikasjonsmønster. Martinsen et al. (2016, s. 27) peker på at det er stor forskjell i ferdighetene mennesker med ASF har på dette området. Det kan variere fra personer uten språk, til personer som har et funksjonelt språk og som kan gi uttrykk for det de ønsker. Det siste punktet i den autistiske triaden rommer flere forhold koblet til hvordan mennesker med ASF forstår miljøet rundt seg og hvordan det gir seg utslag i deres reaksjon på omgivelsene (Martinsen, et al., 2016, s. 28). Ifølge DSM-5 kriteriene, gjengitt i Constantino & Charman (2016, s. 280), vil dette si stereotypiske eller repeterende handlinger ved bruk av objekter eller i form av språk, krav om at rutiner skjer på samme måte, spesielle interesser og reaksjoner på sansestimuli. ICD-10 har ikke vektlagt reaksjoner på sansestimuli, men det er tatt inn i den engelske versjonen av ICD-11 (Urnes, 2018, s. 275).

ICD-10 definerer undergrupper av ASF. Undergruppene er barneautisme, atypisk autisme, Retts syndrom, annen disintegrativ forstyrrelse i barndommen, Asperger syndrom og

gjennomgripende uspesifisert utviklingsforstyrrelse (Direktoratet for e-helse, 2019; Martinsen et al., 2016, s. 28). Constantino & Charman (2016, s. 280) viser til at ICD-10 bygger på versjon IV av DSM-systemet. I 2013 kom den femte versjonen av DSM (DSM-5), og det er i den at paraplybegrepet ASF blir presentert (American Psychiatric Association, 2013, ss. 1-2). Dette vil si at underdiagnoser som Asperger syndrom ikke er spesifisert. I DSM-5 er den «autistiske triaden» erstattet med en dyade av vansker (Lai, et al., 2014, s. 896). American Psychiatric Association (APA, 2013, s. 2) definerer kjennetegnene på ASF som 1) avvik i sosial kommunikasjon og sosial samhandling og 2) begrenset, repeterende atferd, interesser og aktiviteter. Videre sier APA at begge kjennetegnene må være til stede for å få diagnosen ASF, og dersom kun vansker på området sosial kommunikasjon viser seg, settes en egen diagnose for det. I tillegg er ASF i DSM-5 delt inn i alvorlighetsgrad, basert på grad av hjelpebehov for å fungere i hverdagen (Constantino & Charman, 2016, s. 281).

ICD-11 foreligger i engelsk versjon og det har vært knyttet oppmerksomhet til i hvilken grad den vil bygge på endringene i DSM-5 (Constantino & Charman, 2016, s. 280). Det viser seg at ICD-11 benytter samlebegrepet ASF og de samme diagnostiske kriteriene som DSM-5 (WHO, 2019). I tillegg skal det i begge diagnosemanualene spesifiseres om ASF forekommer sammen med en utviklingsforstyrrelse (Constantino & Charman, 2016, s. 280; WHO, 2019). Det er usikkert når ICD-11 innføres i Norge, og ICD-10 brukes fremdeles som diagnoseverktøy (Direktoratet for e-helse, u.å.).

2.1.2 Omfattende forståelsesvansker

På bakgrunn av den autistiske triaden er kjerneproblemet for mennesker med ASF omfattende forståelsesvansker (Martinsen et al., 2015, s. 29). Alle problemområdene påvirker og forsterker hverandre og kan skape nye utfordringer for disse menneskene. Martinsen et al. (2015) viser til fem sentrale følger av forståelsesproblemene. Disse følgene er *bokstavelig tolkning, vanskeligheter med filtrering, skjevt fokus, utfordringer med å forholde seg til ting som inntreffer samtidig og problemer med å forholde seg til uuttalte forhold* (Martinsen et al., 2015, ss. 30-32).

Bokstavelig tolkning kan bety eksakt forståelse av det folk sier, en bokstavelig oppfatning av ulike regler for sosial atferd, samt liten anvendelse av skjønn og klare grenser mellom rett og galt. Videre sier Martinsen et al. at *filtreringsproblemer* handler om å skille det vesentlige fra det uvesentlige og at mennesker med ASF har en tendens til å henge seg opp i uviktige forhold og detaljer. Dette kan være å oppfatte og legge merke til andre ting enn det andre mennesker gjør i samme situasjon. Å ha *skjevt fokus* er å være opptatt av og interessert i andre forhold enn øvrige mennesker og av den grunn gå glipp av alminnelig kunnskap, og i tillegg bruke mye tid på for eksempel sine særinteresser. *Utfordringer med å forholde seg til flere ting som foregår samtidig* innbefatter å organisere arbeidet sitt med tanke på planlegging og ferdigstillelse, turtaking i gruppe og det å kombinere oppgaver og sosialt samspill. Ifølge Martinsen et al. (2015, s. 32) er det i slike tilfeller det kan oppstå mentale kapasitetsproblemer. Urnes (2018, s. 279) beskriver dette som problemer med eksekutive funksjoner. Mennesker med ASF kan ha *utfordringer med å forholde seg til uuttalte forhold*. Forhold som ligger implisitt i ulike situasjoner, og som faller naturlig for nevrotypisk utviklede mennesker, er ikke det for denne gruppen (Martinsen et al., 2015, s. 32). De kan for eksempel ha vanskeligheter med å forstå uskrevne normer for sosiale regler og misforstå ord som kan ha flere betydninger.

Som følge av forståelsesvanskene mennesker med ASF har må opplæring av elever i denne gruppen tilrettelegges (Martinsen et al., 2015, ss. 70-71). Med henvisning til gjennomgangen ovenfor er det ulike typer og grader av ASF. Studien jeg har gjort fokuserer på gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF. Begge elevene er diagnostisert med ASF, men de virker å helle mot den høytfungerende siden av kontinuumet. Hvordan tilretteleggingen kan gjøres kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

2.1.3 Forekomst

Det antas at 1% av verdens befolkning har ASF (Lai et al., 2014, s. 896). Ifølge Lai et al. (2014, s. 897) øker forekomsten av ASF, og dette er sannsynligvis en følge av forandringer i diagnosekriteriene, økt bevissthet og kunnskap rundt diagnosen og diagnostisering i tidlig alder. Det er også større forekomst blant gutter enn jenter, og dette kan ha sammenheng

med underdiagnostisering av jenter. Folkehelseinstituttet (2015) konkretiserer tallene med å si at omtrent 6 av 1000 mennesker har en autismespekterforstyrrelse. På tross av tidlig og tilpasset behandling og tilrettelegging er ASF en livslang diagnose, og det er sjelden at deler av livet blir uanfektet (Martinsen, et al., 2016, s. 29). I skolen er det et mangfold av elever og både Symes og Humphrey (2011, s. 57) og Munkhaugen et al. (2019, s. 413) hevder at majoriteten av elever med ASF gjennomfører skoletiden sin i ordinær skole. Alle elevers opplæring reguleres av samfunnsmandatet til skolen.

2.2 Samfunnsmandatet

§2-1 i opplæringsloven (1998) regulerer alle elevene, også elever innenfor autismespekteret, sin rett og plikt til ei offentlig grunnskoleopplæring. Det vil si at alle barn i Norge har rett til et skoletilbud, og eleven har plikt til å delta i opplæringen. §1-1 i opplæringsloven (1998) opplyser om formålet med opplæringen og sier blant annet at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og felleskap i samfunnet. Paragrafen sier også at elevene skal møtes med tillit og respekt og all diskriminering skal motarbeides. Skolens læreplan viderefører dette. I den generelle delen av læreplanen står det at målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer, og ta hånd om seg selv og sitt liv (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2). Fokus på å mestre eget liv har blitt så aktuelt at ny overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK2020), har et eget tverrfaglig tema som heter folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Med tanke på at elever med ASF ofte utvikler psykiske vansker og mange har et liv preget av utfordringer, er dette temaet særlig aktuelt for denne gruppen (Martinsen, et al., 2016, s. 37; Mazzone, Ruta, & Reale, 2012, s. 5). Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I Norge er det i tillegg lagt til grunn at opplæringen som regel gis i et inkluderende fellesskap.

2.2.1. Idealet om en inkluderende skole

En inkluderende skole for alle er en av grunntankene i det norske skolesystemet og bygger på United Nations Educational, Scientific and Culture Organization (UNESCO) sine anbefalinger gjennom Salamanca-erklæringen fra 1994 (UNESCO, 1994). Det veiledende prinsippet i erklæringen er at skolen skal ha rom for alle elever uavhengig av forutsetningene de har (UNESCO, 1994, s. 6). Dette gjelder også elever med funksjonshemninger og som har ulike spesialpedagogiske behov. Det er enighet om at disse elevene skal inkluderes på lik linje med nevrotypisk utviklede barn. Ifølge UNESCO (1994, s. 6) vil en slik tilnærming kreve en inkluderende skole med en elev-sentrert pedagogikk. Det vil si at skolen skal tilpasse seg eleven og ikke omvendt. Tilnærmingen vektlegger også en inkluderende pedagogikk som kommer alle barn til gode, ikke bare det enkelte barnet med spesielle behov (UNESCO, 1994, s. 7).

Elever har rett til tilpasset opplæring ut ifra sine evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Dette gjelder uansett hvilke forutsetninger eleven måtte ha, også utfordringer innenfor autismespekteret. Generell del av læreplanen forteller at skolen skal ha rom for alle og blikk for den enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 10). Det vil si at skolen skal tilpasse seg det mangfoldet av elever den til enhver tid har. Fag og lærestoff skal tilrettelegges for alderstrinn og utviklingsnivå, og det er lagt vekt på å ta hensyn både til den enkelte elev og til felleskapet. Det er spesielt lagt vekt på at elever som strever skal vises særlig omtanke og omsorg (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10). Elever med vansker innenfor autismespekteret kommer ofte inn under denne gruppen. Felleskapet er nevnt som et grunnleggende element i enhetsskolen i Prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). Det er lagt vekt på at læring i felleskap kan styrke både den enkeltes og felleskapets utvikling. Alle skal gis mulighet til å utvikle seg, uavhengig av forutsetninger, i et inkluderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5).

Likevel er det elever som ikke får utbytte av den ordinære opplæringen og har behov for spesialundervisning. I gjennomføringen av skoletilbudet til noen elever med ASF kan tilpasset opplæring i ordinær klasse være tilfredsstillende, mens for andre kan spesialundervisning være aktuelt. En vurdering av dette gjøres ut fra elevens

hjelpebehov. Spesialundervisning og ordinær opplæring utgjør til sammen begrepet tilpasset opplæring (Bachmann & Haug, 2006, s. 63).

Spesialundervisning reguleres av opplæringsloven sin §5-1 (1998). Elever som ikke har eller ikke kan få utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning. Ifølge veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12) kan diagnosen brukes som et hjelpemiddel for å kartlegge elevens behov, men diagnosen i seg selv gir ikke automatisk rett til spesialundervisning. I motsetning til prinsippet om tilpasset opplæring er spesialundervisning en individuell rett (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). For elever med ASF vil størrelsen på utfordringene og hjelpebehovet avgjøre om det er behov for spesialundervisning. Spesialundervisning kan organiseres både som individuell opplæring og gruppeundervisning. Veilederen for spesialundervisning peker på at spesialundervisning kan organiseres som en del av det ordinære opplæringstilbudet (2017, ss. 60-61). Retten til spesialundervisning gir ikke skolen automatisk rett til å ta eleven ut av gruppen. Opplæringsloven (1998) sin §8-2 regulerer eleven sin rettighet til å ha tilhørighet i en basisgruppe eller klasse. Dette er rettigheter som er sentrale med tanke på inkludering og opplæring i ordinær klasse.

Elever som mottar spesialundervisning skal ha en individuell opplæringsplan (IOP) (Opplæringslova, 1998, §5-5). En IOP er et arbeidsverktøy for skolen og lærerne og inneholder beskrivelser av mål for, innhold i, arbeidsmåter i, vurderingsformer i og organisering av skoletilbudet til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 69). I fasen hvor det utarbeides IOP for eleven er det viktig å samarbeide med eleven og foreldrene. Opplæringsloven (1998, §5-4) viser til at det skal legges stor vekt på deres syn når tilbudet om spesialundervisning skal utformes. Også andre dokumenter regulerer elevens eget syn, som for eksempel barnekonvensjonen sin artikkel 12 som understreker barnets rett til å bli hørt i saker som angår seg selv (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13).

2.3 Begrepet inkludering

Som beskrevet er de fleste elever med ASF deltagere i ordinær opplæring (Munkhaugen, et al., 2019, s. 413; Symes & Humphrey, 2011, s. 57). Symes & Humphrey (2012, s. 517) og Skafle, Nordahl-Hansen og Øien (2020, s. 671) peker også på at antallet elever som får

opplæring i ordinær skole øker. Av den grunn er inkludering et aktuelt tema med tanke på skoletilbudet for elever med ASF.

2.3.1 Sammensatt begrep

Som beskrevet i kapittel 1.2, problemstilling, er inkludering et komplekst begrep (Mitchell, 2005, s. 3). Mitchell (2005, s. 1) har trukket fram 16 forhold (propositions) som berører begrepet i en rekke sammenhenger. Et av disse forholdene er at det er ingen universell akseptert definisjon av begrepet, men det er en gryende enighet om hovedinnholdet (Mitchell, 2005, s. 4). Med bakgrunn i Mitchell har Haug (2014) forsøkt å operasjonalisere begrepet og satt det inn i en norsk kontekst.

Haug (2014, s. 13) har synliggjort fire ulike utfordringer knyttet til forståelsen av begrepet. Den første utfordringen handler om å sikre felleskapet. I det ligger det at alle elever skal være medlemmer i en klasse eller en gruppe slik at de kan ta del i det sosiale felleskapet. For det andre handler det om å sikre deltagelse. Alle elever skal ha mulighet til å engasjere seg i en meningsfull aktivitet. Engasjementet må skje ut fra den enkeltes forutsetninger, men eleven må være både i stand til å gi et bidrag i den gruppen den er en del av og samtidig ha muligheten til å nyte av det samme felleskapet. Den tredje utfordringen er knyttet til å sikre medvirkning. Dette handler om å være med på å påvirke egen hverdag. Siste utfordring handler om å sikre utbytte. Alle elever skal ha både faglig og sosialt utbytte av opplæringa i skolen. I likhet med Haug henviser Humphrey (2008, s. 42) til de samme delene av begrepet. Selv om mange land har forpliktet seg til inkluderende opplæring, er det generelt i mange land et gap mellom teori og praksis (Humphrey & Hebron, 2015, ss. 845-846; Mitchell, 2005, s. 11).

2.3.2 Egen opplevelse av inkludering

Intensjonen om og tilretteleggingen for inkludering kommer fra andre enn eleven selv, men sentralt i spørsmålet om inkludering er elevens egen opplevelse. Ifølge Olsen (2016, s. 13) er denne opplevelsen subjektiv. Opplevd deltagelse i fellesskapet ser ut for å være lavere blant elever med ASF enn hva jevnaldrende rapporterer (Falkmer, Granlund, Nilholm, & Falkmer,

2012, s. 194). Falkmer et al. (2012, s. 196) finner at elever med ASF ofte blir mer mobbet, har større utfordringer med å danne vennskap og snakker sjeldnere med sine klassekamerater. Falkmer et al. (2012) undersøkte også i hvilken grad elever med ASF sine ønsker om å delta stemte overens med deres rangering av det de faktisk gjorde. Derfor kan resultatene tolkes på flere måter, og gi et mer nyansert bilde. Det viser seg at denne gruppen elever i enkelte sammenhenger kanskje deltar i det omfanget de selv ønsker, og resultatene understreker viktigheten av å vite hvor mye og i hvilke aktiviteter elever med ASF ønsker å delta (Falkmer et al., 2012, s. 198). Falkmer et al. (2012) sin svenske studie er relevant også for Norge, siden nordiske land stort sett har den samme kulturen og lignende skolesystem. Ifølge Kure (2017, s. 60) finns det det relativt lite forskningsbasert kunnskap på området ASF og skoleerfaringer i Norge. Kure (2017, s. 63) har gjennomført fem individuelle intervju av voksne med ASF om deres skoleerfaringer. Kunnskap fra elevene selv kan gi et aktuelt bidrag til tilrettelegginga av skoletilbudet for elever med ASF (Kure, 2017, s. 60).

Grad av åpenhet rundt diagnosen til elever med ASF kan påvirke inkludering. Humphrey og Lewis (2008a, s. 40) viser til at elever med ASF opplever en konflikt mellom det å fortelle om diagnosen eller holde den skjult. Åpenhet kan gi eleven positive opplevelser av forståelse og aksept, men det kan også gjøre at eleven opplever mobbing og ubehageligheter. Likeledes kan det å holde diagnosen skjult gi de samme effektene. Eleven kan da også oppleve å bli inkludert i felleskapet, men han kan også få kjenne på ensomhet og utenforskap. Humphrey & Lewis (2008a, s. 40) peker på at denne gruppen elever kan være i en konstant forhandling med seg selv om å tilpasse seg, på tross av at de føler seg annerledes (Humphrey & Lewis, 2008a, s. 40). De kan bli tvunget til å inngå kompromiss med den de egentlig er, for å passe inn i felleskapet. Lindsay et al. (2014, s. 117) har funnet at informasjon rundt funksjonshemmingen var med på å bygge et miljø for inkludering. Forskning viser også at inkludering av elever med ASF kan være enklere dess yngre barnet er (Lindsay, Proulx, Thomson, & Scott, 2013, s. 358). Å akseptere at noen er annerledes kan være mer utfordrende for eldre barn.

2.3.3 Ulike grader av inkludering

Inkluderende opplæring gjelder alle elever (Mitchell, 2005, s. 2). I kontrast til dette er ikke inkluderende opplæring alltid gjort tilgjengelig for elever med spesielle behov. Ifølge Mitchell (2005, s. 8) blir det gjort individuelle vurderinger, hvor alvorlighetsgraden av funksjonshemmingen og foreldrenes ønske kan ha betydning. Dette kan sammenlignes med det Ravet beskriver som motstridene perspektiver når det gjelder inkludering av elever med ASF. Det har ofte vært tenkt i enten et «rettighetsbasert»- eller et «behovsbasert» perspektiv (Ravet, 2011, ss. 668-669). Et «rettighetsbasert» perspektiv handler om at alle elever har rett til å bli inkludert, mens et «behovsbasert» perspektiv handler om å se hva eleven har behov for gjennom et medisinsk og spesialpedagogisk syn.

Ravet argumenterer for at det ikke skal tenkes i polariserte baner, men at det kan arbeides i rommet mellom polene (Ravet, 2011, s. 679). I dette rommet kan det finnes en form for inkludering som dekker både behovet til eleven med ASF og som samtidig gjør inkluderingen så god som mulig (Ravet, 2011, s. 680). Det finnes ingen oppskrift som passer alle elever med ASF. Martinsen et al. (2015, s. 54) peker på at det trengs god kunnskap om individet for å planlegge og tilrettelegge et tilbud for denne gruppen. Ravet mener fleksibilitet og kreativitet trengs når det er snakk om inkludering av elever med ASF (Ravet, 2011, s. 680). Dette bekreftes også av forskning gjort av Lindsay et al. I kreativ planlegging og fleksibilitet legger Lindsay et al. (2014, s. 111) blant annet at eleven skal være aktiv deltagende i klasserommet, i tillegg til forandring av lærerens undervisningsstil, samt tålmodighet fra lærerens side.

Å arbeide mellom polene, som Ravet beskriver, kan også bety å organisere elever i grupper. Forskning gjort av Lindsay et al. (2014, s. 116) viser til organisering av elevene i mindre grupper for å minimere ekskludering. En slik organisering kan minske forskjellene mellom elevene, spesielt for de som mottar spesialundervisning i utgangspunktet, og fokuset på enkelteleven kan reduseres. Elevene i gruppen kan være en blanding av alle elever, ikke bare de som trenger ekstra hjelp (Lindsay et al., 2014, s. 116). En slik tilrettelegging kan i tillegg bidra til toleranse for ulikheter elevene imellom (Lindsay et al., 2014, s. 116).

Dette delkapitlet viser at inkludering er et komplekst begrep. Siden denne studien har fokus på hvilke erfaringer foreldre og de som arbeider på skolen har med gjennomføring av skoletilbud for elever med ASF, får vi ikke vite noe om elevens oppfattelse av for eksempel inkludering. Likevel kan informantene komme med innspill om hva eleven ønsker. Med tanke på forståelsesvanskene som elever i denne gruppen har, er det kanskje heller ikke mulig eller hensiktsmessig å tilstrebe full inkludering. Elever med ASF kan ha behov for å tilbringe noe av dagen alene (Falkmer et al., 2012, s. 198). Samtidig er det av betydning å finne en form for inkludering som passer den aktuelle eleven (Ravet, 2011, s. 680). Også segregerende tiltak kan ha et inkluderende formål. Spesialundervisning kan for eksempel forberede eleven til timer i klassen og gjøre deltagelse i gruppen enklere (Olsen, 2013, s. 57). I og med at inkluderingsbegrepet er et mangesidig begrep, og på bakgrunn av det som er skrevet om ASF og inkludering i dette delkapitlet, vil jeg i min drøfting av funn bruke både begrepet deltagelse og inkludering fordi det er vanskelig å få svar på om eleven er fullt ut inkludert.

2.4 Samarbeid

I gjennomføringen av skoletilbudet til elever med ASF er samarbeid med hjemmet vesentlig (Long & Simpson, 2017, s. 275). Newman, sitert i Schultz et al. (2016, s. 344), viser til at samarbeid mellom skole og hjem er en nøkkelfaktor i inkludering av elever i ordinær undervisning. Også Martinsen et al. (2015, s. 71) sine kjennetegn på et godt skoletilbud til elever med ASF understreker samarbeidet med foreldrene. I tillegg er samarbeid innad på skolen vesentlig (Humphrey & Lewis, 2008b, s. 135). Dette blir presentert i de to neste delkapitlene.

2.4.1 Samarbeid med hjemmet

Å få et barn med funksjonshemming kan være en stor belastning og krevende for en familie. Antonovsky har utviklet en mestringssteori med det salutogene perspektivet som utgangspunkt. Det salutogene perspektivet fokuserer på hva som fremmer god helse selv om en blir utsatt for påkjenninger (Antonovsky, 2012, s. 30). I denne sammenhengen vil det si hva det er som gjør at enkelte mestrer utfordringen med å få et barn med ASF på tross av de

påkjenningsene det medfører. Antonovsky (2012, s. 27) presenterer salutogenese som et kontinuum der en har god helse i den ene enden og uhelse i den andre, og man kan befinne seg på ulike steder langs kontinuumet.

Antonovsky utviklet begrepet *opplevelse av sammenheng (OAS)* som sentralt i svaret på det salutogene spørsmålet. OAS har tre komponenter, og disse er begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet (Antonovsky, 2012, s. 39). Begripelighet handler om i hvilken grad man opplever det som påvirker en som forståelig (Antonovsky, 2012, ss. 39-40). Å ha de nødvendige ressursene som skal til for å mestre de utfordringene man blir satt ovenfor betegnes som håndterbarhet (Antonovsky, 2012, s. 40). Det betyr at det man blir utsatt for kan være vanskelig, men man er i stand til å komme seg gjennom det. Den tredje komponenten er meningsfullhet og viser til i hvilken grad utfordringene berører et område som er av betydning for personen (Antonovsky, 2012, s. 41). Personen trenger ikke å se fram til å engasjere seg, men finner det vesentlig å gjøre det likevel. En sterk OAS kan bidra til å mestre utfordringene med å ha et barn med ASF. Alle tre komponentene i OAS er nødvendige, men ifølge Antonovsky (2012, s. 44) framstår meningsfullhet som den viktigste. Dersom det ikke er meningsfullt å engasjere seg i noe, framstår det som vanskelig å ha høy begripelighet og høy håndterbarhet. Foreldre ønsker å bidra i barnets skolegang, men likevel kan det være flere forhold som påvirker foreldres engasjement i elever med ASF sitt skoletilbud.

Å ha et funksjonshemmet barn kan påvirke foreldrenes engasjement i skolehverdagen til barnet av ulike årsaker. Sim et al. (2018) peker på flere faktorer som kan skape stress i familier med barn med ASF. Stress kan være en medvirkende årsak til at foreldre ikke har overskudd til å engasjere seg i det som skjer på skolen. Emosjonelle, fysiske eller økonomiske utfordringer kan være forklaringen på at foreldre til funksjonshemmede barn opplever stress (Sim, et al., 2018, s. 155). Foreldrenes utdanningsnivå, tid, kontakt med skolen og mengde skolearbeid kan være andre faktorer som påvirker engasjementet (Stacer & Perrucci, 2013, s. 346). I følge Stacer og Perrucci (2013, s. 346) er det høyere grad av involvering i skolen dess yngre barna er. Stacer og Perrucci sin studie tar ikke for seg foreldre til barn med ASF

spesielt, men jeg mener faktorene likevel kan overføres fordi alle foreldre kan bli påvirket av de samme faktorene i sitt samarbeid med skolen. Schultz et al. (2016) har undersøkt læreres oppfatninger av skole-hjem samarbeidet når barnet har ASF. Lærerne beskrev samarbeidet som et kontinuum av foreldreinvolvering, fra de «overinvolverte» til de «underinvolverte» (Schultz et al., 2016, s. 351).

Ifølge Schultz et al. (2016, s. 351) ønsker lærere at foreldrene skal interessere seg for skolegangen, men det kan være spesielle måter de ønsker samarbeidet skal være på. Når det er uklart hvordan denne balansen er, blir det for foreldre vanskelig å avgjøre på hvilket nivå eller av hvilken type engasjementet skal være (Schultz et al., 2016, s. 351). Foreldre ønsker å vite hva som forventes av dem i samarbeidet med skolen (Reupert, Deppeler, & Sharma, 2015, s. 92). Reupert et al. (2015, s. 92) sin forskning viser at foreldre vil delta i møter, men de vil på forhånd vite hensikten med møtet, hvem som skal være med, hva de skal ha med seg og hva de burde ha tenkt igjennom før møtet. Schultz et al. (2016, s. 351) peker på at lærere må møte foreldrene der de er på kontinuumet.

Rodriguez, Blatz og Elbaum (2014) har studert foreldres opplevelse av skolers forsøk på å engasjere foreldre til elever som mottar spesialundervisning. Funnene viser blant annet at foreldre ofte ble involvert fordi skolene ikke gjorde forsøk på å samarbeide med dem (Rodriguez et al., 2014, s. 90). Rodriguez et al. (2014, s. 90) finner at foreldre enten ble interessert fordi skolene motsatte seg deres engasjement, eller at barnet ikke fikk de ressursene og anbefalingene som forelå. Informantene i Rodriguez et al. (2014, s. 90) sin studie mener at skolen mislyktes i sitt samarbeid med hjemmet, gjennom for eksempel å ikke gi respons på foreldrenes forsøk på å initiere kontakt. Det var mangelen på respons eller motstand mot deres deltagelse som fikk dem til å engasjere seg. Rodriguez et al. (2014, s. 91) peker på at foreldrenes opplevelser var bundet sammen med kvaliteten på tilbudet til barnet. Dette vil si at mange foreldre brydde seg ikke så mye om skolens forsøk på å engasjere dem, så lenge eleven utviklet seg og fikk tilfredsstillende opplæringstilbud. De refererte studiene understreker viktigheten av å lytte til foreldrenes erfaring og kunnskap om barnet for å lykkes i samarbeidet (Reupert et al., 2015, s. 94; Rodriguez et al., 2014, s. 90;

Schultz et al., 2016, s. 353). Så langt jeg har funnet ut, er det lite forskning i norsk kontekst om samarbeid med foreldre til barn med ASF.

Foreldrenes opplevelser kan ha sammenheng med relasjonen til læreren og skolen. Forskning av Lindsay et al. (2014, ss. 115-116) viser til bygging av relasjoner til foreldrene som essensielt for å få elever med ASF til å fungere i ordinær undervisning. Gjennom samarbeidet med foreldrene fikk lærerne i Lindsay et al. (2014, ss. 115-116) sin studie bedre forståelse av barnet og behovene det hadde. Ifølge Bø (2011, s. 119) har begge partene i samarbeidet ulik kompetanse på forhold som gjelder barnets liv og utvikling som det er viktig å anerkjenne. Foreldrene har vært sammen med barnet hele livet og har historien med seg, samt at de har en følelsesmessig tilknytning til barnet. Skolen har utdanning og kvalifikasjoner til å arbeide med barn, og de vet hvordan eleven fungerer i skole- og klasse miljøet.

Også Falkmer (2013, s. 112) sin forskning viser at relasjoner til foreldre er vesentlig i inkludering av elever med ASF i ordinær opplæring. Skolen har ansvar for å ta initiativ til etablering av samarbeidet, men begge parter har likevel plikt til å arbeide for at samarbeidet er i orden og utvikler seg til det beste for barnet (Bø, 2011, s. 103). Kvaliteten på samarbeidet avhenger av gjensidighet (Bø, 2011, s. 120). I dette ligger en toveis kommunikasjon, hvor man både gir og får informasjon, og begge parter har mulighet for å ta opp forhold til diskusjon. Samarbeidet med foreldre kan være utfordrende dersom det er preget av konflikt. Bø (2011, s. 118) understreker viktigheten av å snakke med foreldre om positive hendelser og etablere et godt samarbeid før problemer oppstår. En positiv relasjon mellom foreldre og skole bidrar for eksempel til høyere faglige forventninger fra foreldre til elever med ASF, sammenlignet med foreldre som beskriver relasjonen som negativ (Bush, Cohen, Eisenhower, & Blacher, 2017, s. 366).

Generelt sett har det direkte samarbeidet mellom hjem og skole betydning for elevers læringsutbytte (Nordahl, 2007, s. 44). Ifølge Nordahl gjelder dette både faglig og sosial utvikling. I evalueringen av et utviklingsprosjekt av samarbeidet mellom hjem og skole fant

Nordahl og Skilbrei (2002, s. 95) at det samarbeides mer om det praktiske enn det faglige. Norske foreldre ser ut til å ha tillit til lærerens faglige kompetanse (Nordahl & Skilbrei, 2002, s. 95). Likevel er foreldrenes interesse positiv for både elevens motivasjon, interesse og faglige læring (Nordahl, 2007, ss. 116-118). Selv om samarbeid med foreldrene er aktuelt i gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF, er også samarbeidet innad på skolen vesentlig.

2.4.2 Samarbeid på skolen

På skolen kan det være mange som arbeider i en klasse og det kan være flere som deltar i skoletilbudet for elever med ASF. I forskning rettet spesielt mot barn med ASF i ordinær opplæring er det funnet flere aspekter som det er viktig å merke seg i forhold til samarbeid. Able et al. (2015, s. 53) sin forskning finner at samarbeid er avgjørende for å lykkes med inkludering. I tillegg har Lindsay et al. (2014, s. 114) erfart at det er av betydning at hele personalet, inkludert spesialpedagoger og fagarbeidere, får være med på samarbeidet for å utvikle et godt tilbud til elever med ASF. Florian og Black-Hawkins (2011, s. 822) sin forskning på inkluderende pedagogikk bekrefter at samarbeid mellom de som arbeider med barna er nyttig.

Martinsen et al. (2015, s. 68) mener at innsikt i forståelsesproblemene elever med ASF har, er en forutsetning for å få til et godt opplæringstilbud til elever med denne funksjonshemmingen. En slik innsikt gjør at elevenes utfordringer, belastninger og misforståelser blir møtt på riktig måte. Able et al. (2015, s. 53) peker også på at kunnskap blant lærere er avgjørende for å lage et godt skoletilbud for elever med ASF. Lindsay et al. (2014, s. 114) fremhever det tverrfaglige samarbeidet, at personalet må være lærevillig, og se på opplæringen av barn med ASF som en kontinuerlig prosess og lagarbeid. Kvaliteten på kommunikasjonen er sentral i samarbeidet. Humphrey og Lewis (2008b, ss. 135-136) fant i sin forskning at kommunikasjonen innad på skolen må være toveis. Det betyr at kunnskapen spesialpedagoger har må ut til klasselærerne, men samtidig må klasselærerne rapportere tilbake til spesialpedagogen om hva som fungerer eller ikke fungerer. Det er også vesentlig at personell på skolen er informert og har forståelse for eleven med ASF sine behov, da alle

kan komme i kontakt med eleven (Lindsay et al., 2014, s. 115). Betrachtingene som er gjort viser at samarbeid innad på skolen er et avgjørende element i opplæringen av elever med denne funksjonshemmingen, men også kvaliteten på samhandlingen mellom lærer og elev er av betydning.

2.5 Relasjoner

Det finnes undersøkelser som indikerer at relasjonen til læreren er viktig i skoletilbudet for elever med ASF. Falkmer (2013, s. 112) fant i sin doktoravhandling at de oftest identifiserte faktorene som hadde påvirkning på elever med ASF sin inkludering i ordinær opplæring, på en eller annen måte var relatert til læreren. Vesentlige faktorer var personlige karakteristikk, erfaring med å undervise elever med ASF, kunnskap om det aktuelle barnet med ASF og evnen til å kommunisere og vekke tillit (Falkmer, 2013, s. 112). Selv om læreren har stor betydning i elever med ASF sitt skoletilbud, er det også undersøkelser som tilsier at elevene i denne gruppen har dårligere kvalitet på sin relasjon til læreren. Caplan, Feldman, Eisenhower og Blacher (2016, s. 3661) viser til at barn med ASF har relativt dårligere kvalitet på relasjonen til læreren, samtidig som de har et høyere konfliktnivå og mindre fortrolighet til læreren enn nevrotypisk utviklede barn.

Også andre faktorer kan påvirke kvaliteten på relasjonen. Elevens sosiale ferdigheter og IQ kan ha positiv innvirkning på relasjonen, mens for eksempel autismspekterforstyrrelsens alvorlighetsgrad kan virke negativt inn (Caplan et al., 2016, ss. 3661-3662). Falkmer (2013) og Caplan et al. (2016) sine studier er av nyere dato, men det er likevel ikke ny kunnskap at læreren har stor betydning i elever med ASF sitt skoletilbud. Allerede i 1944 skrev Hans Asperger om forhold som var knyttet til læreren og som hadde innflytelse på hvordan eleven fungerer i skolen (Attwood, 2006, s. 246). Ifølge Attwood (2006, s. 246) handler ikke forholdene bare om kunnskap om ASF, pedagogikk og erfaring, men også om personlighet.

Røknes og Hanssen, referert i Drugli (2012, s. 46), mener en lærers yrkeskompetanse består av relasjonskompetanse og faglig kompetanse. Relasjonskompetanse handler om at

samspeilet mellom lærer og elev må være bra og funksjonelt. Det betyr også at læreren må tilpasse sin egen væremåte. Drugli (2012, s. 46) mener læreren har ansvaret for relasjonen, i og med at læreren er den profesjonelle part. Gode relasjoner kan legge forholdene til rette for både faglig og sosial læring (Drugli, 2012, s. 66). Hattie (2009) sin gjennomgang av ulike metaanalyser av hva som fremmer læring i skolen bekrefter dette. Relasjoner trer fram som en av de mest betydningsfulle faktorene for elevers læring (Hattie, 2009, s. 109).

Klassemiljøet har også betydning for elevens utvikling. Forskning relatert til elever med ASF viser at relasjoner elevene imellom påvirker inkludering i ordinær opplæring (Falkmer, 2013, s. 112). Relasjonen til jevnaldrende ble av foreldre vurdert som nyttig dersom den førte til positive sosiale relasjoner, vennskap og modellering av passende oppførsel. Negative relasjoner som mobbing ble ansett som et hinder for inkludering. Også Drugli (2012, s. 87) peker på at å fungere godt sosialt og ha positive relasjoner til medelever, legger et godt grunnlag for læring. I denne sammenhengen kan læreren være en god rollemodell, i og med at relasjonen mellom lærer og elev påvirker relasjonen mellom elevene (Drugli, 2012, s. 86). Resten av dette kapitlet vil handle om ulike former for tilrettelegging.

2.6 Tilrettelegging

For å vite hvordan det skal tilrettelegges må de som arbeider med barnet med ASF ha god kjennskap til individets særtrekk (Martinsen et al., 2015, s. 54). Dette kan handle om personlighet, interesseområder, hvilke fag og aktiviteter eleven liker eller misliker, holdninger og hvilken organisering eleven selv foretrekker. Gillberg (2002, s. 122) peker på at mennesker med ASF har noen fellestrekk, men alle er forskjellige og trenger av den grunn individuell tilrettelegging. Forskning utført av Able et al. (2015, ss. 50-51) refererer til lærere som leste mye faglitteratur om ASF, men som likevel mente det mest nyttige var å bli kjent med eleven og tilrettelegge ut fra individuelle behov. Tilrettelegging kan komme til uttrykk på flere måter. Som beskrevet i kapittel 1.2, problemstilling, er det i denne studien valgt å bruke praktisk, faglig og sosial tilrettelegging, fordi dette er viktige områder med tanke på utfordringene elever med ASF har.

2.6.1 Praktisk tilrettelegging

Praktisk tilrettelegging forstås i denne studien som å legge til rette for struktur og forutsigbarhet gjennom å bruke dagsplan (Martinsen et al., 2015, s. 71). Ifølge Martinsen et al. (2015, s. 100) er dette relevant i gjennomføringen av skoletilbudet, fordi elever med ASF har utfordringer med å forstå miljøet rundt seg og det er behov for å hjelpe eleven med å skape forutsigbarhet gjennom å strukturere dagen. Orden og oversikt fører til at denne gruppen elever er i bedre stand til å delta i undervisningen. Martinsen et al. (2015, s. 71) sine kjennetegn på et godt skoletilbud samsvarer med en slik strukturering. Forskning gjort av Lindsay et al. (2014, s. 110) bekrefter behovet elever med ASF har for struktur. Barn med ASF blir oppfattet som om de ikke tåler forandringer, men dette gir ikke et helt riktig bilde av hvordan situasjonen er. Forandringene kan lettere aksepteres dersom eleven blir forberedt på at det blir brudd i forventningene (Martinsen et al., 2015, s. 98). Martinsen et al. (2016, s. 44) peker på tre hovedgrunner til at elever med ASF trenger strukturering gjennom dagen. For det første hjelper struktureringen til med å få bedre oversikt over dagen. For det andre er det et redskap for å organisere og realisere tiltak og for det tredje kan struktureringen føre til at eleven blir mer aktiv.

Struktur kan dannes på flere nivåer, og Martinsen et al. (2015, s. 102) skiller mellom rammestruktur, situasjonsstruktur og holdepunkter. Rammestruktur på skolen er timeplanen som viser hva eleven skal gjøre i løpet av dagen. Timeplanen viser hvilke aktiviteter eller fag skoledagen innehar og i hvilken rekkefølge de kommer.

Situasjonsstruktur går mer i detalj og beskriver strukturen i hver aktivitet eller hvert fag. Holdepunkter er strukturere deler innenfor hver situasjon. Dette kan for eksempel være en spesiell måte å starte en time på. En vanlig timeplan er ofte ikke nok for å få oversikt for elever med ASF (Martinsen et al., 2015, s. 104). De trenger en oversikt med mer detaljert informasjon, gjerne kalt en dagsplan. En dagsplan kan være en del av metodikken Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH), som blir omtalt under kapittel 2.6.2, faglig tilrettelegging. I tillegg til å lage rammestruktur kan ei slik dagsplan gi oversikt over hvilke lærere og fagarbeidere som skal være til stede i hvert fag og hva alle andre skal gjøre (Martinsen et al., 2015, s. 104). Det kan variere fra elev til elev hvor detaljert en slik plan må være, men det er ofte ikke nok at det kun står navnet på faget

(Martinsen et al., 2015, s. 104). Martinsen et al. (2015, s. 105) peker også på at dagsplanen helst skal markere begynnelse og slutt for aktivitetene. Dersom en dag eller en aktivitet ikke er strukturert nok, kan elever med ASF bli oppfattet som late og uvillige fordi at de ikke kommer i gang med aktiviteter, bruker lang tid eller vegrer seg for å starte med arbeidet (Martinsen et al., 2015, s. 53). Grunnen kan være så enkel at faget eller aktiviteten mangler struktur.

2.6.2 Faglig tilrettelegging

Faglig tilrettelegging vil i denne studien si å ha alternative planer (Martinsen, et al., 2016, s. 143), bruke bestemte undervisningsmetoder (Løge, 1993, s. 15), gruppesammensetning i forhold til faglig læring (Able et al., 2015, s. 51), bruk av elevens sterke sider i undervisningen (Martinsen et al., 2015, s. 120), vurdering av opplæringsmål (Martinsen et al., ss. 116-117) og bruk av fagarbeider (Symes & Humphrey, 2012, s. 519). Den vanlige måten å drive undervisning på kan bli utfordret i gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF, derfor er faglig tilrettelegging aktuelt (Lindsay et al., 2014, s. 111).

Martinsen et al. (2016, s. 143) viser til store formsvingninger hos barn med ASF. Av den grunn er det ikke sikkert den opprinnelige dagsplanen vil fungere. Derfor kan det for elever med ASF være nødvendig med flere alternative dagsplaner. I tillegg til utgangspunktet kan det være behov for både plan B, plan C og kanskje plan D (Martinsen, et al., 2016, s. 143). Dette viser at undervisningen må være nøye planlagt, men likevel fleksibel og kreativ fra lærerens side, i og med at han må ha flere alternative opplegg klare (Lindsay et al., 2014, s. 111). Elever med ASF kan også bli både overvurdert og undervurdert. Martinsen et al. (2015, s. 48) peker på at elever med ASF kan ha gode språkferdigheter, gode skoleprestasjoner og mye faktakunnskap som gjør at de blir vurdert som mer velfungerende enn de er. Moore, gjengitt i Humphrey & Lewis (2008a, s. 42), viser til en antagelse om at akademisk flinke elever med ASF vil være i stand til å mestre ordinær undervisning, noe som ikke alltid stemmer. Dette kan overskygge forståelsesproblemene deres, men det at de ikke forstår de mest enkle og opplagte ting kan også gjøre at de blir undervurderte (Martinsen et al., 2015, s. 48). Ifølge Martinsen et al. (2015, s. 112) har elever med ASF som deltar i ordinær

opplæring ofte gode forutsetninger for å tilegne seg skoleferdigheter, men at det som regel er de didaktiske valgene som har betydning for om de lykkes eller ikke.

På tross av gode forutsetninger for tilegnelse av skoleferdigheter kan det være nødvendig at opplæringsmål vurderes og velges ut (Martinsen et al., 2015, s. 116). Martinsen et al. (2015, ss. 116-117) mener opplæringsmålene kan kategoriseres i «greie», «mulige» og «umulige». Målene som blir kategorisert som «greie», trenger lite spesiell tilpasning, mens «mulig» må planlegges ut fra elevens forståelsesproblemer og annen informasjon om barnet (Martinsen et al., 2015, s. 117). Ved definisjon av «umulige» opplæringsmål peker Martinsen et al. (2015, s. 117) på at eleven med ASF kan få andre alternativer. Ofte må opplæringen av barn med ASF sees ut fra et habiliteringsperspektiv, og hva de vil få bruk for i livet sitt (Martinsen et al., 2015, s. 245). Forståelsesproblemene kan føre til at de ordinære fagplanene må legges til side, da elever i denne gruppen ikke har forutsetninger for å tilegne seg den kunnskapen (Martinsen et al., 2015, s. 246).

TEACCH-metodikken er et system som brukes i opplæring av elever med ASF. Garrels (2015, s. 33) peker på at de fleste skolene i Norge bruker en «light»-versjon av metodikken. Ifølge Løge (1993, s. 15) er TEACCH-metodikken en måte å strukturere hverdagen for elever med ASF, og bygger på fem ulike måter å organisere på. For det første skal tilretteleggingen ha en visuell uttrykksform, der eleven har noe å se på i tillegg til å høre. For det andre handler det om en fysisk struktur, for eksempel hvordan klasserommet er organisert. Den tredje måten å organisere på er en daglig timeplan. For det fjerde skal eleven ha en individuell arbeidsplan som viser hva han skal arbeide med, hvor mye som skal gjøres, hvor han skal være og hvem han skal være sammen med. Den siste måten å organisere på i TEACCH-metodikken handler om rutiner. Eleven skal gjøre den samme aktiviteten flere ganger, og på samme måte, helt til den er lært. Når Garrels (2015, s. 33) viser til «light»-versjonen av TEACCH-metodikken, vil det si å bruke kun deler av den. Å skape motivasjon blir også nevnt som en av grunnene til å bruke TEACCH (Garrels, 2015, s. 34).

Gruppesammensetning kan ha betydning for den faglige utviklingen til elever med ASF. Forskning gjort av Able et al. (2015, s. 51) peker på at gjennomtenkt gruppesammensetning er vesentlig og viser til vellykket plassering av elever med ASF sammen med akademisk flinke elever. Faglig sterke elever er mer villig til å akseptere elever med ASF (Able et al., 2015, s. 51). Ifølge Martinsen et al. (2015, s. 120) er det hensiktsmessig å satse på elevens sterke sider ved innlæring av fag. Dette kan for eksempel være å bruke elevens særinteresser i faglige opplegg for å skape motivasjon for arbeidet (Lindsay et al., 2014, ss. 111-112).

Bruk av fagarbeider er ofte brukt til å støtte elever med ASF i skolehverdagen (Symes & Humphrey, 2012, s. 519). I følge Symes og Humphrey (2011, s. 59) består mye av fagarbeideren sin jobb i å være til stede i timene og støtte eleven med å holde fokuset og følge instruksjoner. Fagarbeideren kan hjelpe eleven med skolearbeid på varierte måter og med forskjellig resultat (Symes & Humphrey, 2012, s. 526). Noen ganger kan fagarbeideren hjelpe eleven i gang og han arbeider selvstendig etterpå. Andre ganger kan eleven være helt avhengig av fagarbeiderens hjelp underveis og gjør ingenting dersom fagarbeideren ikke instruerer han. Jevnaldrende kan ofte være til hjelp for hverandre i læringssituasjoner. Symes og Humphrey (2012, s. 526) peker på at bruken av fagarbeider kan være til hinder for samarbeidet med klassekamerater. Medelever henvender seg til fagarbeideren istedenfor å hevende seg til eleven med ASF. I tillegg kan eleven med ASF heller tenke seg å samarbeide sammen med fagarbeideren enn sine klassekamerater. Når det gjelder gruppearbeid kan fagarbeideren være en tilrettelegger for at samarbeidet skal fungere (Symes & Humphrey, 2012, s. 527). Symes og Humphrey (2012, s. 528) viser til at det er vesentlig at fagarbeideren har nok kunnskap om arbeidet med elever med ASF. Så langt jeg har funnet ut, er det lite norsk forskning om bruk av fagarbeidere i gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF. Bruk av fagarbeider i sosial tilrettelegging blir forklart i neste delkapittel.

2.6.3 Sosial tilrettelegging

Sosial tilrettelegging er relevant i gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF, fordi mange av utfordringene elever med denne diagnosen har vedrører sosialt samspill og sosial kommunikasjon. Sosial tilrettelegging vil i denne studien si å øve på spesifikke sosiale

ferdigheter (Martinsen et al., 2015, s. 161), bruke elevens sterke sider og interessefelt i sosialt samspill (Gillberg, 2002, s. 111), samt bruke jevnaldrende som sosiale rollemodeller (Able et al., 2015, s. 52). Bruk av fagarbeider kan som beskrevet også falle inn under sosial tilrettelegging (Symes & Humphrey, 2011, s. 61).

Forskning gjort blant elever med ASF og deres skoleerfaringer viser at de ønsker å være som alle andre og passe inn, selv om det kan gå på bekostning av den de «egentlig» er (Humphrey & Lewis, 2008a, s. 40). Ifølge Lindsay et al. (2013, s. 358) blir det sosiale samspillet mellom elever med ASF og andre barn vanskeligere dess eldre barna blir. En rådende oppfatning har også vært at den sosiale verden ikke er relevant for elever med ASF sin utvikling av selvoppfatning, men andelen av forskning som viser at dette har betydning øker (Williams, Gleeson, & Jones, 2019, s. 9). Dersom de sosiale problemene får utvikle seg, kan det føre til at ungdomsårene og det voksne liv blir preget av å føle seg ensom og alene (Martinsen et al., 2015, s. 62). Et slikt liv kan igjen føre med seg andre sosiale utfordringer gjennom komorbide lidelser som angst og depresjon (Kaland, 2009, s. u.s). En internasjonal forskningsoversikt av Mazzone et al. (2012, s. 5) viser til flere ulike studier som finner komorbide lidelser i sammenheng med ASF.

Skafle et al. (2020, s. 671) viser også til at opplæring i ordinær skole kan utvikle psykiske helseproblemer for elever med ASF. Påstanden bygger på internasjonal forskning (Williams et al., 2019, s. 24), men siden Skafle et al. har studert i en norsk kontekst, anser de dette funnet som relevant for norske forhold. Skafle et al. (2020, s. 674) sin studie tar utgangspunkt i fem elever sine erfaringer fra videregående skole, og informantene peker på viktigheten av å være sosial og at tiden i videregående skole var verdifull for sosial læring. Dette kan også settes i sammenheng med det som er skrevet om habiliteringsperspektiv i kapittel 2.6.2, faglig tilrettelegging Det er derfor av betydning å legge til rette for elever med ASF på det sosiale plan, og det kan legges til at også foreldre til barn med ASF, på lik linje med foreldre til funksjonsfriske barn, ønsker at de skal få et lykkelig og uavhengig liv (Starr & Foy, 2012, s. 212). Inkludert i dette er muligheten til å etablere sosiale relasjoner og leve selvstendige liv.

Faglig og sosial tilrettelegging går over i hverandre. En oppfatning kan være at sosial trening gir positive effekter på andre områder, men Gillberg (2002, s. 111) mener at ulike områder likevel må trenes hver for seg. Trening av sosiale ferdigheter er vesentlig for elever med ASF (Gillberg, 2002, s. 109). Nordahl (2010, ss. 116-117) peker imidlertid på generell basis på sammenheng mellom læringsmiljø, sosial kompetanse og faglig utvikling. Han mener et godt læringsmiljø som fremmer sosial utvikling, også kan hjelpe på faglige prestasjoner.

For bestemte sosiale situasjoner, som stort sett følger det samme mønsteret, går det an å lage prosedyrer (Martinsen et al., 2015, s. 161). Som forberedelse til aktiviteter som skal foregå i friminuttene er det mulig å lære seg regler for vanlige friminuttleker og øve på dem. Ifølge Martinsen et al. (2015, ss. 146-147) kan elevens interesser og ferdigheter, på lik linje med faglig tilrettelegging, brukes i sosial tilrettelegging. Ved å kartlegge eleven med ASF grundig og finne ut hva eleven interesserer seg for, kan læreren legge opp til aktiviteter som passer. I tillegg kan det være lettere å finne andre elever med samme interesseområde, da det gjennom særinteressen kan være mulig for noen elever med ASF å finne en «venn» (Gillberg, 2002, s. 111). Lindsay et al. (2014, s. 112) peker også på at kunnskaper og ferdigheter kan læres bort til medelever og være med på å inkludere eleven med ASF i felleskapet.

Fagarbeidere brukes også til å støtte elever i sosiale situasjoner (Symes & Humphrey, 2011, s. 61). Symes & Humphrey (2012, s. 528) peker på at det kan være varierende resultat med å bruke fagarbeideren på denne måten, da medelever heller henvender seg til fagarbeideren enn til eleven med ASF, og dermed gir eleven færre muligheter til interaksjon med jevnaldrende. Able et al. (2015, s. 52) finner at lærere i barneskolen mener spesialpedagoger kan bruke spesialundervisning for å assistere eleven med ASF i å navigere i den sosiale kulturen på skolen. Lærere på ungdomsskolen mener derimot at jevnaldrende kan være like godt egnet til å lære elever med ASF sosiale ferdigheter. De kan være gode rollemodeller som viser hva som kan sies og gjøres i ulike situasjoner, og kan ha bedre forutsetninger for å gjøre dette enn en spesialpedagog (Able et al., 2015, s. 52).

I dette kapitlet har jeg sett på det teoretiske grunnlaget som kan være med på å belyse hvordan skoletilbudet for elever med ASF kan gjennomføres. Det neste kapitlet gjør greie for metodevalgene i min egen studie.

3.0 Metode

Ordet metode kommer fra det greske ordet *methodos* som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010, s. 29). I denne delen presenterer jeg hvordan jeg har gått fram for å få svar på hvordan skoletilbudet for elever med autismespekterforstyrrelser gjennomføres. Jeg må ha en tydelig og åpen prosess fram mot det resultatet som til slutt foreligger. Ifølge Johannessen et al. (2010, s. 30) må det brukes en metode som gjør det mulig å finne belegg for de antagelsene man kommer med. I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for valg av forskningsmetoder, deretter den vitenskapsteoretiske tilnærmingen studien har, samt beskrive de valgte forskningsmetoder. Videre vil det bli beskrevet hvordan forskningsverktøyene er utviklet og hvordan informanter er skaffet. Det blir også gjort rede for gjennomføring av datainnsamling, transkribering og analyse. Til slutt blir det gjort betraktninger rundt studiens reliabilitet, validitet og forskningsetiske hensyn.

3.1 Valg av forskningsmetode

Ifølge Thagaard (2018, s. 11) søker kvalitativ forskning en forståelse av sosiale fenomener. Jeg har benyttet kvalitativ metode i denne studien fordi jeg ønsket å få innblikk i hvordan utvalgte informanter arbeider med å gjennomføre skoletilbudet for elever med ASF. Problemstillingen kunne også blitt undersøkt kvantitativt. Da ville jeg fått andre typer data, som for eksempel hvor mange elever med ASF som går i ordinær skole, men jeg er interessert i å finne ut hva som kjennetegner gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF. Aase og Fossåskaret (2014, s. 13) peker på at kvalitative metoder ønsker å få en dypere forståelse av sosiale fenomener enn utbredelse og antall. Ved å snakke med informantene fikk jeg detaljerte beskrivelser av hvordan de gjennomfører skoletilbudet for denne gruppen elever. Ifølge Creswell og Poth (2018, s. 45) er kvalitativ metode i så måte godt egnet. Gjennom kvalitativ tilnærming kunne jeg få se hva som var ordinært i miljøet jeg gikk inn i, men jeg kunne også få muligheten til å avdekke noe spesielt (Stake, 2000, ss. 438-439). Kvalitativ forskning benyttes også fordi man vil forstå konteksten som deltagerne i studien er en del av (Creswell & Poth, 2018, ss. 45-46). Det som informantene sa om gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF kunne ikke studeres uavhengig av omgivelsene. Jeg har valgt å bruke individuelle intervju av foreldrene til elevene og

fokusgruppeintervju av de som arbeider på skolen for å få fram deres erfaringer og oppfatninger.

De to elevene går på to forskjellige skoler, og jeg kaller det to caser. Ifølge Ringdal (2018, s. 172) er en case en analyseenhet som er gjenstand for en intensiv undersøkelse. Gjennom å velge to skoler ga det meg et bedre grunnlag for å belyse problemstillingen, i og med at jeg fikk fram flere erfaringer og oppfatninger. Siden jeg valgte to forskjellige skoler i studien min, hadde jeg også mulighet til å sammenligne dem. Derfor har studien en viss grad av komparasjon. I et komparativt design er det mulig å få fram teoretisk interessante sider ved casene som kan brukes til å forklare det som studeres (Ringdal, 2018, s. 173). I denne sammenhengen vil det si gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF.

3.2 Vitenskapsteori

Gjennom kvalitative forskningsintervju har jeg forsøkt å forstå hvordan informantene mine opplever gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF. Det vil si at studien har et fenomenologisk utgangspunkt. I følge Creswell og Poth (2018, s. 75) vil en fenomenologisk orientert studie beskrive erfaringer fra menneskers livsverden om et bestemt tema eller fenomen. Etter at intervjuene var gjennomførte, brukte jeg hermeneutiske fortolkningsprinsipper for å tolke utsagnene til informantene. Jeg vil nå beskrive studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt.

3.2.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Johannessen et al. (2010, s. 82) sier at fenomenologien ble grunnlagt av den tyske filosofen Edmund Husserl og betyr læren om «det som viser seg». Det jeg ønsket skulle vise seg i denne studien, var hvordan skoletilbudet for elever med ASF gjennomføres. Ifølge Creswell og Poth (2018, s. 75) er fenomenologiens fokus å avdekke hva informantene i studien har til felles når de erfarer et fenomen. Da intervjuene var utført, skulle jeg som forsker forsøke å redusere de individuelle erfaringene til en generell forståelse av det fenomenet som studeres. Sentralt i fenomenologien er å forstå det som studeres gjennom informantenes perspektiver, og beskrivelsene vil reflektere verden slik den oppfattes av dem (Thagaard,

2018, s. 36). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 45) skal jeg som forsker gå ut ifra at fenomenet er slik informantenes beskriver. Det skal være grunnlaget for forståelsen av fenomenet. Likevel må det sees på hvilken sammenheng fenomenet forekommer innenfor når utsagn skal fortolkes (Johannessen et al., 2010, s. 82). Det som studeres kan ikke tas ut av konteksten.

Fenomenologien beskriver erfaringer fra menneskers livsverden om et bestemt tema eller fenomen. I forbindelse med tolkningen av informantenes utsagn knyttes fenomenologien til hermeneutikken. Creswell og Poth (2018, s. 77) kaller dette for hermeneutisk fenomenologi. Hermeneutikken er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). I utgangspunktet var hermeneutikken prinsipper for analyse og tolkning av tekster, og var ifølge Befring (2015, s. 20) avledet av det greske ordet *hermenein* som betyr å tolke for å forstå.

Jeg ville finne det dypere meningsinnholdet i informantenes utsagn om gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF. Thagaard (2018, s. 37) peker på at fenomener kan tolkes på flere måter og meningen må forstås i lys av konteksten fenomenet er en del av. Fortolkningen av teksten er en sammenhengende veksling mellom del og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Gadamer, referert i Befring (2015, s. 21) kaller dette den hermeneutiske spiral. Ved første gangs lesing av teksten kan en vag forståelse av det store bildet tre fram. Deretter fortolkes deler av teksten og settes på nytt sammen til en helhet. Slik foregår vekslingen mellom del og helhet og forskeren får en stadig dypere forståelse av feltet som studeres. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 237) slutter fortolkningen når det er argumentert for en gyldig forståelse av meningen i teksten. Geertz, referert i Thagaard (2018, s. 37), viser til nødvendigheten av «tykke» beskrivelser som ikke bare inneholder det faktiske utsagnet, men også et meningsaspekt. Det vil si at forskeren for eksempel kommer med forslag til hva informanten kan ha ment, og ikke bare en gjengivelse av det informanten har sagt.

3.2.2 Egen forforståelse

En vesentlig del av fortolkningsprosessen er forskerens forforståelse. En fortolkning av en tekst foregår ikke forutsetningsløst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Forskeren har med seg en forforståelse av feltet som skal studeres inn i fortolkningsprosessen. Creswell og Poth (2018, s. 81) peker på at det er utfordrende å sette sin egen forforståelse til side, fordi fortolkningen av teksten alltid vil bli preget av antagelsene som forskeren bringer til feltet. Det som blir viktig i denne sammenhengen er at forskeren må være klar over sin egen forforståelse, i og med at Kvale og Brinkmann (2015, s. 237) hevder at forskeren ikke kan «hoppe utenfor» sin egen forståelsestradisjon. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) spiller forskeren en vesentlig rolle i et kvalitativt forskningsintervju, da den bruker seg selv som forskningsinstrument.

Når jeg gikk inn i fortolkningsprosessen av mitt datamateriale hadde jeg med meg min forforståelse i form av tanker og erfaringer rundt gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF. Jeg har ikke erfaring med elever med ASF fra mine vel 20 år som lærer, men jeg har personlige erfaringer som gjør at jeg interesserer meg for temaet. En del av forforståelsen min var at elever med ASF kunne være litt ensomme og lite sosiale. Jeg trodde mange ønsket å ha kontakt med jevnaldrende, men forsto ikke de sosiale kodene og trakk seg ut av samspillet fordi det ble for komplisert. En annen del av forforståelsen min var at jeg trodde det var utfordrende å ha elever med ASF i klasserommet, og at de var mye sammen med spesialpedagog eller fagarbeider. Å lykkes sosialt er viktigere enn faglig læring, var også en del av forforståelsen min. Jeg trodde ikke det var enten eller, men jeg trodde sosialt felleskap bidro til faglig læring på en positiv måte. Samtidig trodde jeg faglig kunnskap ble verdiløs dersom man ikke hadde en viss sosial kontakt med andre. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg skaffet meg en teoretisk bakgrunn ut ifra det jeg har lest om temaet. Innsikten som jeg opparbeidet meg i arbeidet med kunnskapsgrunnlaget, ga meg en ny forforståelse av feltet. Dette har jeg tatt med meg videre i arbeidet. Forforståelsen min, ble sammen med veksling mellom del og helhet og konteksten, del i den hermeneutiske spiral i fortolkningen av teksten.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Creswell og Poth (2018, s. 163) beskriver et intervju som et sosialt samspill basert på en samtale. I denne studien ønsket jeg å få innsikt i gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF gjennom de som arbeidet på skolen og foreldrenes synsvinkel. Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) sier følgende: «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv». På denne måten fokuserer intervjuet på intervjupersonens opplevelse og erfaringer rundt et emne. Jeg valgte intervju som metodisk tilnærming i studien om gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF. Ifølge Thagaard (2018, s. 89) er intervju spesielt godt egnet for å høre om menneskers erfaringer og tanker om et felt. Intervjuet kan minne om en dagligdags samtale, men stiller samtidig strengere krav til å følge bestemte prosedyrer for intervju. Metoden er fleksibel og kan gi rike og detaljerte beskrivelser av det man ønsker å få svar på, og det er den mest utbredte måten å få tak i kvalitative data på (Johannessen et al., 2010, s. 135).

Intervjuformen som er brukt i denne studien er semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju egner seg godt når temaet for undersøkelsen skal forstås ut fra informantens erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju fordi det har noen forutbestemte emner og spørsmål som jeg ville ha svar på, men åpnet samtidig opp for at informantene kunne ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd. Dette er i tråd med Thagaard (2018, s. 91) sin beskrivelse av et semistrukturert intervju, og det understreker også fleksibiliteten i intervjuformen.

Forskeren må gå inn i intervjuet med en åpenhet som gir den mulighet for å fange opp det som skjer i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Kvale og Brinkmann beskriver dette som sensitivitet fra forskerens side og det betyr at jeg måtte prøve å merke meg eventuelle interessante aspekter som kom fram underveis. Å ha nok kunnskap om temaet var en forutsetning for at jeg som forsker kunne ha mulighet til å gjøre slike oppdagelser. Temaene som ble berørt i intervjuet var aktuelle i gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF, slik at innsamlede data kunne brukes til å belyse det jeg ønsket å undersøke. Det er ikke nødvendig å følge intervjuguiden steg for steg, men alle

emner skal belyses i løpet av intervjuet. Dette har jeg gjort for å sikre at jeg fikk den informasjonen jeg hadde behov for, og i dette tilfellet, også fordi jeg skulle kunne sammenligne dataene som ble samlet inn. Når intervjuet med informantene på skolen og intervjuet med foreldrene skulle sammenlignes, måtte de være spurt om stort sett det samme. Dette gjaldt også når jeg skulle sammenligne de to skolene som deltok i studien.

3.3.1 Fokusgruppeintervju

En fokusgruppe er ifølge Halkier (2010, s. 10) en «forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt». Det spesielle med fokusgrupper er blandingen av samhandlingen deltagerne imellom og fokuset på det emnet som diskuteres. Mennesker får orden på virkeligheten ved å tilegne fenomener i sin omverden betydning (Halkier, 2010, s. 10). I en fokusgruppe settes det ord på kunnskapen og deltagerne blir nødt til å dele sin erfaring. I denne studien var det erfaringer rundt gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF. Informantene hadde forskjellig ansvar og arbeidsoppgaver og hadde derfor ulike erfaringer og oppfatninger av tilretteleggingen. Dette var viktige aspekter å få fram i datainnsamlingen, og var noe av det som ble vektlagt da jeg valgte intervjuform.

I tillegg har bruk av fokusgrupper flere andre fordeler. «Fokusgrupper er først og fremst egnet til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer» (Halkier, 2010, s. 13). Slik passet fokusgruppeintervju godt når jeg skulle undersøke hvordan skoletilbudet for elever med ASF ble gjennomført, i og med at informantene brakte med seg erfaringer fra hvert sitt arbeidsområde. Halkier (2010, s. 14) peker også på at det er det sosiale samspillet i gruppen som er kilden til data i fokusgrupper. Deltagerne kan komme med uttalelser og erfaringer som for eksempel kan kommenteres av andre i gruppen. Dette er data som ikke nødvendigvis kommer fram i et individuelt intervju. Deltagerne kjenner også konteksten erfaringene kommer fram i, noe forskeren ikke gjør (Halkier, 2010, s. 15). En tredje fordel ved fokusgrupper er at det produseres konsentrerte data om det en undersøker på relativt kort tid, samt at man bruker en metode som ikke er særlig påtrengende for

informantene (Halkier, 2010, s. 15). Av den grunn kan det være lettere for forskeren å rekruttere informanter til studien sin.

Fokusgruppeintervjuer kan også ha sine ulemper. For det første kan hver enkelt deltager få sagt mindre i et slikt intervju enn i et individuelt intervju, samt at forskerens mulighet til å stille spørsmål om hver enkelt deltager sine personlige erfaringer og forståelse rundt temaet reduseres (Halkier, 2010, s. 13). Det kan også være slik at noen informanter er mer framtrædende i intervjuet og får sagt mer enn andre. Ifølge Halkier (2010, s. 57) er det intervjueren som må passe på at alle får mulighet til å bidra med informasjon. For det andre kan den sosiale kontrollen i gruppen spille en rolle i fokusgruppeintervjuer. Dette kan bidra til at enkelte erfaringer ikke kommer fram (Halkier, 2010, s. 14). Deltagerne kan ha en forutinntatthet om hva som er «riktig» å si, og dette kan føre til at viktig informasjon blir holdt tilbake.

3.4 Forberedelse til datainnsamling

Før jeg skulle gjennomføre datainnsamlingen måtte jeg gjøre forberedelser. Det er det andre av Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) sine syv stadier i en intervjuundersøkelse. Det måtte utarbeides intervjuguide og jeg måtte få tak i informanter. I tillegg ønsket jeg å utføre et pilotintervju for å prøve ut intervjuguiden. I de neste underkapitlene vil jeg forklare hvordan jeg utførte dette.

3.4.1 Intervjuguide

Creswell og Poth (2018, s. 164) peker på at hvilke spørsmål som stilles avhenger av studiens problemstilling. I dette tilfellet ønsket jeg å se på hvordan skoletilbudet for elever med ASF gjennomføres. Jeg la vekt på at spørsmålene skulle være åpne, slik at informantene ble invitert til å fortelle om sine erfaringer. Dette er i tråd med hva Thagaard (2018, s. 97) mener er avgjørende for å stille gode spørsmål. I tillegg hadde jeg notert meg oppfølgingsspørsmål som kunne oppmuntre informantene til å komme med utfyllende eller presiserende informasjon. Oppfølgingsspørsmålene kunne også brukes dersom samtalen stoppet opp. Arbeidet med intervjuguiden tok lang tid. Dette for å forsikre meg om at de sentrale

temaene i gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF ble med. Det ble laget to intervjuguider, en til individuelle intervjuer (vedlegg 1) og en til fokusgruppeintervjuer (vedlegg 2), men begge tok opp de samme temaene. Dette var viktig, siden datamaterialet senere skulle sees i sammenheng.

For å få tillatelse til å gå i gang med studien måtte jeg ha godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). NSD gikk blant annet gjennom intervjuguidene og informasjonsskrivene (vedlegg 3 og 4), inkludert samtykkeerklæringene til informantene (vedlegg 5 og 6). Informasjonsskrivet spurte om informantene ville delta i studien. Det inneholdt også informasjon om studiens formål, hvorfor de ble spurt om å delta og hva det innebar for informantene å delta. Informantene måtte signere samtykkeerklæring før intervjuet. Søknaden til NSD ble sendt 24.03.19 og godkjent 10.05.19 (vedlegg 7).

3.4.2 Utvalg

Deltagere til studien ble rekruttert gjennom strategisk utvalg. Strategisk utvalg vil ifølge Thagaard (2018, s. 54) si personer som systematisk er valgt ut fordi de har egenskaper som passer til å svare på problemstillingen. I min studie var det personer som arbeidet med å gjennomføre skoletilbud for elever med ASF. Det inkluderte også foreldre, siden de er sentrale deltagere i tilrettelegging for sine barn. Informantene jeg ønsket, skulle ha mest mulig kunnskap om temaet, så rekrutteringen hadde et klart mål (Johannessen et al., 2010, s. 106). Jeg brukte snøballmetoden for å komme i kontakt med aktuelle kandidater (Thagaard, 2018, s. 56). Metoden går ut på å ta kontakt med noen en tror kan hjelpe seg med å skaffe informanter. Personene blir bedt om å ta kontakt med aktuelle kandidater og videreformidler kontakt med forskeren, eller disse kandidatene kontakter forskeren selv. På denne måten kommer man i forbindelse med personer som kan delta i studien.

Jeg tok kontakt med Autismeforeningen, ulike PP-kontorer og lærere og skoler som jeg kjente rundt omkring i Norge. Det har etter hvert dukket opp ulike interessegrupper på sosiale medier, for eksempel Facebook, og disse brukte jeg også for å komme i kontakt med aktuelle deltagere. Informasjonsskrivet ble lagt ved når jeg tok kontakt. Noen av mine

henvendelser ble aldri besvart, og dette var i de fleste tilfeller de mer generelle forespørslene som for eksempel e-poster til PP-kontorer. Det var mine kontaktpersoner, som jeg gjorde en direkte henvendelse til, som hjalp meg med å komme i kontakt med aktuelle skoler. På den ene skolen kom jeg i kontakt med kontaktlæreren til eleven, mens på den andre skolen var jeg først i kontakt med rektor. Da kontakten med skolene var opprettet, var det skolene som igjen tok kontakt med foreldrene. Jeg var avhengig av å få deltagere der både skolen og hjemmet sa seg villige til å delta, derfor ble noen forsøk på å skaffe informanter mislykket når den ene parten motsatte seg deltagelse. Når jeg fant informanter som passet til studien, sendte jeg ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring på nytt, slik at jeg forsikret meg om at de hadde fått nødvendig informasjon. Det ble til slutt gjort avtaler med to skoler på ulike plasser i landet. De to skolene hadde ikke forbindelse med hverandre.

En utfordring ved bruken av snøballmetoden er at man rekrutterer personer fra samme nettverk eller miljø (Thagaard, 2018, s. 56). Dette mener jeg å ha hatt kontroll på siden jeg har brukt kontaktpersoner fra ulike miljøer. Uansett var jeg nødt til å velge deltagere som selv ønsket å delta i studien. Ifølge Thagaard (2018, s. 56) kalles dette for tilgjengelighetsutvalg. Informantene i studien ble som følger:

Tabell 1: Datainnsamlingsmetode og deltagere ved Skole 1 og Skole 2:

Skole	Metode	Deltagere
Skole 1	Fokusgruppeintervju	Kontaktlærer 1A Kontaktlærer 1B Faglærer 1 Fagarbeider 1
Skole 1	Individuelt intervju	Forelder 1
Skole 2	Fokusgruppeintervju	Kontaktlærer 2 Spesialpedagog 2 Fagarbeider 2
Skole 2	Individuelt intervju	Forelder 2

Som det kommer fram av *tabell 1* har skolene fått navnet Skole 1 og Skole 2. På Skole 1 går ei jente i 7. klasse som blir kalt Elev 1. Hun er i klassen sammen med de andre elevene hele skoledagen, og alt av tilrettelegging gjøres i ordinær undervisning. Av ressurser har Elev 1 vedtak om spesialundervisning og det er fagarbeider i klassen. På Skole 2 går det ei jente i 2. klasse som blir kalt Elev 2. Hun er stort sett sammen med klassen hele skoledagen, men har mulighet for å trekke seg tilbake til eget rom. Dette er ei vurdering som gjøres fortløpende gjennom dagen. Eleven har vedtak om spesialundervisning, og den spesialpedagogiske ressursen brukes forskjellig. Den brukes både i klassen, alene på eget rom, i gruppe eller i stasjonsundervisning. I tillegg har denne eleven en fagarbeider som følger seg tett. Hun er sammen med eleven i alle timer, bortsett fra når det er spesialpedagog sammen med henne. Fagarbeider følger også eleven i de fleste friminutt, bortsett fra ett hver dag. Navnene på informantene er kjønnsnøytrale og elevenes og foreldrenes kjønn trenger heller ikke å stemme med virkeligheten. Dette har blitt gjort for å sikre anonymisering og fordi kjønn ikke har blitt vurdert som en aktuell variabel i denne studien.

3.4.3 Pilotintervju

Før jeg skulle i gang med intervjuene ønsket jeg å øve meg på intervjusituasjonen gjennom å utføre pilotintervju. Jeg gjorde et fokusgruppeintervju med to kollegaer som er lærere og et individuelt intervju med ei mor jeg kjenner. Ifølge Fog (2004, s. 41) kan intervjueren øve seg gjennom et prøveintervju og gjøre seg noen erfaringer til det virkelige intervjuet. Jeg gjorde dette for å kvalitetssikre intervjuguiden min og for å bli tryggere i forskerrollen.

Pilotintervjuene var nyttige, for etterpå gjorde jeg nødvendige endringer i intervjuguidene og jeg ble oppmerksom på hva jeg måtte tenke spesielt på under intervjuene. Da jeg hørte på opptaket av pilotintervjuet, merket jeg meg blant annet at jeg alt for ofte bekreftet det informantene sa med «mm» og «ja». Dette rettet jeg opp til jeg skulle ut på skolene og intervjuer, for jeg så det ville skape utfordringer når jeg skulle transkribere og analysere datamaterialet. Med det mener jeg at for mange slike uttrykk ville stykke opp informantene sine utsagn og gjøre både transkripsjon og analyse vanskeligere. I tillegg var det nyttig å få prøvd opptaksutstyret og gjøre seg kjent med det. Jeg ble også klar over at det var ekstra tjenlig å gjøre detaljerte manuelle notater i intervjuguiden underveis i intervjuet, da dette ville hjelpe meg i valideringen underveis i datainnsamlingen. Da hadde jeg notater som jeg

kunne bruke når jeg skulle oppsummere informantenes utsagn for å sikre meg at jeg hadde forstått dem riktig. Mer om validitet i kapittel 3.7.2, validitet.

3.5 Gjennomføring av datainnsamling

Å utføre intervjuene er det tredje stadiet i Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) sine sju stadier i en intervjuundersøkelse. Gjennomføringen av datainnsamlingen ble gjort på de ulike skolene både for informantene fra skolen og foreldrene. Halkier (2010, ss. 42-43) og Johannessen et al. (2010, ss. 142-143) peker på at stedet intervjuet gjennomføres kan påvirke empirikvaliteten, og at det beste er å finne et sted hvor informantene føler seg avslappet. I forhold til valg av plass for intervjuene i denne studien var jeg på tilbudssiden og tilpasset meg informantenes ønsker. Dette gjorde jeg fordi de kanskje ville føle seg mer komfortabel på en plass de selv hadde valgt, i tillegg til at jeg tenkte det kunne bidra til å gjøre det enklere å møte opp. På Skole 1 ble fokusgruppeintervjuet gjennomført først og deretter intervjuet med forelderene. På Skole 2 ble det gjort i motsatt rekkefølge. Bakgrunnen for dette var kun praktiske årsaker, som for eksempel hvilken tid som passet for informantene.

Intervjuene startet med at jeg fortalte litt om meg selv og om studien. Deretter ble det stilt noen innledende spørsmål før jeg gikk i gang med det som var hovedfasen av intervjuene. Det kvalitative forskningsintervjuet kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 52) være preget av et asymmetrisk maktforhold. Det vil si at maktforholdet mellom intervjuer og informant er skjevt fordelt. Intervjueren er den som legger premissene for situasjonen gjennom å bestemme tema, stille spørsmål og bestemme når intervjuet skal avsluttes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Videre sier Kvale og Brinkmann at intervjuet er en kunstig dialog som er et middel for forskeren for å få sine data. Intervjuet kan også være en manipulerende dialog, hvor intervjueren har en skjult hensikt med spørsmålene som stilles. I tillegg peker Kvale og Brinkmann (2015, s. 52) på at det er forskeren alene som skal fortolke utsagnene som informantene kommer med. Jeg som forsker var klar over det asymmetriske maktforholdet. I starten av intervjuene var jeg opptatt av å gi uttrykk for at jeg var der for å lære av informantene gjennom deres erfaringer, og ønsket dermed å motvirke litt av asymmetrien i maktforholdet.

Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, med to forskjellige enheter, slik at data ikke skulle gå tapt. Dette ble gjort for å sikre meg mot en eventuell teknisk svikt på en av enhetene. Det ble brukt en digital lydopptaker og mobil. Lydfilene ble overført til en sikker enhet så raskt som mulig etter gjennomføringen av intervjuene. Lydopptakene på mobil ble slettet med en gang jeg var sikker på at lydopptaket var festet til den digitale enheten. Under selve intervjuet passet jeg på at opptaksutstyret lå slik at stemmene til alle ble tatt opp.

Det var en god atmosfære under alle intervjuene og latteren satt løst. Jeg satt også igjen med en følelse av stort engasjement på begge skolene i gjennomføringen av skoletilbudet for elevene med ASF. Informantene fra Skole 1 ga uttrykk for at det var interessant å delta i studien. Det ble begrunnet med at de da måtte reflektere over egen praksis, og så på det som nyttig. I fokusgruppeintervjuet på Skole 1 deltok Kontaktlærer 1B kun en halv time av intervjuet. I det samme intervjuet var Kontaktlærer 1A den mest aktive. Det virket som om det var slik fordi han hadde mest oversikt over elevens skoletilbud. På Skole 2 var alle deltagerne like aktive. Validering av utsagnene ble gjort underveis i intervjuene, ved at jeg spurte om jeg hadde forstått utsagnet riktig. Også til slutt ble det gjort ei validering ved at jeg oppsummerte det viktigste som kom fram for å være sikker på at jeg hadde forstått informantene rett. Ifølge Halkier (2010, s. 130) kan det være nødvendig å stille noen fortolkende spørsmål underveis for å sikre seg nettopp dette.

3.6 Transkripsjon og analyse

I denne studien var det informantenes meninger og erfaringer jeg var ute etter. Umiddelbart etter intervjuene skrev jeg ned en refleksjon over hvordan intervjuet gikk og hvilket helhetsinntrykk jeg satt igjen med. Deretter startet arbeidet med å gjøre det muntlige intervjuet om til skreven tekst. Ordet transkribere betyr å transformere, og i denne sammenhengen betyr det at talespråk blir gjort om til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg valgte å bruke et transkriberingsprogram som heter Express Scribe Transcription til å hjelpe meg med arbeidet. Programmet fungerte slik at lydfilene ble lastet opp til datamaskinen og det var forskjellige funksjoner jeg kunne bruke. Funksjonene var for

eksempel å spille av filen i lavere hastighet eller spole fram og tilbake i materialet. For meg var dette nyttig for å sikre at transkripsjonen var i samsvar med informantene sine utsagn før jeg fortsatte. Jeg har transkribert på bokmål for at dialekt ikke skal identifisere informantene og transkripsjonene er en ordrett gjengivelse av hva informantene sa. Sitatene som presenteres i denne studien har utelatt pauser og småord som jeg mener kan forstyrre meningen i utsagnet.

Allerede ved transkripsjonen skjedde det noe med datamaterialet mitt i og med at ironi, kroppsspråk og stemmeleie ble borte i det jeg skrev ned det talte språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Allerede når utsagnene festes til lydopptaket mistes kroppsspråk. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) er hensikten med transkripsjon å gjøre intervjuene mer strukturerte og bedre egnet for analyse. Transkripsjon er det fjerde av intervjuundersøkelsens sju stadier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Underveis i transkripsjonen av lydopptakene tok jeg notater når jeg kom over utsagn som jeg trodde kunne være viktige moment i studien. Transkripsjonene ble lagret på PC hvor BitLocker mbam sørget for kryptering av harddisk og ivaretok personvernet til informantene.

Etter at datamaterialet var transkribert startet det videre analysearbeidet. Det vil si å gå gjennom en prosess for å redusere datamaterialet til kategorier som etterpå kan drøftes (Creswell & Poth, 2018, s. 183). Min studie hadde en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming der jeg vekslet mellom del og helhet i analyseprosessen. Ifølge Creswell og Poth (2018, s. 185) er datainnsamlingen, analysen og den skriftlige fremstillingen ikke adskilte deler, men infiltrert i hverandre og foregår samtidig. Forskeren beveger seg i den hermeneutiske spiral. Jeg begynte analysearbeidet mitt med å lese gjennom transkripsjonene. Dette gjorde jeg for å få en følelse av intervjuene som helhet før jeg begynte å bryte det opp i deler. Kvale og Brinkmann (2015, s. 219) sier å analysere betyr å dele opp noe i biter eller elementer.

Ved neste gjennomlesing brukte jeg kategoriene i intervjuguiden som utgangspunkt og noterte i margin hva de ulike delene kunne handle om. Å ta notater langsmed er noe

Creswell og Poth (2018, s. 188) anbefaler å gjøre i hele analyseprosessen. Kategoriene i intervjuguiden var praktisk, sosial og faglig tilrettelegging, utfordringer og samarbeid. Dette kan svare til en deduktiv tilnærming til datamaterialet, da en deduktiv tilnæringsmåte kan ta utgangspunkt i et ideal på feltet som jeg prøvde å finne igjen i datamaterialet mitt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 40). Underveis i gjennomlesingen viste det seg at gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF også kunne handle om andre kategorier enn de jeg hadde tatt utgangspunkt i. Utsagnene fra informantene viste at også relasjoner var et aktuelt tema. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 40) kan dette minne om en induktiv tilnæringsmåte til datamaterialet hvor datamaterialet taler for seg selv. Thagaard (2018, s. 184) refererer til at en kombinasjon av deduksjon og induksjon kalles abduksjon.

Det neste steget i analyseprosessen var å utarbeide et analyseskjema. Dette gjorde jeg for å få bedre oversikt. Jeg plasserte de ulike utsagnene der jeg mente de hørte hjemme. Jeg hadde en tabell for hvert intervju og hver informant hadde «sin» kolonne. Dette er i tråd med Creswell og Poth (2018, s. 201) sin tilnærming til datamaterialet. Analyseskjemaet for Skole 2 så for eksempel slik ut:

Tabell 3: Eksempel på analyseskjema

Kategori	Kontaktlærer 2	Spesialpedagog 2	Fagarbeider 2
Praktisk			
Faglig			
Sosial			
Samarbeid			
Utfordringer			
Relasjoner			

Gjennom tabellene så jeg bedre likheter og forskjeller hos de ulike informantene og de ble utgangspunkt for å begynne å skrive på empirikapitlet.

Det neste steget, og kanskje det som har gitt meg mest hodebry, var å finne ut hva dette egentlig handlet om. Altså å få dypere forståelse av hva som var sentralt i gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF. Det var vanskelig å ta et metaperspektiv på sine egne funn, men jeg har sett på funnene mine ut ifra det teoretiske grunnlaget og valgt ut fem hovedfunn som jeg drøfter i det siste kapitlet; *deltagelse i ordinær opplæring, samarbeid, betydningen av relasjoner, struktur og forutsigbarhet og forholdet mellom faglig og sosial læring*. Gjennom alle stadiene i analyseprosessen har jeg beveget meg i den hermeneutiske spiral. Etter hver sving har jeg oppnådd ny innsikt, men letingen etter en dypere forståelse vil ifølge Befring (2015, s. 21) aldri ta slutt. Likevel måtte denne studien få en slutt. Meningsfortolkningen sluttet når jeg hadde argumentert for en gyldig forståelse av meningen i teksten.

Analysering er Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) sitt femte av intervjuundersøkelsens sju stadier, og det sjette stadiet er verifisering av intervjufunnene.

3.7 Verifisering

Verifisering handler om å gjøre refleksjoner rundt hvilke kriterier jeg har brukt for å vurdere kvaliteten på forskningsarbeidet mitt (Thagaard, 2018, s. 200). I det følgende vil jeg reflektere over hva jeg har gjort for å styrke reliabilitet og validitet i studien.

3.7.1 Reliabilitet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) sier at «reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre». I denne studien har jeg gjennom hele forskningsprosessen gjort greie for de valgene jeg har tatt. Detaljerte beskrivelser har gjort forskningsprosessen transparent og øker dermed reliabiliteten i studien. Jeg har ved utarbeidelse av intervjuguidene tatt hensyn til hvordan spørsmål blir stilt, slik at min intervjuteknikk ikke skulle lede svarene i en bestemt retning. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) peker på at det er vesentlig å være klar over hvordan man stiller spørsmål ved intervju, slik at svarene i minst mulig grad blir påvirket av forskeren. Jeg har investert i en god båndopptaker som jeg testet på forhånd, og som ga meg et godt utgangspunkt for å

transkribere intervjuene. Ifølge Creswell og Poth (2018, s. 264) kan reliabiliteten forbedres med godt opptaksutstyr. Jeg har også beskrevet godt hvordan jeg har gjennomført og transkribert intervjuene.

Ved fremstilling av data har jeg vært nøye med å vise hva som er referat fra intervjuet og hva som er min vurdering som forsker. Dette er i tråd med hva Thagaard (2018, s. 188) anbefaler ved presentasjon av forskningsdataene. I kvantitativ forskning kan reliabilitet økes ved å vise til at studien kan repliseres. I et kvalitativt intervju foregår forskningen gjennom et samspill mellom forsker og deltager, og det er ikke mulig å replisere studien og få de samme resultatene. Det er lite trolig at det er mulig for en annen forsker å gjenskape en annen forskers kvalitative forskningsarbeid (Johannessen et al., 2010, s. 229). Men dette er også noe av egenarten til kvalitativ forskning med et fenomenologisk utgangspunkt; nettopp at den skal få tak i menneskers erfaringer og opplevelser av et fenomen.

3.7.2 Validitet

Mason, referert i Thagaard (2018, s. 189), mener at validitet handler om «gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til». Validitet er ikke bundet til en spesiell metode, men handler om data eller konklusjoner som er blitt til gjennom å bruke en bestemt metode i en gitt kontekst og med ett bestemt formål (Maxwell, 1992, s. 284).

I denne studien er det to typer datamateriale, både fra fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer. Dette kan ha betydning for studiens validitet. Som beskrevet under kapittel 3.3.1, fokusgruppeintervju, kan fokusgruppeintervjuer ha både fordeler og ulemper. Blant annet kan informantene i fokusgrupper validere hverandre, og de kan rette hverandre sine utsagn. Denne muligheten finnes ikke i individuelle intervju, men der har man derimot større mulighet til å stille flere spørsmål (Halkier, 2010, s. 13). Kvale og Brinkmann (2015, s. 281) peker på at det ikke finnes garanti for at informantenes utsagn er sanne. Som beskrevet under kapittel 3.3.1, fokusgruppeintervju, kan også den sosiale kontrollen i fokusgruppeintervjuer bidra til at noen elementer ikke kommer fram. Ifølge Halkier (2010, s. 22) kan de to datasettene behandles som likeverdige kilder og gi forskjellige perspektiver på

samme problemstilling. På denne måten kunne de ulike perspektivene i min studie både utfylle og bekrefte hverandre, men også få fram forskjeller i de ulike synsvinklene.

Maxwell (1992) benytter fem kategorier for å vurdere validitet i kvalitativ forskning. Disse fem kategoriene er deskriptiv validitet, tolkende validitet, teoretisk validitet, generalisering og evaluerende validitet. Funnene og tolkningene mine ble vurdert opp imot fire av disse kategoriene.

Jeg har vært nøyaktig når jeg har transkribert intervjuene. Ved å bruke programmet Express Scribe Transcription hadde jeg flere funksjoner som kunne hjelpe meg i dette arbeidet. Da jeg transkriberte måtte jeg høre opp igjen sekvenser i intervjuet for å få med meg eksakt det som ble sagt. Jeg benyttet meg også av funksjonen som spiller av intervjuet i lavere hastighet til dette formålet. Dette handler om deskriptiv validitet som er basert på saklige og objektive fakta (Maxwell, 1992, s. 285). Å være klar over forforståelsen min var aktuelt i denne sammenhengen, da den kunne være med på å påvirke min grad av objektivitet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 273) mener det skal tilstrebes objektivitet, men at det ikke er mulig å oppnå det fullt ut.

I starten av intervjuene formidlet jeg til informantene at jeg var ute etter deres erfaringer og refleksjoner og understreket at det ikke var en fasit på mine spørsmål. Dette gjorde jeg for å unngå at de skulle sitte og fundere over om svaret deres var «riktig» å si. Underveis i intervjuene validerte jeg informantenes utsagn ved å spørre om jeg hadde forstått dem riktig. Til slutt i intervjuene gjorde jeg også en oppsummering av det jeg hadde fått med meg slik at informantene kunne bekrefte mine oppfatninger. Det var vesentlig for meg å forstå det informantene sa, slik at mine tolkninger kunne reflektere det informantene mente å si. Ifølge Maxwell (1992, s. 289) er dette tolkende validitet og handler om å tolke og forstå informantenes utsagn på riktig måte. Kvale og Brinkmann (2015, s. 281) peker på en vanlig kritikk av forskningsintervju, som er at funnene ikke er valide på grunn av at informasjonen informantene gir kan være usann. Informantene kan huske feil, forskjønne virkeligheten eller framstille seg selv som annerledes enn de faktisk er. Dette kan også handle om hvordan

begrepet er operasjonalisert og hvilke spørsmål som stilles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281).

Ifølge Johannessen et al. (2010, ss. 63-64) må begrepet operasjonaliseres tilstrekkelig for å være sikker på at kategoriene som brukes som indikatorer på det teoretiske begrepet er dekkende. I min studie har begrepet «gjennomføres» blitt operasjonalisert til å gjelde inkludering, samarbeid, betydningen av relasjoner og praktisk, faglig og sosial tilrettelegging. Maxwell (1992, s. 291) kaller dette for teoretisk validitet. Det måtte gjøres noen valg, i og med at det ikke var mulig å få med alt begrepet kan inneholde (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 64). Hadde jeg tatt med andre elementer, ville jeg fått andre svar. I kapittel 3.6, transkripsjon og analyse, beskrev jeg hvordan kategoriene ble dannet gjennom abduksjon. Gjennom å ta utgangspunkt i litteratur og forskning om ASF og gjennomføringen av skoletilbudet for denne gruppen elever, hadde jeg en deduktiv tilnærming for å operasjonalisere begrepet, men samtidig også en induktiv tilnærming siden jeg var åpen for informantenes innspill. Min operasjonalisering er med andre ord ikke perfekt, men tilstrekkelig.

Maxwell (1992, s. 293) peker på at det ikke er mulig å generalisere ut fra kvalitative intervju, men at funnene kan ha overføringsverdi for andre fagpersoner. Stake (2000, s. 439) argumenterer for at det særegne kan oppdages i kvalitativ forskning, og sier at ikke all forskning trenger å generaliseres. Samtidig kan det i kvalitativ forskning generaliseres skjønnsmessig ved å sjekke, argumentere fram og begrunne validiteten i slutningene sine. Hva er funnet ut om feltet fra før? Stemmer noen av funnene med det som tidligere forskning viser? Dette gjorde jeg ved å drøfte funnene mine opp mot teori og forskning.

3.8 Forskningsetiske hensyn

De forskningsetiske retningslinjene må være med forskeren gjennom hele prosjektet. Forskning innenfor samfunnsvitenskap og humaniora innebærer ofte kontakt med mennesker. Retningslinjene skal få forskeren til å reflektere over de etiske

problemstillingene ved prosjektet sitt, avklare eventuelle etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis (NESH, 2016, s. 5) I det følgende vil jeg redegjøre for hva jeg har gjort.

3.8.1 Frivillig og informert samtykke

Forskning skal være frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 104-105). Mine informanter ble informert om prosjektet og risikoen ved å delta gjennom informasjonsskrivet om studien. Informasjonsskrivet var utformet slik at informantene forsto hva de sa ja til. Jeg informerte om at det var mulighet for å trekke seg fra studien om det var ønskelig. Det ble ikke utøvd noe press på informantene, siden deltagelse i forskning skal være absolutt frivillig. Det er mitt ansvar som forsker å ivareta alle disse forholdene, noe jeg mener ble gjort gjennom informasjonsskrivet og informantenes signering av samtykkeerklæringen. Dette er i tråd med det forskningsetiske prinsippet om frivillig informert samtykke (NESH, 2016, ss. 14-15).

3.8.2 Konfidensialitet

Det viktigste forskningsetiske prinsippet er konfidensialitet (NESH, 2016, s. 16).

Informantene skal være trygg på at personlige forhold behandles konfidensielt og fortrolig. Jeg har ikke brukt navn på informantene mine, men benyttet tittelen deres for å skille dem fra hverandre. I tillegg har jeg opplyst om at elevene med ASF og foreldrene ikke trenger å ha, men kan også ha, det kjønnet som er opplyst i denne studien. Datamaterialet mitt har vært oppbevart på en forsvarlig måte. Mobilopptakene ble slettet med en gang jeg var sikker på at den digitale lydopptakeren hadde fungert. Lydfilene ble overført til datamaskinen så fort som mulig. Jeg hadde fått kryptert harddisken på maskinen, så dersom den kom på avveie, var det ikke mulig å få tak i datamaterialet. For å logge seg på maskinen var det først pålogging med BitLocker mbam, og deretter vanlig Windows pålogging. Jeg vil slette opptakene når studien er avsluttet. Ved å ha gjort dette mener jeg å ha aidentifisert personopplysninger og forhindret identifisering av informantene. Dette er også gjort med hensyn til forskermiljøet, da Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) mener forskeren skal håndtere, analysere og drøfte datamaterialet på en redelig måte for å sikre profesjonalitet og vitenskapelig kvalitet.

3.8.3 Konsekvenser av forskning

Risikoen for å påføre mindre alvorlige belastninger må veies opp mot verdien forskningen har for samfunnet. Jeg kan ikke se at informantene i denne studien har blitt utsatt for slike belastninger. Med hensyn til elevene med ASF, som er en tredjepart i studien, er deres behov ivaretatt gjennom informasjonsskrivene til foreldrene. I informasjonsskrivet er det understreket at elevene skal informeres før foreldrene eventuelt samtykker til deltagelse i studien. Dette er i tråd med forskerens ansvar for at deltagerne ikke utsettes for urimelige belastninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

I denne delen av oppgaven har jeg redegjort for metodevalgene. I neste kapittel skal jeg gå inn i innholdet i intervjuene og presentere resultatene av studien.

4.0 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra de kvalitative intervjuene der pedagoger, fagarbeidere og foreldre på to skoler har beskrevet sine erfaringer med hvordan skoletilbudet gjennomføres for elever med autismespekterforstyrrelser. Etter transkripsjonen av intervjuene startet analysearbeidet. Ved systematisk gjennomgang av transkripsjonene ble informantenes utsagn kategorisert. Dette er inngående forklart i metodekapitlet. I løpet av arbeidet kom funnene tydelig fram og det er disse som blir presentert i dette kapitlet. Jeg har valgt å presentere funnene i intervjuene ut ifra kategoriene *tilrettelegging, herunder praktisk, faglig og sosial tilrettelegging, samarbeid og betydningen av relasjoner*. Grunnen til at kategorien *inkludering eller deltagelse i ordinær opplæring* ikke blir presentert for seg selv, er at kategorien er gjennomgående i mange av funnene. Det er skolens beskrivelser som danner utgangspunkt for presentasjon av funnene, og foreldrenes synspunkter kommer som bekreftelse, kommentarer eller tillegg til funn. Dette gjøres slik fordi informantene fra skolen hadde mest å si om hvordan skoletilbudet gjennomføres.

4.1 Tilrettelegging

Informantene ved begge skolene forteller om tilrettelegging i skolehverdagen i gjennomføringen av skoletilbudet for elever med autismespekterforstyrrelser. Det er i denne studien valgt å se på hvordan det tilrettelegges praktisk, faglig og sosialt.

4.1.1 Praktisk tilrettelegging

Dagsplan og forutsigbarhet

Både informantene ved Skole 1 og Skole 2 forteller om rutiner og forutsigbarhet som viktig for elevene. Hver morgen har elevene behov for å vite hvordan dagen blir. Begge skolene bruker dagsplan for å hjelpe elevene med å få oversikt. Kontaktlærer 1A sier dette slik:

Elev 1 er jo sånn at alle dagene som er nøye planlagt og som blir skissert nøye fra oppstart, med dagsplan på tavla, og som ikke har endringer, går stort sett veldig bra.

Det tror jeg er fordi vi har vent oss til den forutsigbarheten som kreves for at dagen skal fungere så godt som mulig da. Så utfordringer oppstår der vi plutselig må gjøre endringer, justeringer, det er det som er krevende.

Dagsplanen skaper den oversikten og forutsigbarheten som Elev 1 har behov for, men kontaktlærer 1A understreker også hvor utfordrende det kan være når det blir avvik fra planen. Dagsplanen er en rutine som er skapt sammen med hele klassen, og har av den grunn også en inkluderende funksjon. Skolene skriver opp dagens plan i klasserommet hver morgen og den inneholder fag og friminutt. Planen er enkel fordi Kontaktlærer 1A mener det er vanskelig å lage en detaljert plan som er helt perfekt, for skoledager inneholder ofte noen forandringer. Skole 1 har også prøvd detaljerte planer, men funnet ut at planen som brukes nå forenkler endringer. Kontaktlærer 1A uttaler at Elev 1 takler endringer så lenge hun får beskjed om det:

... jo fortere hun får vite om det, jo bedre går det. Og stort sett per i dag, så dersom det ikke blir noe hun virkelig misliker å gjøre ... og hun får vite om det et par timer før, så er det ikke en stor utfordring.

Skole 1 har således forsøkt ulike dagsplaner og kommet fram til en som er tilpasset Elev 1. Forelder 1 bekrefter at rutiner og forutsigbarhet er viktig for Elev 1. Faglærer 1 skriver ikke dagsplan på tavla. Han har oppstart i klassen en dag i uka, på spesialrom, og begrunner hvorfor han ikke skriver dagsplan med at «jeg vet sjelden hva som skal skje resten av dagen». Faglærer 1 bryter således med de etablerte rutinene for klassen. Han mener Elev 1 aksepterer dette, og sier det er slutt på å spørre han om innholdet i resten av skoledagen. Faglærer 1 sier derfor at dette er godtatt praksis av Elev 1. Alle elevene på Skole 1 starter også dagene med å lese 15 minutter i egen bok, mens læreren skriver dagens plan. Kontaktlærer 1A beskriver slike rutiner som gjentar seg som «gull». Lærerne i klassen er også konsekvent med å fortelle hva som skal skje i løpet av timen og oppsummerer timen på slutten. Også i mer ustrukturerte timer, som for eksempel kroppsøving, har Kontaktlærer 1A skapt forutsigbarhet. Han har laget seg tre forskjellige oppvarminger som han starter timene

med. Dette har Kontaktlærer 1A gjennomført systematisk i fire år, og beskriver hvordan dette er til hjelp for Elev 1: «Og det at gymtimen begynner med en av de tre oppvarmingene, gjør at hun kommer i gang». Her har Kontaktlærer 1A tatt et bevisst valg i forhold til tilrettelegging av kroppsøvingstimene, noe som er avgjørende for å få Elev 1 med. Både det at Elev 1 vet at timen starter med en av disse oppvarmingene, i tillegg til at hun har hjelp av hvordan rommet er lagt til rette når hun kommer inn, bidrar til å skape forutsigbarhet.

Skole 2 begynte med å lage en dagsplan med bilder av aktiviteter, men har etter hvert gått over til å gjøre det samme som Skole 1. De skriver opp navnet på faget og setter en strek som betyr friminutt. Kontaktlærer 2 forteller at Elev 2 gir uttrykk for at planen er viktig for å lage oversikt over sin egen dag. Fagarbeider 2 følger også Elev 2 tett gjennom dagen. Hun forteller om sin egen rolle slik:

Min rolle ovenfor henne i hverdagen er jo å være litt tettere på henne eller de andre. Sånn når hun, når det blir gitt beskjeder og sånne ting, så sørger [jeg] for at hun får dem kanskje en gang til og kanskje enda en gang til.

Fagarbeider 2 sin oppgave blir derfor å se til om eleven er «til stede» når beskjeden blir gitt og oppfatter det som blir sagt, eller om han må gjenta beskjeden for henne. Han forteller videre at dersom klassen skal forflytte seg fra et sted til et annet blir dette ekstra viktig. Fagarbeider 2 sier han ofte må gjenta beskjeder når de kommer til den plassen klassen skal oppholde seg.

Klasserommet

Elev 1 er sammen med klassen sin hele skoledagen. Kontaktlærer 1A forteller at det er av betydning for henne å ikke skille seg ut fra de andre elevene. Han mener den optimale tilpasningen de kan gjøre for henne er å fjerne «snubleblokkene», slik at tiden i klasserommet blir best mulig for eleven. Kontaktlærer 1A uttrykker at «... hun ønsker minimum av tilpassing, [hun ønsker å være] minst mulig synlig for de andre. Så det blir det

og så identifisere snubleblokkene og fjerne eller nøytralisere de. Jo bedre vi greier det, jo bedre møter vi Elev 1». Dette handler om å se hva som kan være utfordrende i ulike situasjoner for Elev 1 og planlegge ut ifra det. Informantene sier de må planlegge timer og aktiviteter godt. De sier selv at de må ha et «Elev 1-blikk» på alt de gjør, noe de mener gjør undervisningen for alle elever bedre. Faglærer 1 peker samtidig på at det ikke alltid er mulig å tilpasse, og noen utfordringer får de ikke gjort noe med. Kontaktlærer 1A mener også det er viktig hvem eleven sitter sammen med, og hvor hun er plassert i klasserommet.

Informantene på Skole 1 mener eleven trenger tettere oppfølging og samtidig har behov for å bli iaktatt, derfor er plassering i klasserommet et bevisst valg. Dette bekreftes av Forelder 1: «Og kontaktlærer 1A har jo også hatt litt fokus på hvor hun sitter i forhold til å kunne følge henne opp litt». Slik erfarer både informantene på Skole 1 og Forelder 1 at plassering er av betydning for elevens fungering i klasserommet.

Også Skole 2 har fokus på hvor eleven sitter i klasserommet. Kontaktlærer 2 slår fast at «... vi bestemmer hvor hun skal sitte i klasserommet». Således opplever også Kontaktlærer 2 betydningen av plassering i klasserommet for å optimalisere Elev 2 sin konsentrasjon og oppmerksomhet. Informantene på Skole 2 forklarer at ei slik tilpassing er et forsøk på å få Elev 2 til å fungere bedre i klasserommet.

Elev 2 har ei fleksibel ordning med tanke på å være inne eller ute av klasserommet. Hun har et eget grupperom som er tilknyttet klasserommet. Kontaktlærer 2 forklarer denne fleksibiliteten slik:

Og så når dagen settes i gang, så varierer det veldig om hun skal, er inne i gruppen. Det får hun alltid sjansen til, så da er hun inne i klassen og har det samme tema som vi har, med litt tilrettelegging. Eller så er hun på spesialundervisning, eller annet spisset arbeid ut på grupperommet, kanskje alene med voksen eller sammen med flere elever.

Skole 2 varierer på denne måten organisering av undervisning med tanke på om eleven skal være inne eller ute av klasserommet. Den fleksible ordningen bekreftes av Spesialpedagog 2 som sier:

Men det er viss det er noe Kontaktlærer 2 holder på å forklare, noe som blir litt vanskelig for henne, da tar vi med boka og går ut på grupperommet. Men da spør jeg henne om «skal vi gå på grupperommet vi nå?» Da tar hun med seg boka og så går hun ut.

Spesialpedagog 2 sier samtidig at Elev 2 selv får være med å vurdere om hun skal være i klasserommet eller ikke. Informantene på Skole 2 forteller at de snakker mye sammen før undervisning starter og i løpet av dagen i forhold til organiseringen. De ønsker at Elev 2 skal være så mye i klassen som mulig. Stasjonsundervisning er for eksempel en undervisningsform de bruker, og da er hun på gruppe med andre, men slipper samtidig å forholde seg til så mange elever.

4.1.2 Faglig tilrettelegging

Metodik

Skole 1 bruker gjennomgående læringspartner som metodikk. Kontaktlærer 1A forteller at cirka 70% av tiden arbeider elevene sammen med sin læringspartner. Det gjør også eleven med ASF. Metodikken går ut på at elevene må drøfte utfordringer og spørsmål med læringspartner før de kan spørre lærer. Kontaktlærer 1A sier dette fungerer for eleven.

Skole 2 har benyttet seg av TEEACH-metodikken. Da eleven startet på skolen, så de at hun hadde kort utholdenhet og behov for variasjon i undervisningsøktene. Etter hvert ble TEEACH-metodikken benyttet for å trene utholdenheten, få i gang læringsprosesser og skape trygghet og forutsigbarhet i undervisningssituasjoner. I tillegg var motivasjonsfaktoren i enden av økta viktig. Kontaktlærer 2 forklarer det slik: «Ja, det startet egentlig, var jo det å få trukket utholdenheten hennes og få strukturert aktiviteten hennes når det gjelder

undervisning og læring da». Skole 2 viser således at de tar i bruk en bestemt metodikk for å strukturere lærings situasjonene i skoledagen. Stikkordet for TEEACH- metodikken er struktur. I faglig læring for eksempel, bruker Skole 2 dette som ulike bokser med oppgaver først og ei belønning i den siste boksen. Dette mønsteret brukes fast, slik at det er forutsigbart for eleven. Informantene mener Elev 2 mestret metodikken med en gang. De tror at eleven fant seg til rette med den kan ha sammenheng med «det rigide systemet». Kontaktlærer 2 uttrykker det slik: «Det ble sånn rigid system på en måte som ble tilpasset». Etter hvert har Skole 2 gått over til en «light»-variant av TEEACH-metodikken. Informantene mener Elev 2 har innarbeidet arbeidsmetoden og trenger ikke boksene i alt hun gjør. Metodikken blir fortsatt brukt i spesialundervisning, mens i vanlig klasse har de for eksempel tatt i bruk et fargesystem med ringer rundt sidetallene i boka og en motivasjonsfaktor i enden av økten.

Samarbeid med andre elever

Skole 1 gjør alltid en vurdering av hvem eleven samarbeider med. Kontaktlærer 1A forteller at det er vesentlig hvem Elev 1 samarbeider med. Det må helst være elever som er faglig flinke eller som er på elevens sosiale bølgelengde. Kontaktlærer 1A mener at samarbeidet fungerer dersom dette er på plass, men peker på at visse forutsetninger må ligge til grunn:

Men det er klart i gruppesamarbeid, det er utfordrende for henne. Så hvis hun skal jobbe kanskje med tre andre, da er det viktig at det er tre flytsoneelever. Jeg har aldri utfordret henne i store gruppearbeider, og vi ser at det trengs ikke.

Det er altså en grense for hvor mange Elev 1 kan samarbeide med, og skolen unngår å sette henne i en situasjon der hun må forholde seg til mange andre elever. I tillegg må gruppesammensetningen være nøye planlagt, slik at de andre elevene på gruppen er elever som har god framdrift i arbeidet sitt. Forelder 1 bekrefter det Skole 1 forteller. Han sier skolen tar spesielle hensyn når det skal velges ut hvilke elever Elev 1 skal samarbeide med. Videre mener Forelder 1 at eleven alltid får samarbeide med venner eller andre som hun samarbeider godt med.

Vurdering av oppgaver og bøker

Kontaktlærer 1B, som har norsk i klassen, sier han må vurdere oppgavene han gir til eleven i faget: «Jeg må finne, jeg må gå igjennom hvilke oppgaver som hun kan gjøre. Er det for kreativt [eller] abstrakt, så er det helt uaktuelt». Kontaktlærer 1B viser således at ikke alle oppgaver passer Elev 1, og han må på forhånd tenke gjennom hvilke oppgaver som passer for henne. Han forteller videre at eleven ofte ikke starter med oppgaver fordi hun ikke forstår, men vil ikke innrømme det og spør ikke om hjelp. Kontaktlærer 1B har en strategi der han ofte uoppfordret er innom Elev 1 og forklarer oppgaver uten at hun gir uttrykk for at Elev 1 ikke forstår. Dette kan gjøre at hun setter i gang. I tillegg forteller Kontaktlærer 1B at han må redusere antall oppgaver. Elev 1 gjør for eksempel bare a og b, for det er ofte slik at vanskegraden øker utover i oppgaven.

Kontaktlærer 1A er enig i at mye av tilpassinga skjer i den vurderinga som er gjort av oppgavene på forhånd. Han mener også at vanskelighetsgraden på oppgavene må treffe bra. Kontaktlærer 1A begrunner at det ikke må tilpasses for mye ved å si at «... hvis hun føler at du tilpasser for mye for henne, da gidder hun ikke». Det gjelder av den grunn å finne nøyaktig passe tilpassing. Kontaktlærer 1B sier også at eleven er påpasselig med hvem hun får hjelp av i timene. Hun vil for eksempel ha hjelp av norsklæreren i norsktimene, for informantene gir uttrykk for at Elev 1 mener det er den læreren som «kan norsk». Da kan for eksempel ikke fagarbeideren hjelpe henne. Fagarbeider 1 sier han får lov til å komme bort å veilede henne i å starte arbeidet, mens i faglige spørsmål forventes det hjelp av faglærer.

Skole 2 forteller om tilpassing av oppgaver og bøker. De veksler mellom bøker som tilhører 1. og 2. trinn. Utvelgelsen avhenger av fag og hva de holder på med i det aktuelle faget. Kontaktlærer 2 utdyper dette med at «... når hun er inne i klassen, og vi har slike fag som går på begrepslæring, ..., da bruker hun jo 2. klasse-boka i norsk i lag med de andre. Og likedan i samfunnsfag, KRLE og engelsk». Således legger Skole 2 til rette for at Elev 2 skal være inkludert i klassen og delta i det hun mestrer. Videre forteller Kontaktlærer 2 at når eleven skal arbeide selvstendig og oppleve mestring, er det viktig med tilpassing. Da må hun ha

bøker som passer henne. Elev 2 er ikke opptatt av å sammenligne seg selv med andre, så om hun bruker ei anna bok er greit. Elev 2 er mer opptatt av å delta på de samme praktiske rutinene som de andre elevene. Informantene forklarer at dette for eksempel kan være at eleven etter et gitt antall utførte sider i boka skal, på lik linje med de andre, ha andre oppgaver etterpå.

Fagarbeider 2 har ut ifra tidligere arbeidserfaring lagt merke til at de på Skole 2 lager mye tilpasset opplæringsmateriell selv: «... det er kjempeartig å se altså, for det har jeg aldri, jeg har jo jobbet med autister på andre skoler, og aldri opplevd maken til engasjement og kreativitet rundt det å lage tilpasset opplæringsmateriell». Skolen tilpasser på denne måten ut over bøker og oppgaver, og lager mye materiell selv. Kontaktlærer 2 bekrefter det Fagarbeider 2 sier med at «Vi har funnet løsningene selv, for det er vi som skal bruke dem». Kontaktlærer 2 mener med dette at opplæringsmateriell er laget ut ifra at de som arbeider med Elev 2 kjenner henne godt og ser hva hun har behov for. Han sier at det kun er laget for denne eleven og deres skole. Kontaktlærer 2 forteller også om at de bruker en kombinasjon av auditiv og visuell framstilling for eleven: «Og så kombinerer vi språket vårt med å vise henne på bilder, ..., sånn at hun får både det med hørsel og det med å se i innlæringa si». Kontaktlærer 2 peker her på at elever med ASF kan ha en fordel av å få presentert lærestoff visuelt. Alle informantene mener eleven er visuelt sterk. Dette er noe Skole 2 gjør i flere fag. Spesialpedagog 2 forteller at han blant annet bruker det i engelsk.

[Organisering av spesialundervisning](#)

Begge skolene forteller om god tilgang på ressurser. Skole 1 uttrykker bekymring for at de ikke benytter seg av ressursene eleven har krav på. Men de er likevel klar på at så lenge hun ikke vil ha noen spesiell tilpasning, blir situasjonen slik. Dette understøttes av Forelder 1. Han synes det er utfordrende at Elev 1 ikke vil ha individuell tilrettelegging og at ressurser eleven har krav på står ubenyttet. Forelder 1 har inntrykk av at skolen også ser på dette som vanskelig, og skolen har spurt om hans syn på saken. Likevel er Forelder 1 tydelig på at det er skolen som kjenner skolesystemet og må se på hvilke muligheter som finnes. I tillegg peker Forelder 1 på at han ser dilemmaet mellom eleven sitt behov for spesialundervisning på den

ene siden og elevens behov for å ikke skille seg ut på den andre. Kontaktlærer 1A forteller også at eleven på Skole 1 sier klart og tydelig nei til spesialundervisning selv: «Hun har sagt ganske tydelig nei takk. Hun vil ikke ha undervisning der pedagogen lærer bort sånn at «alle skjønner det»». Skole 1 legger derfor opp til at undervisningen ikke skal stigmatisere elever som av en eller annen grunn har behov for særskilt tilrettelegging. Kontaktlærer 1 forteller også med dette at de tar hensyn til elevens stemme.

Fleksibiliteten mellom spesialundervisning og ordinær opplæring mener Kontaktlærer 2 er en form for faglig tilpassing. Dersom eleven mestrer det som skjer i klassen og har glede og læring av å være der, prioriterer skolen det. Slike avtaler gjøres underveis, alt etter hva de arbeider med. Fagarbeider 2 sier at «Det fungerer sånn at vi har plan A og B egentlig». Spesialpedagog 2 utdyper dette med å fortelle at informantene har et tett samarbeid og snakker sammen i løpet av dagen for å finne ut om de skal bruke plan A eller plan B. De tar i hovedsak utgangspunkt i at hun skal være i klassen, men vurderer hele tiden om det de skal gjøre passer for eleven.

Kontaktlærer 1A sier at de også har en plan B. Tidligere måtte de alltid ha en plan B, men nå har de kun plan B når det kommer temaer eller aktiviteter som er utfordrende. Da kan Elev 1 få alternative oppgaver. Slik forklarer Kontaktlærer 1A hvordan det kan fungere i praksis: «Og da kan det også være en plan B som gjør at hun strekkes litt på et annet område også da. Sånn at det ikke bare er liksom fri da». På denne måten viser Skole 1 at plan B er gjennomtenkt. Eleven kan få oppgaver som utfordrer henne, men som er tilpasset elevens utviklingssone, og oppgavene kan gjerne omhandle et annet tema. Slik tilrettelegging gjelder bare når Skole 1 forutser at planlagt undervisning kan utfordre eleven utover det som kan forventes.

[Bruk av elevens sterke sider](#)

Kontaktlærer 1A mener Elev 1 er flink til å ta et dypdykk i ting for å få anerkjennelse på at hun er kunnskapsrik. Læreren har lært seg å ikke spørre mer inngående om det som blir fortalt. Da kan eleven komme i en vanskelig situasjon fordi hun ikke kan fortelle noe mer om

temaet. Det er viktig for Kontaktlærer 1A å gi eleven anerkjennelse for det hun kan. For å få anerkjennelse opplevde Kontaktlærer 1A at Elev 1 kom med mer og mer komplekse sammenhenger. Kontaktlærer 1A tror hun med vilje lærte seg en del «sære» ting. Likevel mener Skole 1 at eleven har flere sterke sider som de bygger på i undervisningen. Faglærer 1 forteller for eksempel at «... hun fikk skinne litt når de skulle lage tegneseriefilm, eller sånn animasjonsfilm». Elev 1 har god kompetanse i og interesse for alt som er digitalt, og her kunne eleven vise fram sine ferdigheter. Kontaktlærer 1A forteller også om flere andre sterke sider Elev 1 har, og som de jevnlig løfter fram overfor andre elever og ellers bruker i undervisningssammenheng for eleven selv.

Forelder 1 og Forelder 2 har inntrykk av at skolen legger godt til rette faglig, men begge to føler at de har liten oversikt. Forelder 1 mener skolen ikke kan tilpasse så mye mer, så lenge det for Elev 1 er viktig å være som de andre elevene i klassen. Inntrykket er at Kontaktlærer 1A og Forelder 1 har samme oppfatning. Begge parter er klar over at elevens mening vanskeliggjør bedre tilpasning, selv om Elev 1 har behov for mer faglig tilrettelegging. Både Forelder 1 og Kontaktlærer 1A ser de faglige utfordringene eleven har. Forelder 2 sier han ikke har oversikt over faglig tilrettelegging, da han ikke er på skolen. Han har tillit til at skolen har kontroll på det pedagogiske opplegget.

4.1.3 Sosial tilrettelegging

Trivsel og godt læringsmiljø

Kontaktlærer 1A mener Elev 1 er en godt fungerende elev med ASF. Hun har venner som hun trives sammen med. Kontaktlærer 1A tror det kan være snakk om både flaks og tilfeldigheter at det sosiale fungerer så godt. Kontaktlærer 1A mener det ikke nødvendigvis trenger å være slik: «Ja, jeg har hatt flere trinn som jeg ikke tror hun har hatt noen. Faktisk. For det kan jo ofte være realiteten for mange». Kontaktlærer 1A peker her på utfordringen elever med ASF kan ha med å utvikle og beholde vennskap. Han forteller på denne måten om erfaringer fra tidligere klasser han har hatt, der han tror at Elev 1 ikke ville hatt noen venner, og at det kan være hverdagen for elever med ASF. Samtidig gir vennene uttrykk for at det kan være krevende å være venn med noen med ASF til Kontaktlærer 1A. Vennene er fleksible, og er

klar over at eleven har sine særegenheter og godtar det. Dette bekreftes av Forelder 1 som sier at «De som hun har som venner nå, de godtar Elev 1 som hun er fra A til Å. Så det er veldig bra». Vennskap har således betydning for hvor enkelt eller utfordrende det kan være å legge sosialt til rette.

Elev 1 skal snart begynne på ungdomsskolen. Forelder 1 forteller at hjemmet har blitt tatt med i planlegginga. Han har vært klar over at Elev 1 ikke nødvendigvis kommer i klasse med sine venner fra barneskolen og sier at «der har Elev 1 da kommet i en klasse med alle sine venner. Og den er veldig bevisst. Og det er jo helt utrolig». Forelder 1 peker her på at den sosiale tilrettelegginga også er viktig videre i skoleløpet. Han mener det som fungerer sosialt for Elev 1 i barneskolen blir tatt med over i ungdomsskolen og tror det kan være av betydning for hvor godt hun vil trives. Fagarbeider 1 mener det sosiale er det viktigste i skoletilbudet, noe som også bifalles av de andre informantene. Fagarbeider 1 tror ikke eleven hadde vært der hun er i dag uten vellykket sosial inkludering. Både Forelder 1 og Forelder 2 trekker fram det sosiale som det viktigste i gjennomføringen av skoletilbudet. Det er viktig for foreldrene at deres barn har venner, trives og har det godt på skolen. Forelder 2 trekker fram faglig læring som viktig, men mener det sosiale er sentralt for å lære:

... Det som er viktig for meg er at hun har det bra, at jeg ser at hun koser seg og har det fint, at hun vil være på skolen, at hun gleder seg for å komme på skolen neste dag. Ikke bare fokusere, selvfølgelig skal hun lære ting og, det er jo klart det, men hvis hun ikke har det bra da, da blir jo ingenting bra da.

Her peker Forelder 2 på viktigheten av trivsel og godt læringsmiljø for at elever skal ha det beste utgangspunktet for faglig læring. Forelder 2 har også gjort bevisste valg for Elev 2 med tanke på sosial tilrettelegging i forbindelse med vurdering av utsatt skolestart:

Og det ville vi ikke nei, for vi så hvor viktig det var for henne å ha dem [vennene] der. ... hun er jo med på alt og dem tar vare på henne og hun er en del av gruppen og hun trives og liker dem så godt og.

Med å ta et slikt valg understreker hjemmet sin oppfatning av hvor viktig den sosiale arenaen er for Elev 2.

Fagarbeider

På Skole 2 hadde eleven fagarbeider sammen med seg i alle friminutt da hun begynte på skolen. Det har ikke vært så mye tilrettelegging ellers i friminuttene. Informantene beskriver Elev 2 som glad i å være ute og hun benytter seg av lekeapparatene i skolegården. Nå er Fagarbeider 2, som nevnt i kapittel 3.4.2, utvalg, ute sammen med eleven i alle friminutt bortsett fra ett. Det ene friminuttet har hun ingen spesiell person sammen med seg. Fagarbeider 2 forteller at det varierer hva eleven har bruk for i pausene. Dersom det har vært en krevende time, bruker hun tiden til å avstresse og da er hun for seg selv. Andre ganger kan Fagarbeider 2 hjelpe henne i gang med lek:

Dem gangene hun vandrer [og] jeg ser hun ikke avstresser, så prøver jeg jo å koble henne i lag med noen ifra klassen eller noen som jeg ser holder på med noe hun liker. Det er noe som vi tar der og da, skulle jeg til å si, jeg bruker litt skjønn på [det], for det går jo på den sosiale biten igjen.

Skole 2 har således stort sett noen sammen med Elev 2 i friminuttene og hvilke oppgaver denne personen har varierer ut fra hvilket behov eleven har. I friminuttet hvor Fagarbeider 2 ikke er ute, er det de andre voksne som har ansvaret for å holde et ekstra øye med eleven. Forelder 2 trekker også fram fagarbeideren i elevens hverdag ved å si at «Da får hun hjelp da. Så det er derfor hun har assistent der da. Hvis det blir vanskelig, så regner jeg med dem prøver å forklare på en enkel måte». Forelder 2 peker her på fagarbeiderens rolle som tolk og tilrettelegger i sosialt vanskelige situasjoner, men ser samtidig at fagarbeideren også kan

hemme elevens sosiale utvikling. Han løfter fram problematikken rundt det å ha en person tett på seg hele tiden: «For det kan bli fort litt sånn slitsomt for henne da hvis noen følger med henne hele tiden da. Hun blir fort lei da». Forelder 2 bringer således på banen utfordringene rundt skolens håndtering av balansen mellom nærhet og avstand til eleven. Han mener skolen har funnet den riktige balansen: «Nei, dem har oversikt og hvis hun går og leker så, dem ser om hun trenger dem eller ikke da». Forelder 2 mener derfor at dersom Elev 2 leker seg sammen med andre barn og det fungerer fint, holder den voksne seg litt i bakgrunnen. Skulle eleven likevel ha behov for fagarbeiderens hjelp, er den i umiddelbar nærhet.

Bygge på elevens interesser

Kontaktlærer 1A mener å få det sosiale til å fungere på skolen handler om å bruke interesser og styrker som eleven har og vektlegger at «... hvis man skal få til noe sosialt samspill, så må du da ha oppgaver som bygger på hennes styrker». Det blir derfor av betydning å finne elevens sterke sider og interessefelt og la de danne grunnlaget for aktiviteter. Kontaktlærer 1A framhever også at enkelte aktiviteter blir brukt mer enn normalt, nettopp på grunn av å bygge på elevens styrker. Han forteller videre om episoder der eleven har fått stor anerkjennelse for sine ferdigheter, og han ser at eleven kommer styrket ut av slike situasjoner.

Også Skole 2 bygger sosial kompetanse og legger til rette for sosialt samspill ved å bygge på elevens interesser og det hun er god til. Eleven har et visst antall dager med et tilbud utenfor skolen. Når hun er der har hun med seg en medelev hver gang, og Fagarbeider 2 forteller at det har to funksjoner. Det skal bygge bånd til flere i klassen, men det skal samtidig avlaste de andre elevene. Fagarbeider 2 kan se tendenser til at noen elever i klassen blir «oppbrukt», og sier dette om tilbudet:

Og nå har vi med vilje prøvd å sende henne til [navn på plass] med ulike medelever, for å prøve å bygge litt bro og gi henne litt øyne for at det òg er andre, at det går an å trekke til.

Funksjonen til tilbudet er derfor å utvide Elev 2 sitt sosiale nettverk, og samtidig forebygge at eleven blir for krevende for sine medelever. Fagarbeider 2 forteller også at eleven har blitt flink til å utføre oppgaver på denne plassen og nylig kunne hun vise fram sine ferdigheter for en medelev. Han sier videre at det var en stor mestringsopplevelse for Elev 2.

Bruk av spesialundervisning til sosial trening

Skole 2 har vært bevisst på å bruke en del av spesialundervisningen til sosial trening. Kontaktlærer 2 peker på at «Noe av spesialundervisningen skal jo òg være sosial læring. Så da brukte vi den som stasjonsundervisning hvor hun fikk være på liten gruppe». Skole 2 viser således hvordan spesialundervisningen kan ha flere funksjoner og at koblingen mellom faglig og sosial læring kan være tett. Kontaktlærer 2 forteller at de ble rådet fra blant annet PPT til at den sosiale læringa selvsagt måtte skje i kontakt med andre barn. Da øver Skole 2 på for eksempel spill og regellek, da kontaktlærer 2 beskriver felles regellek som utfordrende. Informantene ved Skole 2 bygger stadig ferdigheter eleven har bruk for. Fagarbeider 2 forteller om spesifikk øving på å si takk, spørre om å få være med i leken og lignende. På den måten lærer Elev 2 ferdigheter som blant annet gir henne tilgang til lek sammen med andre. Forelder 2 bekrefter skolens arbeid med å få eleven til å fungere i lek. Derfor har Skole 2 vært fleksible på å ha henne inne i klassen eller ta henne ut. Hun trenger individuelt arbeid for å få konsentrert seg best mulig om den faglige læringa og for å hvile seg, men Kontaktlærer 2 forteller at de jobber for at hun skal være mest mulig inne i klassen og delta på det samme som de andre barna. Fagarbeider 2 er enig i dette.

Spesialpedagog 2 sier at det sosiale og trygghet må på plass først og så får den faglige læringa komme etter hvert. Kontaktlærer 2 mener lærere tradisjonelt har forkjærlighet for fag og ofte prioriterer læring av faglig emner. Videre sier han at i løpet av 1. klasse måtte Skole 2 legge om skoletilbudet og heller ha den sosiale utviklinga til eleven som førsteprioritet. Kontaktlærer 2 framhever i denne sammenhengen bruken av vernepleier på skolen: «Og der var [navnet på vernepleieren] veldig god å ha på å være med å styre oss, og snu hodet vårt på at nå er det den sosiale utviklingen som vi setter først og den er viktigst».

Skole 2 peker her på betydningen av å ha andre yrkesgrupper sitt blikk inn i skolen, og at de kan ha ulike innfallsvinkler på elevens skoletilbud.

4.2 Samarbeid

4.2.1 Foreldresamarbeid

Samarbeidet med foreldrene ved Skole 1 varierer ut ifra behovet. Kontaktlærer 1A sier det kan variere mellom å være daglig i vanskelige perioder, til sjeldnere når alt fungerer godt. Videre forteller Kontaktlærer 1A at det også blir lagt vekt på gode tilbakemeldinger. Kontaktlærer 1A mener skolen og hjemmet har en gjensidig forståelse av samarbeidet, og de samarbeider ved behov. Kontaktlærer 1A synes foreldrene er engasjerte i skoletilbudet til eleven og mener at de er «... veldig enige om andre ferdigheter det er viktig at hun tilegner seg». Kontaktlærer 1A mener både skole og hjem ser realiteten og er enige om hvilke mål det skal arbeides mot.

Det gode samarbeidet bekreftes av Forelder 1 som også forteller at intensiteten i samarbeidet varierer ut ifra den aktuelle situasjonen rundt barnet, og forteller at «I perioder så har vi hatt litt mere møter eller litt lenger telefonsamtale, men nå er det ikke noe sånt i det hele tatt. Det har jo vært, altså ting som har vært litt vanskeligere rett og slett». Forelder 1 setter også pris på at kommunikasjonen med skolen har vært så uformell, og tror noe av det er nøkkelen til det gode samarbeidet. Det har vært lav terskel for å ta kontakt med skolen. Forelder 1 sier også at hjemmet har vært klar på at all informasjon som kan komme Elev 1 til gode skal deles med skolen. Han føler også at skolen har bedt om foreldrenes vurdering av sannsynligheten for å få gjennomført ulike oppgaver, og på denne måten har hjemmet sin stemme vært viktig i gjennomføringa av skoletilbudet.

I kontrast til Skole 1 har Skole 2 i større grad et systematisk samarbeid med foreldrene. De praktiserer noe som heter nærmøter og ansvarsgruppemøter. Nærmøter gjennomføres fire ganger i året og Kontaktlærer 2 sier dette om innholdet: «Det er når foresatte og vi som jobber tettest med henne møtes og sier hvordan det går i forhold til den individuelle

opplæringsplan». På denne måten ser det ut for at Skole 2 har et mer formalisert foreldresamarbeid. Kontaktlærer 2 forteller om at dette er et praktisk samarbeid der de snakker om hva som fungerer og ikke fungerer, hva det skal arbeides mer eller mindre med og lignende.

Skole 2 praktiserer også ansvarsgruppemøter. De gjennomføres to ganger i året og der deltar flere instanser, blant annet lege, fysioterapeut og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). Ifølge Kontaktlærer 2 kan det være utfordrende å få samlet alle som burde være representert på disse møtene, og begrunner det med at mange har det travelt og noen gjør andre prioriteringer. I tillegg til det formaliserte samarbeidet har de også kontakt med foreldrene ved behov. Fagarbeider 2 sier at de prater med dem når det er nødvendig. Kontaktlærer 2 sier det er bra å sende hjem skriftlig informasjon, men det vil aldri kunne erstatte det å kunne snakke sammen. Dette er fagarbeider 2 enig i. Forelder 2 bekrefter også det gode samarbeidet: «Dem hører på oss. Dem vil vite hva vi synes, hva vi mener eller hva vi ønsker å gjøre for eksempel. Det er godt samarbeid mellom vi og dem da». Forelder 2 konkretiserer således hva som er innholdet i et godt samarbeid med skolen for han.

IOP skal utarbeides i samarbeid med hjemmet. Både Forelder 1 og Forelder 2 gir inntrykk av at det er noe som skolen utarbeider. Forelder 1 uttrykker at «Nei, den fikk vi vel egentlig. Men vi har jo sett igjennom og vært enige da. Hadde sikkert sagt ifra hvis vi ikke var enige». Forelder 1 peker således på at de har muligheten til å være med i utarbeidelse av IOP. Forelder 2 vet lite om utarbeidelse av IOP. Begge foreldre gir inntrykk av at de har liten oversikt over det som står i IOP og stoler på at skolen velger ut de riktige målene for elevene.

4.2.2 Samarbeid innad på skolen

Begge skolene forteller om samarbeidstid rundt elevene hver uke. Skole 1 bruker tiden til å evaluere uka som har vært og til å planlegge uka som kommer. Kontaktlærer 1A beskriver at «Hver mandag så sitter vi i møte sammen etter undervisning. [Da] sitter vi et par timer og diskuterer utfordringer som har vært i uka som var foregående, og ting som eventuelt er av avvik i uka som kommer». Skole 1 peker her på viktigheten av å analysere de utfordringene

som har vært og eventuelt finne nye løsninger, samtidig som de løfter blikket mot neste uke og legger planer for den med tanke på Elev 1. Alle som er involvert i Elev 1 får være med i samarbeidstiden på en eller annen måte. Faglærer 1 framhever viktigheten av dette arbeidet for de som er timelærere: «Og det er jo forferdelig nyttig for oss som er inne få timer. Og få høre alle disse historiene. Hva ble gjort, hvordan løste dere det, hvordan reagerte hun». Faglærer 1 peker således på hvor vesentlig det er for timelærere å få være med på samarbeidstiden slik at alle kan bidra til at skolehverdagen for Elev 1 blir best mulig.

Videre synes Faglærer 1 det er kultur for å legge fram det man ønsker i denne tiden, og bruke det faglige felleskapet for pedagogiske diskusjoner. Kontaktlærer 1A er enig i at «... det er kjempeviktig, men hvis du er timelærer så er det enda viktigere. Og så er det alltid interessant å få andre perspektiv på ting da». Samarbeid mellom alle som arbeider med Elev 1 er derfor viktig for å samkjøre alle involverte parter. Faglærer 1 mener samarbeid, både innad på skolen og med foresatte, er det viktigste i gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF. Dette er kontaktlærer 1A enig i. Kontaktlærer 1A mener kommunikasjonen mellom de som arbeider rundt eleven er avgjørende: «... Hvis det har skjært seg litt i første time, få gitt beskjed til de andre lærerne og assistentene som skal inn på eleven. Få sagt fra om det». Kontaktlærer 1A påpeker her betydningen for Elev 1 at det blir gitt beskjeder mellom de som arbeider rundt henne når starten av dagen ikke har forløpt som forventet. På den måten får de en mulighet til å rette opp, slik at resten av dagen kan fungere.

Skole 2 har også planlagt samarbeidstid hver uke. I hele 1. klasse hadde de et møte som kun omhandlet Elev 2, der de brukte tiden til å finne strategier og tiltak som passet for eleven. Kontaktlærer 2 sier at i starten på samarbeidet var fokuset på det de ikke mestret rundt Elev 2, men etter hvert ble det sentrale det som faktisk fungerte. For Kontaktlærer 2 har disse møtene vært et meget nyttig verktøy for å få skoletilbudet til eleven med ASF til å fungere: «... Hva kan vi gjøre for å få dette til å fungere? Og fokuser tiden på tiltak og hvordan vi, på fint, [kan] implementere dem i hverdagen». Kontaktlærer 2 forteller at det var en prosess fra å fokusere på alt de ikke fikk til, til å bli helt konkret på utfordringene og samtidig ha fokus på tiltak og målet de ønsket Elev 2 skulle oppnå. Skole 2 føler de ble bedre til å tilrettelegge

skoletilbudet når tiltak og mål var klart. Nå synes Kontaktlærer 2 at det fungerer så godt at samarbeidstid for trinnet har erstattet disse møtene. På Skole 2 får, ifølge Kontaktlærer 2, de som er tettest på Elev 2 være med på samarbeidstid, mens de som ikke er med på møtene får informasjon. Referatene har vært skrevet underveis i møtene og ikke i etterkant. Dette har ifølge Kontaktlærer 2 vært viktig, siden man ubevisst både kan utelate noe og forandre ting hvis det går for lang til mellom møtet og skriving av referat.

4.2.3 Informasjon til andre foreldre og elever

Kontaktlærer ved Skole 2 forteller at de har fått tillatelse fra elevens foreldre til å informere de andre foreldrene i klassen om det som er nødvendig for dem å vite. Det har også blitt informert i klassene på skolen. Det har vært episoder der det har vært naturlig å gi noe informasjon til de andre elevene. I fellestiden på skolen blir personalet på skolen orientert om det de trenger å vite. Forelder nr. 2 bekrefter det skolen sier. Han har gitt skolen mulighet til å fortelle at Elev 2 har ASF til andre foreldre eller i situasjoner hvor noen spør om hvorfor barnet gjør spesielle ting. Forelder 2 sier det slik:

Det synes jeg er greit at alle vet om det da, så de tar hensyn og forstår hvorfor [hun] mange ganger gjør noe spesielle ting som ikke de andre barna gjør da. Så de ikke begynner å spekulere hvorfor hun er sånn og sånn og, [jeg] synes at det er viktig at alle vet.

Forelder 2 viser på denne måten at de har valgt åpenhet rundt diagnosen. Han peker på at åpenheten kan legge grunnlag for forståelse fra andre foreldre og at dette muligens kan føre til at det blir tatt hensyn framfor spekulasjoner i ulike situasjoner.

Forelder 1 har valgt en annen tilnærming med tanke på informasjon rundt barnets autismespekterforstyrrelse. Ved Skole 1 har det ikke vært informert om barnets diagnose eller utfordringer i klassen, noe Forelder 1 forklarer på denne måten:

De har ikke informert noe i klassen, men jeg har informert foreldrene til vennene hennes. Jeg har vel ikke [informert] i klassen, altså foreldrene i klassen, av den enkle grunn at det vil ikke Elev 1. Men jeg har informert foreldrene til vennene, selv om hun egentlig ikke vil det heller.

Her har altså eleven selv satt grensen for hvem som skal vite om diagnosen og ikke. Forelder 1 har trosset Elev 1 sitt ønske fordi det kommer opp situasjoner som trenger forklaring. Som en begrunnelse for dette valget sier han at andre foreldre kan hjelpe til med å forklare hvorfor Elev 1 av og til gjør ting som de andre barna ikke forstår. Forelder 1 gir uttrykk for at dette fungerer fint.

4.3 Betydningen av relasjoner

4.3.1 Relasjonskompetanse

Kontaktlærer 1A mener de voksne er en av de viktigste faktorene i skoletilbudet. Dette er Faglærer 1 og Fagarbeider 1 enige i. Kontaktlærer 1A mener eleven må tas på alvor, og de som arbeider på skolen må vite hva hun trenger. Etterpå skildrer Kontaktlærer 1A at Elev 1 kommer bort til dem og sier ifra om hvilken betydning det har for henne at de legger til rette. Det kan være at Elev 1 har lagt merke til og setter pris på at hun for eksempel har blitt satt sammen med riktig læringspartner, at læreren har husket avtalen de har og lignende. Elev 1 bekrefter på denne måten at hun har blitt sett. Fagarbeider 1 mener en må kjenne eleven så godt at en ser om hun er misfornøyd, om hun vil at en skal spørre henne om hvordan det går, eller om hun vil være i fred. Dette er Kontaktlærer 1A enig i. Fagarbeider 1 understreker viktigheten av å kjenne eleven så godt at de ser hva hun har behov for og respektere det. Relasjonen mellom Elev 1 og de voksne på skolen blir derfor av stor betydning for å legge til rette i skolehverdagen.

Faglærer 1 forteller at det ikke er like enkelt å bygge relasjon når man er faglærer. I den forbindelse sier Faglærer 1 at han er lenger nede på «rangstigen» enn de to kontaktlærerne i

klassen. Likevel mener Faglærer 1 det er viktig å bygge relasjon. Kontaktlærer 1A snakker om kompetanse og at man gjennom kurs og lignende kan få hevet sin kompetanse innenfor autismspekterfeltet, men at det ikke kan erstatte det å bli godt kjent med eleven og skreddersy et opplegg som passer for nettopp den: «Bygge relasjonen, lære eleven å kjenne. Vet ikke om vi hadde blitt noe flinkere med Elev 1 med noe ekstern kursing». Kontaktlærer 1A peker her på sammenhengen mellom å bli kjent med og bygge relasjon til eleven og ut ifra det utforme skoletilbudet. Forelder 1 bekrefter det som Skole 1 forteller om relasjoner ved å si at «... personen er faktisk mye mer viktig enn pedagogikken i Elev 1 sitt tilfelle». Skole 1 og Forelder 1 har således lik oppfatning av betydningen relasjoner har i skolehverdagen for Elev 1.

Forelder 1 mener læreren er det viktigste i gjennomføringen av skoletilbudet: «Altså, jeg vil jo si at læreren er det viktigste jeg da. Men det vet han. Altså læreren. Tror jeg har vært ganske klar på det også. Han fortjener all den ros han kan få». Forelder 1 peker her på at forholdet mellom lærer og elev er vesentlig for å skreddersy opplegget for Elev 1. Han mener det ikke nødvendigvis handler om faglig dyktighet, men det må være en person Elev 1 har relasjon til og respekterer. Forelder 1 uttrykker at det kan handle om lærerens personlighet og forklarer at lærerne til Elev 1 må kunne lytte til og prøve å forstå henne.

Videre forteller Forelder 1 at det er av betydning at voksne møter Elev 1 med smidighet, men samtidig er klar og tydelig på at ikke alt er greit. I tillegg er det viktig å gi ros når Elev 1 har gjort noe bra. Det er også en stor fordel å ha de samme interessene og skjønne hva hun snakker om. Forelder 1 mener læreren må forstå at Elev 1 trenger forberedelser, men samtidig ikke har forutsetninger til å mestre alt i skolehverdagen. Likevel må grenser tøyes, og læreren må kjenne eleven så godt at den presser henne opp mot grensa, men ikke over. Forelder 1 uttrykker at «Det er sånn, du må se hvor den grensen går. Du skal kunne klare å presse litt, men ikke over grensen som det er umulig å komme over». Forelder 1 peker her på at læreren må finne balansen mellom krav og forutsetninger for å mestre, og at læreren er i stand til å presse eleven framover for å få utviklet sitt potensiale. Kontaktlærer 1A

innehar ifølge Forelder 1 disse egenskapene. Forelder 1 mener således at det er lærerens relasjonskompetanse som setter premissene for hva som er mulig å få til.

4.3.2 Trygghet

PPT rådet ved skolestart Skole 2 til å vektlegge at eleven ble trygg og sosial. Alle informantene snakker om betydningen av å være trygg for å lære. Kontaktlærer 2 sier at dette gjelder alle elever, ikke bare elever med ASF. Når Elev 2 startet på skolen var det vanskelig å legge skolehverdagen til rette. Både kontaktlærer 2 og Spesialpedagog 2 sier at når de lærte eleven å kjenne og hun ble kjent med dem, fungerte skoledagen bedre. Kontaktlærer 2 påpeker også de gode rutinene Skole 2 har, og mener de bidrar til trygghet for eleven. Fagarbeider 2 sier for eksempel at det kommer an på situasjonen hvor avhengig eleven er av fagarbeideren og «... er det situasjoner som er litt utenfor rutine, da er hun snar til å komme og ville holde i handa da. Eller bare liksom forsikre seg om at jeg er der». For Elev 2 er det derfor viktig å ha voksne som hun har en god relasjon til i umiddelbar nærhet i situasjoner hvor hun føler seg utrygg.

Skole 2 mener det ikke bare er relasjonen mellom de voksne og barnet som må være god. Kontaktlærer 2 forteller at elevene i klassen kjenner hverandre godt og har vært sammen med hverandre siden barnehagen: «Så det var fordelen til Elev 2, at hun kjente sine medelever og de var trygge på henne og hun var trygg på dem». Det var derfor av stor betydning når Elev 2 begynte på skolen at hun hadde en god relasjon til medelevene. Ifølge Kontaktlærer 2 er det at elevene er trygge på hverandre godt for relasjonen mellom dem, og Kontaktlærer 2 tror eleven med ASF har hatt en fordel av dette. Også relasjonen mellom hjemmet og skolen virker godt på både Skole 1 og Skole 2. Alle informantene snakker positivt om hverandre. Dette gjelder både informantene fra skolen og fra hjemmet.

4.4 Oppsummering

Oppsummert viser funnene at Elev 1 og Elev 2 møter rutiner og forutsigbarhet på skolen, for eksempel gjennom dagsplan og fast plass i klasserommet. Elevene er stort sett sammen med

klassen sin hele tiden, mens Elev 2 har fleksibilitet i om hun er alene, i gruppe eller klasse. Begge elevene har vedtak om spesialundervisning, men bare Skole 2 benytter seg av den. Skole 1 og Skole 2 benytter ulike metodikker for å legge til rette for faglig læring. Informantene ved både Skole 1 og Skole 2 vurderer oppgaver og bøker elevene bruker. Begge skolene mener det er avgjørende å finne noen som eleven kan være sammen med for vellykket sosial inkludering. De legger vekt på at elevene skal trives på skolen og at det er grunnlaget for faglig læring. Både Skole 1 og Skole 2 bygger sosialt samspill på elevenes interesser og styrker. Spesialundervisning blir på Skole 2 også brukt til sosial trening.

Alle informanter, både foreldre og skole, vektlegger viktigheten av et godt samarbeid mellom alle parter. Ved Skole 1 har de samarbeid ved behov, mens Skole 2 i større grad har et mer formalisert samarbeid. Forelder 1 og Forelder 2 har ulik tilnærming rundt åpenhet om elevens diagnose. Til slutt peker alle informantene på at gode relasjoner, mellom voksne og barn og mellom barna selv, er avgjørende for om elever med ASF vil fungere i skolen.

5.0 Drøfting

I denne studien har jeg valgt å se på gjennomføringen av skoletilbudet for elever med autismespekterforstyrrelser. Empirien i kapittel 4 er basert på intervju om erfaringer og opplevelser pedagoger, fagarbeidere og foreldre, på to forskjellige skoler, har rundt to elever med ASF. I dette kapitlet blir sentrale funn fra kapittel 4, empiri, drøftet opp mot teori, forskning og samfunnsmandat slik det ble presentert i kapittel 2, kunnskapsgrunnlaget.

5.1 Deltagelse i ordinær opplæring

Både Elev 1 og Elev 2 er sammen med klassen sin mesteparten av tiden, og er som Symes og Humphrey (2011, s. 57) og Munkhaugen et al. (2019, s. 413) peker på av den brorparten av elever med ASF som deltar i ordinær undervisning. Forskjellen på de to skolene er at Elev 1 har all undervisning sammen med klassen sin, mens Elev 2 har muligheten til å være for seg selv. Slik sett er elevene inkludert i det ordinære opplæringstilbudet, men inkludering er et komplekst begrep og det er i kapittel 2.3, begrepet inkludering, beskrevet ulike sider av det i forhold til elever med ASF. Med utgangspunkt i Haug (2014, s. 13) sin operasjonalisering av inkludering handler dette om tilhørighet i en klasse eller gruppe, engasjement i en meningsfull aktivitet, elevmedvirkning og faglig og sosialt utbytte av opplæringen. En inkluderende skole for alle er også en av grunntankene i norsk skole, og har sitt utgangspunkt i dokumenter som Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994, s. 6) og Barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 2003, s. 13), og viser seg videre nedover i systemet til opplæringsloven (1998, §8-2), prinsipper for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015, ss. 4-5) og veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 60-61).

Ifølge Symes og Humphrey (2012, s. 517) er det økende deltagelse av elever med ASF i ordinær opplæring, og både opplæringsloven (1998, §1-3) og prinsipper for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015, ss. 4-5) legger føringer for at det skal være rom for alle i den norske skolen. Flere peker likevel på at det kan være forskjell på teori og praksis. Mitchell (2005, s. 11) viser generelt til at det kan være et gap mellom teori og praksis, mens

Humphrey og Hebron (2015, ss. 845-846) peker spesielt på elever med ASF og avstand mellom intensjon om inkludering og gjennomføring.

5.1.1. Ulike grader av deltagelse

Både Elev 1 og Elev 2 er i prinsippet inkludert i felleskapet, men ikke alle elementer trenger av den grunn å være på plass. Det kan være utfordrende å få svar på om alle elementene i Haug (2014, s. 13) sin operasjonalisering av begrepet inkludering er oppfylt, og det er ikke sikkert det er mulig eller ønskelig å oppnå det heller. Mitchell (2005, s. 3) peker også på at inkludering er et komplekst begrep. En side av saken er det vi faktisk kan observere, mens en annen side er det vi ikke kan se. Eleven kan ha sine egne tanker om hvordan den opplever å bli inkludert (Olsen, 2016, s. 13). Forskning gjort av Falkmer et al. (2012, s. 194) om oppfattet deltagelse av elever med ASF i ordinær opplæring, gjennom egenrapportering, viser at de føler seg mindre inkludert enn sine medelever. Videre peker Falkmer et al. (2012, s. 198) på at disse forskningsresultatene kan tolkes på flere måter, og at resultatene også indikerer at elevene med ASF deltar i den grad de selv ønsker. I kontrast til dette viser Williams et al. (2019, s. 9) til økende grad av forskning som viser betydning av vennskap for elever med ASF.

Det kan være slik at eleven er fullt ut inkludert i det ordinære opplæringstilbudet, eller det kan være deler eller grader av inkludering. Med tanke på utfordringene elever med ASF har, kan det være noe i måten vanskene arter seg på, som gjør at elever med en slik diagnose har behov for å være alene. De omfattende forståelsesvanskene kan føre til en kognitiv overbelastning ved å forholde seg til mange ting samtidig (Martinsen et al., 2015, s. 32; Urnes, 2018, s. 279). Derfor kan det være nødvendig for elever med ASF å ta pauser eller være deler av dagen alene, slik Skole 2 praktiserer. Skole 2 organiserer også i mindre grupper, noe som kan gjøre inkludering lettere. Dette er i tråd med Lindsay et al. (2014, s. 116) sine funn om å lage mindre grupper for å minimere ekskludering. Opplæringsloven (1998, §8-2) åpner også opp for å organisere eleven i grupper etter behov. Gruppene kan være sammensatt av ulike elever, ikke nødvendigvis bare av elever med behov for spesialundervisning. En slik sammensetning kan i tillegg legge til rette for toleranse for forskjellighet i klassen (Lindsay et al., 2014, s. 116). Skole 1 legger også til rette for arbeid i

mindre grupper, men har utfordringer med å få Elev 1 til å fungere i små grupper. Elev 1 er sensitiv ovenfor gruppesammensetninger. Hun vil bare være sammen med elever som er på hennes sosiale bølgelengde eller holder et visst faglig nivå.

5.1.2. Dilemmaet mellom å være åpen om diagnose eller holde den skjult

Elev 1 vil heller ikke ha noen form for spesialbehandling som gjør at hun skiller seg ut fra fellesskapet. Hun har selv valgt at det ikke skal informeres til andre om diagnosen. For eleven kan dette være en konflikt med seg selv, mellom det å holde diagnosen skjult eller være åpen om den (Humphrey & Lewis, 2008a, s. 40). Begge deler kan ha ulikt resultat. Åpenhet rundt diagnosen kan på den ene siden gi eleven forståelse og aksept. På den andre siden kan eleven for eksempel oppleve mobbing, stigmatisering og ekskludering fra fellesskapet (Humphrey & Lewis, 2008a, s. 40). På samme måte kan det å holde diagnosen skjult gi samme resultat. Eleven kan oppleve å bli inkludert og akseptert, men også det motsatte, ensomhet og utenforskap. Det kan også handle om å tilpasse seg. Humphrey og Lewis (2008a, s. 40) snakker om det å inngå kompromiss med seg selv. Eleven har lyst til å tilpasse seg, men føler seg annerledes, og blir dermed tvunget til å være en annen enn den egentlig er. Likevel viser Lindsay et al. (2014, s. 117) til at informasjon rundt funksjonshemmingen er en av faktorene som bidrar til inkludering av elever med ASF i ordinær undervisning.

I en annen studie peker Lindsay et al. (2013, s. 358) på at det er enklere å inkludere elever med ASF dess yngre de er. Når elever kommer til 5.-7. klasse kan det være mer utfordrende for medelever å forstå og akseptere elever med diagnosen, og de kan bli utsatt for mobbing. I motsetning til Skole 1 har Skole 2, i samarbeid med foreldrene, valgt å være åpen om diagnosen og forteller om gode erfaringer med det. De har brukt åpenheten som et argument for forståelse fra andre, men alderen kan være av avgjørende betydning. Yngre barn har lettere for å bli akseptert av jevnaldrende (Lindsay et al., 2013, s. 358).

5.1.3. Lytte til elevens stemme

Inkludering kan også handle om å lytte til elevens stemme. Elev 1 har et eget ønske om å være en del av fellesskapet og vil ha hele skoletilbudet sitt innenfor egen klasse. Det er viktig

for henne å ikke skille seg ut. Opplæringsloven (1998) sin §5-4 sier at tilbudet om spesialundervisning skal utformes i samarbeid med eleven og foreldrene. Det skal legges stor vekt på deres syn, men det er likevel i loven presisert at dette gjelder så langt det er mulig. Forskning viser også at det er mye å lære av eleven selv i planlegging av skoletilbudet til elever med ASF (Kure, 2017, s. 60). Kure viser til at det er relativt lite forskningsbasert kunnskap på området, men innenfrakunnskap kan føre til forbedret praksis dersom kunnskapen benyttes i utarbeiding og gjennomføring av tiltak i skolen.

På Skole 1 har elevens stemme blitt tillagt stor betydning, men far forteller at han ser behovet barnet har for spesialundervisning. Skolen har samme oppfatning. De forteller også om elevens klare standpunkt i saken. På bakgrunn av dette ser ikke forelder og skole noe annen måte de kan organisere skoletilbudet på. Ravet (2011, ss. 668-669) skriver om motstridene perspektiver i forhold til ASF og inkludering. Rettigheten eleven har til inkludering står i kontrast til behovet. Det er mulig å kombinere disse motsetningene, og arbeide i feltet mellom polene (Ravet, 2011, s. 679). Det finnes ingen oppskrift på hvordan skoledagen til elever med ASF skal være, men ulike meninger må lyttes til og forskjellige hensyn må ivaretas. På det grunnlaget utarbeides skoletilbudet til den eleven det gjelder. Olsen (2013, s. 57) peker også på at segregerende tiltak kan ha et inkluderende formål, gjennom å for eksempel forberede eleven til timer i klassen.

Ifølge Gillberg (2002, s. 122) er den individuelle tilnærmingen som gjøres i forhold til hver enkelt den viktigste. En slik tilnærming vil si å legge til rette ut ifra elevens styrker og utfordringer. ASF har ulike kjennetegn, men hver elev som har diagnosen er særegen (Gillberg, 2002, s. 122). Mitchell (2005, s. 8) peker også på at graden av funksjonshemmingen og foreldrenes ønske spiller inn med tanke på inkludering. Det innebærer at av og til må kompromiss inngås, det må være fleksibilitet og kreativitet og en forståelse for utfordringene elever med ASF har (Ravet, 2011, s. 680). Lindsay et al. (2014, s. 111) har også i sin forskning funnet ut at kreativ planlegging og fleksibilitet kreves for å inkludere elever med ASF i ordinær klasse. I disse begrepene ligger det blant annet at læreren kan bli

utfordret på sin undervisningsstil. Det er ikke sikkert det er hensiktsmessig å undervise slik en alltid har gjort.

Elev 1 har behov for spesialundervisning, men hun har også et behov for og ønske om å ikke skille seg ut. Det er mange måter å organisere spesialundervisning på. Tradisjonelt har muligens spesialundervisning blitt forstått som undervisning utenfor klasserommet, og gjerne i en situasjon der eleven og læreren er alene. Det er likevel ikke noe i veien for at spesialundervisning kan organiseres på ulike måter (Utdanningsdirektoratet, 2017, ss. 60-61). Hvordan spesialundervisningen organiseres skal komme klart fram i enkeltvedtaket om spesialundervisning. Elev 1 har motforestillinger mot å delta i mindre grupper, da hun også ser på dette som en form for spesialbehandling. Lindsay et al. (2014, s. 116) mener det er mulig å få fokuset bort fra enkeltindividet i klassen ved å ha fokus på alle. Å organisere elever i ulike grupper til ulikt formål gjør at fokuset på organisering rundt elever med spesielle behov kommer bort. Det blir en blanding av elever der ingen er identifisert av ulike grunner. Spesialundervisning kan også bli gitt i klassen. Å ha en spesialpedagog som hjelper til i felleskapet, kan dekke noe av behovet. Spesialpedagoger kan også være en rådgivningstjeneste som gir råd om hvordan det legges best mulig til rette (Humphrey & Lewis, 2008b, ss. 135-136). Forskning gjort av Humphrey og Lewis (2008b, s. 135) viser til at samarbeid innad på skolen er en nøkkelfaktor for å få målrettet undervisning og læring tilpasset elevers individuelle behov.

5.2. Samarbeid

5.2.1 Samarbeid hjem-skole

Både Skole 1 og Skole 2 forteller om et velfungerende samarbeid med hjemmet. På den måten virker det som om de er bevisst sitt ansvar med å være parten som tar initiativ til samarbeidet (Bø, 2011, s. 103). Det gode samarbeidet bekreftes også av Forelder 1 og Forelder 2. Ingen gir uttrykk for at sider ved samarbeidet er utfordrende og foreldrene føler at de blir lyttet til og har reell medvirkning. Ifølge Bø (2011, s. 118) er det viktig å snakke sammen før problemer oppstår, og snakke sammen med foreldre om det som er positivt før de eventuelt står ovenfor en utfordrende situasjon. Det virker som om begge skolene har

lykkes i dette arbeidet. Foreldre og skole har ulik kompetanse på barnet (Bø, 2011, s. 119), og foreldrene i min studie forteller at de blir tatt med på råd når bestemmelser skal tas.

Skole 1 virker å ha et mer uformelt og usystematisk samarbeid enn Skole 2, hvor samarbeidet både er uformelt og av mer strukturert art. Newman, referert i Schultz et al. (2016, s. 344), og Long og Simpson (2017, s. 275) viser til at et positivt foreldre-lærersamarbeid gir fordeler for alle parter. Dette ble forklart i kapittel 2.4.1, samarbeid med hjemmet. Fordelene kan være av både faglig og sosial verdi, og det er viktig å behandle foreldrene som likeverdige partnere i samarbeidet. Det ser ut til at foreldrene i denne studien oppfatter seg som likeverdige partnere, og at det er en åpen dialog mellom partene. Dette samsvarer med det Bø (2011, s. 120) kaller for gjensidighet, og som er et viktig element i et skole-hjem samarbeid. Foreldrene formidler at de setter pris på de uformelle samtalene.

Foreldrenes engasjement kan også drøftes i lys av Antonovsky (2012) sitt salutogene perspektiv som ble presentert i kapittel 2.4.1, samarbeid med hjemmet. Ifølge det salutogene perspektiv er mestring knyttet til meningsfullhet. Meningsfullhet trer fram som en meget aktuell faktor i denne studien. Starr og Foy (2012, s. 212) fant i sin forskning at foreldre til barn med funksjonshemming ønsker det samme for sine barn som alle andre foreldre gjør. Dette handler om at barnet skal få et så godt liv som mulig. I lys av *opplevelsen av sammenheng* og meningsfullhet kan det være forståelig at foreldre engasjerer seg i sitt barns skoletilbud. Utfordringene kommer på et område som er meningsfullt for dem. De trenger ikke å se fram til å engasjere seg i skoletilbudet, men gjør det fordi det er betydningsfylt.

Selv om samarbeidet mellom hjem og skole virker velfungerende, er det likevel et inntrykk av at det samarbeides mest om det daglige. Det er kontakt per telefon og meldinger om hvordan det går i hverdagen. På tross av at begge foreldrene i denne studien føler seg som likeverdig partnere, har ingen av dem mye å fortelle om utarbeidelsen av IOP og kommuniserer at det er en sak skolen tar seg av. Forelder 1 sier at de sikkert hadde sagt ifra

om de var uenige. Foreldrene stoler på at skolen velger ut passende opplæringsmål. Nordahl og Skilbrei (2002, s. 95) peker på at det samarbeides mer om det praktiske enn det faglige, og foreldrene stoler på at skolen vet best i pedagogiske spørsmål. Forskning viser at foreldrenes involvering i barnets skolegang har positive innvirkninger på mange områder (Nordahl, 2007, ss. 116-118). Dersom læreren greier å skape interesse for det som skjer på skolen, kan det bedre skolemotivasjon, trivsel og prestasjoner. Det kan være ulike årsaker til at foreldre til elever med funksjonshemninger ikke engasjerer seg i barnet sin skolegang. Interessen trenger ikke å være noe de bevisst velger bort, men årsaken kan knyttes til ulike faktorer.

Foreldrene i denne studien viser ikke direkte til årsaker som gjør at de involverer seg lite eller mye, men også internasjonal forskning peker på ulike faktorer som kan skape høyt stressnivå i en familie som har barn med ASF (Sim, et al., 2018, s. 155). Faktorene som påvirker kan for eksempel være emosjonelle, fysiske og økonomiske utfordringer. Slike bakenforliggende årsaker kan være grunnen til at foreldre ikke engasjerer seg i elevens skolegang. Stacer og Perrucci (2013, s. 346) nevner også andre forhold som kan være med å påvirke foreldres deltagelse i elevene sin skolegang. Foreldrenes utdanningsnivå kan være med på å styre interessen, samt graden av kontakt med skolen. Stacer og Perrucci (2013, s. 346) sin forskning viser at foreldrenes involvering er høyere på lavere klassetrinn, i tillegg til at mye kontakt med skolen ga mer engasjement. Schultz et al. (2016, s. 351) kaller dette for et kontinuum av foreldreinvolvering, hvor skolen må møte foreldrene der de er. Noen er «overinvolvert», mens andre er «underinvolvert». Det virker som om begge skolene i denne studien har funnet samarbeidsformer som fungerer og har kontakt på et nivå som passer for alle. Faktorene som er beskrevet ovenfor tar utgangspunkt i foreldres ressurser og muligheter, men skolen kan også påvirke hvordan samarbeidet fungerer.

Til nå har det vært fokus på forhold som berører involvering i elevens skoletilbud som kan tilskrives foreldrene, men årsaken kan også ligge hos skolen. Forskning viser at skolen kan gi manglende informasjon om hvilke forventninger den har til foreldrene, når det gjelder for eksempel planlegging til møter (Reupert et al., 2015, s. 92). Dersom foreldrene er innkalt til

møte om elevens IOP, kan det være vanskelig å komme med gode innspill dersom de ikke har hatt muligheten til å forberede seg på forhånd. Ifølge Reupert et al. (2015, s. 92) uttrykker foreldre at de eksempelvis ønsker å vite hva de trenger å ha tenkt igjennom innen de kommer på møtet. I denne studien peker jo også en av foreldrene på at de «bare fikk» elevens IOP. Likevel poengterer han at han hadde sagt ifra om han var uenig i innholdet. I tillegg gir begge foreldrene uttrykk for at de føler seg som likeverdige partnere i samarbeidet.

Rodriguez et al. (2014) har studert skolers forsøk på å engasjere foreldre til elever som mottar spesialundervisning i elevens utdanning. Funnene viser at foreldrenes tilfredshet henger sammen med opplevelsen av kvalitet i opplæringstilbudet. De brydde seg ikke så mye om skolens forsøk på å engasjere dem, så lenge eleven fikk ressursene som var anbefalt og samtidig viste utvikling (Rodriguez et al., 2014, s. 91). Det kan være at foreldrene i min studie har tillit til at skolen med sin faglige innsikt vet hva som er det beste pedagogiske opplegget for eleven. På tross av dette viser flere studier viktigheten av å lytte til foreldrenes erfaring og kunnskap (Reupert et al., 2015, s. 94; Rodriguez et al., 2014, s. 92; Schultz et al., 2016, s. 353). Flere av studiene som her blir referert har imidlertid begrensninger på grunn av mangel på randomisert utvelgelse, og deltagerne kan av den grunn være overrepresentert av engasjerte foreldre som stiller seg til disposisjon for forskning.

5.2.2 Samarbeid innad på skolen

Det samarbeides også innad på skolene. Begge skolene beskriver samarbeid mellom de som arbeider med eleven med ASF. Alle informantene som jobber på skolen, ser på dette som nødvendig og nyttig. Tiden som brukes til dette er timeplanfestet hver uke, og informantene uttrykker at alle de som er involvert i eleven får være med på samarbeidstiden på en eller annen måte, eller får informasjon i etterkant. Forskning spesielt rettet mot arbeid med barn med ASF, viser hvor viktig det er at kollegaer har møteplasser for å diskutere skoletilbudet og legge til rette (Lindsay et al., 2014, ss. 114-115). Faglærer 1 påpeker at det er spesielt viktig at de som er sammen med eleven i få timer, får være med på dette. De kan lære mye om hvordan de kan løse utfordringer i hverdagen ved å gjøre refleksjoner sammen med

kontaktlærere og andre som har flere timer sammen med eleven. Lindsay et al. (2014, ss. 114-115) peker på at slik erfaringsutveksling og rådgiving til hverandre kan gi forslag til strategier som kan prøves ut i klasserommet. Dette er også i tråd med forskning om inkluderende pedagogikk som bekrefter betydningen av samarbeid mellom de som arbeider med barnet (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 822).

Det er viktig for skolene at alle som er sammen med eleven, har de beste forutsetninger for å møte eleven slik den er, og har det beste grunnlaget for å mestre utfordringer i hverdagen. I tillegg kan samarbeidstiden bidra til at alle får god kjennskap til og forståelse for elevens forståelsesvansker, noe som også kan være med på å gjøre hverdagen både for eleven og den ansatte bedre. Både Martinsen et al. (2015, s. 68) og Able et al. (2015, s. 53) peker på kunnskap om forståelsesproblemene elever med ASF har, som en forutsetning for å lage et godt skoletilbud for denne gruppen med elever. Informantene på Skole 1 påpeker også det uformelle, daglige samarbeidet som kan ha betydning for hvordan dagene forløper. Det å snakke sammen i løpet av dagen om forhold som påvirker eleven. Bare på den måten kan de ha mulighet til å gjøre endringer, noe som kan ha innvirkning på resten av skoledagen både for voksne og barn. På tross av at forskning viser til hvor viktig samarbeidet mellom de som arbeider med barnet er, er det ikke alltid regelen. Forskning viser også mange ulike årsaker til at dette samarbeidet ikke fungerer (Humphrey & Lewis, 2008b, ss. 135-136). Årsaken kan være kommunikasjonen innad på skolen, for eksempel mellom spesialpedagoger og faglærere. Spesialpedagoger sin ekspertise må nå ut i skolen, og kommunikasjonen må være to-veis for at den skal fungere (Humphrey & Lewis, 2008b, ss. 135-136). Faglærere må også gi tilbakemelding om hvordan rådene fungerer.

5.3 Betydningen av relasjoner

Mange av informantene, fra både skole og foreldre, trekker fram læreren som en av de viktigste faktorene i skoletilbudet for elever med ASF. De framhever viktigheten av å kjenne eleven så godt at de vet hva hun har behov for og etter hvert kan skreddersy et opplegg for henne. Forelder 1 mener læreren er det mest betydningsfulle i skoletilbudet til Elev 1. Han mener evnen læreren har til å bygge relasjon til eleven, er minst like vesentlig som faglig

dyktighet i deres tilfelle. Som beskrevet i kapittel 2.5, relasjoner, refererer Drugli (2012, s. 46) til at Røknes og Hanssen mener en lærers yrkeskompetanse består av både faglig dyktighet og relasjonskompetanse, noe dette kan settes i sammenheng med. Forelder 1 mener her at den ene delen av yrkeskompetansen er mer relevant enn den andre. Det kan nok være slik at den ene av to faktorer kan være mer framtrædende i ulike tilfeller, slik at lærerens yrkeskompetanse i møte med den enkelte, unike elev er tilpasset situasjonen. Informantene sin bevisste holdning til hvor betydningsfull relasjonen til eleven er, gir et godt utgangspunkt for både faglig og sosial utvikling (Drugli, 2012, s. 66). Dette er også sammenfallende med det John Hattie viser i sin gjennomgang av ulike meta-analyser (Hattie, 2009, s. 109). Relasjonen mellom lærer og elev er noe av det mest betydningsfulle for elevers læring. Det er viktig å huske på at det er den profesjonelle part som har ansvaret for relasjonen (Drugli, 2012, s. 46).

Både Hattie (2009) og Drugli (2012) sin forskning bygger i liten grad på undervisning av elever med ASF, men det finnes forskning som underbygger at relasjoner er et aktuelt tema også for elever i denne gruppen. Falkmer (2013, s. 112) skriver i sin doktoravhandling om faktorene som ofte ble pekt ut som viktig med tanke på inkludering av elever med ASF i ordinær skole. Alle faktorene var på en eller annen måte relatert til læreren. Eksempelvis er dette personlige karakteristikk, erfaring med å undervise elever med ASF, kunnskap om barnet læreren jobber med og evnen til å kommunisere og vekke tillit. Dette samsvarer med det informantene i denne studien legger vekt på.

I kontrast til dette finnes det forskning som sier at elever med ASF har dårligere kvalitet på relasjonen til læreren enn nevrotypisk utviklede barn (Caplan et al., 2016, s. 3661). Caplan et al. (2016, ss. 3661-3662) viser samtidig til at det er ulike faktorer som påvirker relasjonen. Slike faktorer kan være elevens sosiale ferdigheter og IQ som forutser positiv forandring i relasjonen mellom lærer og elev, mens for eksempel graden av ASF kan ha negativ innvirkning. Allerede i 1944 uttalte Hans Asperger at læreren spilte en sentral rolle i skoletilbudet til barn med ASF (Attwood, 2006, s. 246). Det er derfor ikke overraskende at forskning har funnet disse resultatene senere heller. I lys av dette kan det også tas med at

positive relasjoner ikke bare har påvirkning på forholdet mellom elev og lærer, men også relasjonen mellom læreren og hjemmet virker inn. Bush et al. (2017, s. 366) peker på at en positiv relasjon til foreldrene er viktig med tanke på faglige forventninger til elever med ASF. De faglige forventningene blir høyere enn dersom relasjonen er negativ.

Trygghet blir av informantene ved Skole 2 nevnt som en forutsetning for læring, og de beskriver hvor betydningsfullt det var for Elev 2 at hun kjente sine medelever da hun startet på skolen. Informantene ved Skole 2 trekker her fram betydningen av relasjonen mellom barna, ikke bare mellom voksne og barn. Dette samsvarer med det Drugli (2012, s. 87) formidler om et godt klassemiljø og som Falkmer (2013, s. 112) har skrevet om i sin doktoravhandling. Falkmer (2013, s. 112) fant i sin forskning at foreldre mente relasjoner til jevnaldrende hadde positiv innvirkning på inkludering. Det var imidlertid bare dersom relasjonen førte til positive sosial samhandling, utvikling av vennskap og modellering av passende atferd. Negative relasjoner ville motsatt føre til for eksempel mobbing. Funnene fra Skole 1 viser også at Elev 1 sine positive relasjoner til jevnaldrende påvirker skoletilbudet hennes i positiv retning.

5.4 Struktur og forutsigbarhet

I kapittel 2.6.1, praktisk tilrettelegging, pekte jeg på at elever med ASF har behov for struktur og forutsigbarhet i hverdagen. Begge elevene har ulike former for tilrettelegging for å dekke dette behovet. Både informantene ved Skole 1 og Skole 2 forteller om rutiner og forutsigbarhet som viktig for elevene. Begge skolene har dagsplan som hjelper elevene med å få oversikt, og de har prøvd ut ulike varianter av denne for å finne den de bruker i dag. Utviklingen av dagsplanene har også fulgt elevenes utvikling, fra detaljerte planer til enklere varianter. Slike strukturerte begrep er i tråd med Martinsen et al. (2015, s. 71) sine kjennetegn på et godt skoletilbud for elever med ASF. Et av deres prinsipper er å strukturere skoledagen for å gjøre den forutsigbar. Også forskning av Lindsay et al. (2014, s. 110) viser til at lærere beskriver struktur som hjelpemiddel for å få elever med ASF til å fungere i ordinære klasser. Martinsen et al. (2015, s. 104) viser til at en vanlig timeplan som oftest ikke er detaljert nok for å skape oversikt for en elev med ASF.

Videre peker Martinsen et al. (2015, ss. 104-105) på at denne gruppen elever har behov for å vite hva som skal skje, i hvilken rekkefølge det skal skje, hvem som skal være til stede og hva de andre i situasjonen skal gjøre. I og med at dagsplanen som blir brukt på begge skolene er av enkel karakter, er den ikke innenfor denne kategorien. På en annen side er dagsplanen tilpasset eleven som skal bruke den. Den nyeste diagnosemanualen, ICD-11, differensierer i forhold til alvorlighetsgraden av ASF (Constantino & Charman, 2016, s. 281). Elever med ASF skal få hjelp ut ifra sitt hjelpebehov, og dersom dagsplanen passer eleven som bruker den, dekker den behovet den skal. Dette er i tråd med Able et al. (2015, ss. 50-51) sine funn og Gillberg (2002, s. 122) om å ha kunnskap om eleven en skal arbeide med. Alle elever med ASF er forskjellige, og de individuelle karakteristikene må ligge til grunn for tilretteleggingen. Også Martinsen et al. (2015, s. 54) peker på kartlegging og det å bli kjent med individets særtrekk som vesentlig. Dette kan handle om væremåte, hva eleven liker å gjøre og finner interessant, samt hvilke holdninger eleven selv har til ulike fag, aktiviteter og organiseringer i løpet av skoledagen. På den måten kan opplegget bli individuelt tilpasset.

I kontrast til Elev 1 sitt behov for struktur og forutsigbarhet står timene hvor Faglærer 1 ikke skriver dagsplan på tavla. Mindre strukturerte fag som praktisk-estetiske fag løses ulikt, i og med at kroppsøvingstimene er systematisk organisert. Eksemplet viser at Elev 1 kan mestre skoledagen uten dagsplan, men med for eksempel fast oppstart. Dette er i tråd med Martinsen et al. (2015, s. 102) sitt strukturnivå holdepunkter. Denne formen for individuelt tilpasset opplegg viser at skoledagen heller ikke må være mer rigid enn nødvendig. På tross av ulike forsøk på å dekke behovet for struktur og forutsigbarhet, beskriver noen av informantene at dette kan være utfordrende, da endringer i løpet av skoledagen kan være krevende. Endringer i løpet av en skoledag er ifølge informantene vanlig og ikke til å unngå.

Martinsen et al. (2015, ss. 116-117) trekker frem at undervisningen må være grundig planlagt både ut ifra vurdering og utvelgelse av undervisningsmål, tilrettelegging og tilpasning av undervisningsmål og gjennomføring. Dette krever i større grad bevisste lærere som kan ta hensyn til flere forhold. Både Skole 1 og Skole 2 forteller om plan A og plan B og

at de gjør vurderinger underveis. Skole 1 bruker plan B når de vet de står overfor temaer eller aktiviteter som er utfordrende, og har på forhånd gjort vurderinger med tanke på eleven med ASF. De har da gjennom plan B lagt opp til andre alternativer for Elev 1. Skole 2 bruker plan A og plan B på en litt mer fleksibel måte. De har to forskjellige planer med tanke på om eleven skal være i klasserommet eller ikke. Utgangspunktet deres er alltid at Elev 2 skal være i klasserommet, men dersom de ser at det ikke går, velger de den andre planen. På denne måten har begge skolene planlagt nøye og tenkt igjennom undervisningen ut ifra eleven med ASF. Martinsen et al. (2016, s. 143) viser til store formsvingninger hos barn med ASF og dagsformen kan være ulik. Av den grunn kan det være behov for flere alternative dagsplaner. Det kan være snakk om både plan A, B, C og D. Undervisningen er nøye planlagt slik Martinsen et al. (2016, s. 143) beskriver, mens den ellers er fleksibel slik Lindsay et al. (2014, s. 111) uttrykker.

I lys av struktur og forutsigbarhet er det også viktig å ikke overvurdere elever med ASF. Martinsen et al. (2015, s. 48) peker på at barn med ASF kan bli overvurdert, dersom de har et tilsynelatende velutviklet og fungerende språk, gode skoleprestasjoner og inngående kjennskap til sine interessefelt. Også Moore, gjengitt i Humphrey og Lewis (2008a, s. 42), peker på at det er en antagelse at akademisk flinke elever skal være i stand til å mestre ordinær undervisning. Dette kan overskygge forståelsesproblemene deres. Med tanke på at Elev 1 ikke liker faget som Faglærer 1 underviser i, kan dette også ha noe med forståelsesproblemene å gjøre. Forståelsesproblemene som det her kan være snakk om, kan for eksempel handle om filtreringsproblemer og vanskeligheter med å forholde seg til flere ting som foregår samtidig (Martinsen et al., 2015, ss. 30-32; Urnes, 2018, s. 279). Elever med ASF kan bli oppfattet som late og uvillige fordi oppgaver og timer ikke er strukturerte nok (Martinsen et al., 2015, s. 53). Oppgaven kan være vanskelig å forstå, det kan være vanskeligheter med å forstå i hvilken rekkefølge ting skal gjøres, og det kan være uklart når oppgaven er ferdig.

5.5 Faglig og sosial læring – motstridende begreper eller er de avhengige av hverandre?

I kapittel 2.6.2 og 2.6.3 behandlet jeg faglig og sosial tilrettelegging som adskilte tema, men jeg har i operasjonaliseringen av begrepene i kapittel 1.2, problemstilling, pekt på at det kan være glidende overgang mellom dem. Funnene i denne studien viser flere sammenhenger og refleksjoner rundt faglig og sosial læring.

5.5.1 Konflikt mellom faglig og sosial læring?

Elev 1 sitt ønske om å være som alle andre og ikke skille seg ut, viser hvor viktig det er for barn å høre til og fungere i det sosiale felleskapet. Skoleerfaringer fra elever med ASF forteller at de ønsker å være som alle andre og «passe inn» (Humphrey & Lewis, 2008a, s. 40). Både Forelder 1 og Forelder 2 uttrykker klart at de mener god sosial fungering er det viktigste i skoletilbudet til sine barn. Begge de to foreldrene som var med i studien mener vellykket sosial inkludering legger grunnlaget for faglig læring, og det at barnet har venner, trives og har det godt på skolen, er grunnleggende for hver av dem.

Dette kommer i konflikt med det faglige læringstrykket. Forelder 2 forteller at det for Elev 2 var vurdert utsatt skolestart på grunn av muligheten for bedre faglige forutsetninger ved å være ett år til i barnehagen. Hjemmet avsto dette på grunn av sin vektlegging av sosial fungering. Det blir en konflikt mellom den faglige og den sosiale læringen. Likevel har foreldrene et relevant argument i at trivsel og godt læringsmiljø har betydning for elevers faglige utvikling. Det er funnet sammenhenger mellom faglig og sosial læring (Nordahl, 2010, ss. 116-117). Positive relasjoner mellom jevnaldrende kan påvirke faglige prestasjoner, mens negative relasjoner kan ha motsatt effekt. Elever som klarer seg bra sosialt kan ha større muligheter for å lykkes også faglig, og man ser at de som har utfordringer på det sosiale planet kan få vanskeligheter med den teoretiske delen av skolen. Able et al. (2015, s. 51) peker på at målbevisst gruppesammensetning kan fungere i arbeid med elever med ASF. Dersom seriøse og skoleflinke elever settes i gruppe med en elev med ASF, kan dette hjelpe fordi faglig sterke elever kan være mer støttende. I kontrast til dette skriver Gilberg (2002, s. 111) at trening i sosialt samspill ikke er sett på som mer viktig enn kognitiv utvikling og

læring av spesielle ferdigheter. En rådende oppfatning har vært at sosiale intervensjoner av ulik art vil gi effekt på flere områder, men en slik teori er ifølge Gillberg ikke helt dekkende (2002, s. 111). Andre områder må trenes, det er ikke tilstrekkelig å bare avvente sideeffekter av sosial ferdighetstrening.

Læreplanen legger også føringer for at skolen skal utvikle mennesker på flere plan. I innledningen til den generelle delen av læreplanen står det at målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2). Videre står det at eleven skal gis kompetanse til å ta hånd om seg selv og sitt liv. I den nye overordnede delen av LK2020 er det kommet inn et nytt tverrfaglig emne som heter folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Det tverrfaglige emnet skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). På en annen side legger også læreplanen opp til mange ulike faglige kompetansemål som er viktig for elevene å nå.

Refleksjonene ovenfor viser at faglig og sosial læring henger tett sammen, og at det ene ikke trenger å stå i veien for det andre. Forskning viser at dess eldre barn med ASF blir, dess vanskeligere kan det bli å fungere sosialt sammen med andre (Lindsay et al., 2013, s. 358). Ifølge Martinsen et al. (2015, s. 62) kan resultatet av de sosiale problemene bli vedvarende livsproblemer som isolasjon og ensomhet i voksen alder. Et tankekors i et slikt anliggende kan være at ferdighetene eleven har i matematikk ikke vil hjelpe på ønsket om et sosialt liv, dersom eleven mangler de sosiale ferdighetene. Slike sosiale utfordringer kan også gi elever med ASF komorbide lidelser, som for eksempel angst og depresjoner (Kaland, 2009, u.s; Mazzone et al., 2012, s. 5). Skafle et al. (2020, s. 671) peker på at deltagelse i ordinær opplæring kan utvikle psykiske helseproblemer for elever med ASF, og aktualiserer også betydningen av sosial læring.

Også foreldre har ønsker for sitt barns liv. Foreldre til barn med ASF ønsker det samme for barna sine som alle andre foreldre uavhengig av funksjonshemming (Starr & Foy, 2012, s. 212). Dette handler om at barna skal få et uavhengig og lykkelig liv. Starr & Foy (2012, s. 212)

gjengir i sin forskning utsagnet til en forelder; «Happiness, and the elements that lead to that for him (i.e., som level of employment, some leisure activities, good family [and extended family]), relationship, some friendship.» Et slikt utsagn forteller noe om hvor aktuelt det kan være å trene sosiale ferdigheter. Foreldrene i min studie bekrefter dette gjennom å fortelle hvor viktig det er for dem at elevene trives og har sosial kontakt. Videre kan dette sees i lys av et habiliterings- og forebyggingsperspektiv. Skafle et al. (2020, s. 674) viser til at elever i videregående skole verdsetter å være sosial og ser tilbake på den tiden som vesentlig for sosial læring. Et habiliterings- og forebyggingsperspektiv kan også komme i konflikt med fagplanene i læreplanen (Martinsen et al., 2015, s. 246). Noen av temaene fagplaner tar opp og som står på den ordinære timeplanen, mangler elever med ASF forutsetninger for å forstå. Dette kan for eksempel være abstrakte temaer og begreper, og som vurderes av lærere som «umulige» opplæringsmål. Videre i et slikt perspektiv peker Martinsen et al. på at trening av ferdigheter elever med ASF trenger for et virksomt og meningsfullt liv må vektlegges (2015, s. 245).

Skole 2 peker på at lærere tradisjonelt har forkjærlighet for fag og prioriterer ofte læring av faglige emner. En del av spesialundervisningen er likevel bevisst brukt til sosial trening. På denne måten viser Skole 2 at spesialundervisningen kan ha flere funksjoner, og synliggjør den tette koblingen mellom faglig og sosial trening. Elev 2 trener for eksempel på spill og regellek, og bygger stadig ferdigheter som gir henne verktøy for sosialt samspill. Regellek er utfordrende for eleven. Trening av bestemte sosiale situasjoner som følger et bestemt mønster, er sett på som forberedelse til aktiviteter som foregår i friminutt (Martinsen et al., 2015, ss. 146-147). Slik sett bidrar skolen til øvelse på ferdigheter som Elev 2 kan ha nytte av. Skole 2 bruker også spesialundervisningsressurs til stasjonsundervisning. Der får Elev 2 trening av sosialt samspill i mindre gruppe, samtidig som det legges til rette for faglig læring. Å organisere elever i mindre gruppe peker Lindsay et al. (2014, s. 116) på som en måte å inkludere elever med ASF bedre i klassefelleskapet på.

5.5.2 Bruk av elevens interesser og ferdigheter både faglig og sosialt

Både Skole 1 og Skole 2 har gjort gode erfaringer med aktiviteter som legger til rette for at eleven med ASF skal få bruk for sin kompetanse, og ser at eleven kommer styrket ut av slike situasjoner. Skole 1 har for eksempel brukt Elev 1 sine ferdigheter i IKT, mens Skole 2 har latt Elev 2 få vise sine ferdigheter i tilbudet hun har utenfor skolen. Skole 1 har brukt elevens styrker mest i faglig sammenheng, da Elev 1 stort sett er sammen med sine venner i friminuttene og ikke har behov for at det blir lagt til rette i den delen av skoledagen. Martinsen et al. (2015, ss. 146-147) viser til at elevens interesser og ferdigheter med fordel kan brukes for å gjøre sosial integrering lettere. Videre sier Martinsen et al. (2015, s. 120) at det skal satses på elevens sterke sider ved læring av skoleferdigheter. Konkretisert kan dette være både didaktisk og innholdsmessig, som for eksempel bruk av TEEACH-metodikken (Løge, 1993, s. 15) og særinteresser eleven kan ha. Også Lindsay et al. (2014, ss. 111-112) framhever bruken av elevens spesielle interesser. Dette kan hjelpe både på engasjement og motivasjon for skolearbeid, i tillegg til at det kan legge til rette for inkludering gjennom at eleven med ASF kan bruke sine spesielle styrker og interesser til å hjelpe andre. Å bygge på elevens interesser og sterke sider kan brukes både faglig og sosialt.

Samtidig viser forskning gjort av Able et al. (2015, s. 52) at jevnaldrende kan være bedre i stand til å lære elever med ASF sosiale ferdigheter enn voksne. I denne studien er det gjengitt at Elev 1 har gode venner som kan være en slik støtte. Skole 2 ser større utfordringer med sosialt samspill og opplever også at enkelte elever synes det blir for anstrengende å være sammen med Elev 2. Tilbudet Elev 2 har utenfor skolen er noe hun har blitt flink til og som hun kan vise fram for andre elever. På denne arenaen prøver Skole 2 å legge til rette for samspill med ulike elever, ikke bare de som Elev 2 liker å være sammen med. De prøver å utvide elevens horisont, og få henne til å oppdage at det også er andre elever hun kan være sammen med. Elev 2 er ung, og Lindsay et al. (2013, s. 358) peker blant annet på at det kan være utfordrende å skape et inkluderende miljø for elever med ASF, og at samspillet med jevnaldrende kan bli mer krevende med alderen.

5.5.3 Bruk av fagarbeider

Elev 2 har fagarbeider som følger henne opp i de fleste situasjoner. Med tanke på fagarbeiderens rolle i slike situasjoner, kan den gi både fordeler og ulemper (Symes & Humphrey, 2012, ss. 526-528). Informantene forteller at fagarbeideren gir trygghet til Elev 2 i ulike settinger. I kontrast til dette viser forskning gjort av Symes og Humphrey (2012, s. 528), angående bruk av fagarbeider hos elever med ASF, at samhandlingen med jevnaldrende ble mindre sannsynlig med en fagarbeider til stede. De jevnaldrende henvendte seg til fagarbeideren istedenfor eleven. Dette skjedde både i faglige og sosiale sammenhenger. I faglig sammenheng samarbeidet eleven med ASF med fagarbeideren både fordi den var nærmest og fordi det var det eleven ville. Likevel viser Symes og Humphrey (2012, s. 528) sin forskning at fagarbeiderens kunnskap om ASF kan ha innvirkning på hvordan bruken av den fungerer. Nærvær av fagarbeider er ikke godt nok, den må også ha kunnskap på området. Her kan for eksempel nevnes fagarbeiderens rolle opp mot å få grupper til å fungere. Symes og Humphrey (2012) sin forskning bygger ikke på norske forhold, og så vidt jeg har funnet ut er det ingen slike norske studier. Oppsummert er det mange områder hvor faglig og sosial læring kan kombineres og trekke vekslers av hverandre.

5.6 Oppsummering av drøfting

I denne delen har jeg hatt et undersøkende blikk på funnene mine i gjennomføringen av skoletilbudet for elever med ASF. Jeg har sett at inkludering i ordinær opplæring er et flersidig begrep med tanke på forståelsesvanskene som elever med ASF har. Det kan være et spørsmål om i hvilken grad deltagelse er mulig. Dilemmaet om å være åpen om diagnosen eller å holde den skjult er også et vesentlig spørsmål. I den sammenhengen kommer også aspektet angående det å lytte til elevens stemme opp. Det er en relevant synsvinkel å ha med seg, men den er samtidig utfordrende.

Et velfungerende samarbeid avhenger av både foreldre og skole for å gjennomføre skoletilbudet for elever med ASF. Det er flere faktorer både hos foreldre og skole som påvirker hverandre. Jeg har også sett at en funksjonell kommunikasjon og samarbeid innad på skolen kan være til hjelp. Gode relasjoner peker i positiv retning i gjennomføringen av

skoletilbudet for elever med ASF. Dette gjelder relasjonen mellom lærer og elev, mellom elev og elev og mellom foreldre og lærer.

Struktur og forutsigbarhet gjennom dagsplan og individuell tilpasning trer fram som aktuelt, og det kan være krevende med endringer, og alternative planer må være lagt på forhånd. En del tyder på at det kan være konflikt mellom sosial og faglig læring, men det viser seg at det også kan være to sider av samme sak som må sees i sammenheng. Det er overvekt av fokus på å lykkes sosialt, men det kan være utfordrende å arbeide for et inkluderende miljø for elever med ASF. Likevel virker det som om å legge til rette for et godt liv videre er vesentlig. I neste del av oppgaven blir det presentert ei avslutning av denne studien.

6.0 Avslutning

Problemstillingen i denne studien har vært:

Hvordan gjennomføres skoletilbudet for elever med autismspekterforstyrrelser?

Dette har i hovedsak vært en studie som belyser hvordan skoletilbudet for elever med ASF kan gjennomføres. Jeg har intervjuet foreldre, pedagoger og fagarbeidere på to ulike skoler om erfaringer og opplevelser de har rundt temaet. Jeg har også sett på blant annet forskjeller og likheter mellom dem. Studien viser *to* måter det kan gjøres på. Hadde jeg hatt andre informanter, ville jeg kanskje fått andre funn. Gjennom en slik studie vil jeg ikke få en helt klar konklusjon, men et innblikk i hvordan skoletilbudet til denne gruppen elever gjennomføres. Studien har hatt en kvalitativ tilnærming og kan derfor ikke generaliseres. Likevel kan studien ha en viss overførbarhet til lignende opplærings situasjoner. Det avhenger av hvordan leseren gjennom min detaljerte beskrivelse av denne studien vurderer om resultatene kan overføres til en annen situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291).

Målet for opplæringa i skolen er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer. Opplæringa skal legges til rette ut ifra elevens forutsetninger, og som funnene viser trenger barn med ASF ulike tilpasninger i skoledagen sin. Funnene tydeliggjør at elevenes forståelsesproblemer og utfordringene de møter gjennom sin funksjonshemming, gir både foreldre og fagfolk mange hensyn å ivareta. Noe som kanskje har overrasket meg i denne prosessen har vært fokuset på betydningen av relasjoner. Elever med ASF blir ofte framstilt som vanskelig å komme inn på og lite opptatt av andre mennesker. I denne studien var dette et tema som kom opp fra informantenes side, noe den kvalitative tilnærmingen med semistrukturerte intervjuer legger til rette for. Da kan uventede elementer dukke opp, og dette er noe av fordelene med å bruke en kombinasjon av deduktiv og induktiv tilnærming.

Studien har hatt fenomenologien og hermeneutikken som vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Fenomenologien tar utgangspunkt i hvordan informantene beskriver det fenomenet som studeres, og jeg har fått deres erfaringer og opplevelser av egen praksis. Det vil si at jeg bare

har fått deres synspunkt på hvordan skoletilbudet gjennomføres for elever med ASF. Jeg har ingen faktiske observasjoner av fenomenet, men jeg har derimot fått detaljerte beskrivelser. Studien sier heller ikke noe om hvordan elevene selv opplever skoletilbudet. Jeg har imidlertid med to synsvinkler, i og med at jeg har intervjuet både skolen og hjemmet.

Vesentlige deler av den hermeneutiske fortolkning er forskerens egen forforståelse, veksling mellom del og helhet og det å tolke datamaterialet ut ifra konteksten det oppstår i. Jeg har gått inn i tolkningen av funnene med min forforståelse av feltet. Gjennom stadige bevegelser i den hermeneutiske spiral har forforståelsen min blitt utviklet gjennom hele prosessen. Jeg sitter i dag igjen med en annen forståelse enn den jeg i utgangpunktet hadde. Noen av mine antagelser har blitt bekreftet, mens andre har blitt avkreftet. Blant det som har blitt avkreftet er at elever med ASF er mye sammen med spesialpedagog eller fagarbeider, mens verdien av å lykkes sosialt har blitt bekreftet. Likevel er det viktig å påpeke at hvor eleven er i autismespekteret og grad av hjelpebehov helt sikkert vil påvirke gjennomføringen av skoletilbudet. Jeg ville trolig fått andre funn dersom elevene hadde hatt større hjelpebehov.

Denne studiens betydning i praksis kan være å gi pedagoger i skolen og foreldre ett innblikk i hvordan skoletilbudet for elever med ASF kan gjennomføres. Den kan også gi kunnskap om områder av betydning når det skal legges til rette en skolehverdag for denne gruppen elever. Pedagoger kan gjøre seg refleksjoner om hva som er vesentlig å tenke på. I og med at få voksne med ASF ser tilbake på skoletiden sin med glede, er det aktuelt å lære om hva som fungerer for elever med denne funksjonshemmingen og legge til rette for at de skal få en bedre skoledag.

Det er gjennomført betydelig forskning på elever med ASF og skoletilbudet deres, og jeg håper at mitt bidrag kan være en stein i kunnskapens mur. Studier som har ei kvalitativ tilnærming har spesielle egenskaper, og kan få fram elementer som ikke kommer frem gjennom for eksempel kvantitativ forskning (Creswell & Poth, 2018, ss. 43-44; Miles, Huberman, & Saldaña, 2020, ss. 7-8; Stake, 2000, s. 439). Min studie kan også inspirere andre til å forske videre på det jeg har begynt på, eller ta tak i noen av mine funn og gå

dypere inn i dem. Funnene må sees i lys av hvem som deltar i en slik studie. Det kan være utfordrende å få med deltagere, og de som takker ja til å delta er som oftest foreldre og skoler der skoletilbudet fungerer bra. Dette er noe som påvirker funnene, men de kan likevel bidra til kunnskap på området og ha interesse for pedagoger som får muligheten til å arbeide med elever med ASF på sin skole. Studien kan også ha relevans dersom en skal evaluere egen praksis. Da kan det være interessant å innhente informasjon om hvordan andre legger til rette.

Jeg har ofte underveis tenkt på hvordan eleven selv opplever skoledagen sin. Gjennom denne studien har jeg fått andrehåndsinformasjon fra foreldre, pedagoger og fagarbeidere. Jeg har ikke erfart noe gjennom egne øyne, og har bare sett på andre studier som omhandler elever med ASF sine egne opplevelser av skoletilbudet. Kure (2017, s. 60) viser til at det finnes relativt lite forskningsbasert kunnskap på for eksempel området Aspergers syndrom og skoleerfaringer i Norge. Skafle et al. (2020, s. 671) sin studie er av nyere dato, innbefatter kun fem informanter, og erfaringene informantene deler kommer fra videregående skole. Elevene i min studie gikk i barneskolen. Forskning viser at inkludering av elever med ASF er enklere dess yngre barna er, så forskning rundt eldre elever hadde også vært interessant.

Autisme- og touretteutvalget leverte NOU 2020: 1, *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*, i slutten av januar 2020. Utvalget skulle foreslå tiltak som bedrer det samlede tjenestetilbudet. Utredningen viser at det er behov for mer forskning på barn og unge med ASF i skolen med hensyn til organisering, innhold, læringsutbytte og tilrettelegging av opplæringen (NOU 2020: 1, s. 96). Etter min mening er det i så henseende aktuelt å høre på elever med ASF sine opplevelser.

Litteraturliste

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av data*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Able, H., Sreckovic, M. A., Schultz, T. R., Garwood, J. D., & Sherman, J. (2015). Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD. *Teacher Education and Special Education, 38*, ss. 44-57.
- American Psychiatric Association. (2013). Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5. Hentet 04 22, 2020 fra https://www.psychiatry.msu.edu/_files/docs/Changes-From-DSM-IV-TR-to-DSM-5.pdf
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium*. (Ane Sjøbu, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Attwood, T. (2006). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- Barne- og familiedepartementet. (2003, 03). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bush, H. H., Cohen, S. R., Eisenhower, A. S., & Blacher, J. (2017). Parents' Educational Expectations for Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 52*(4), ss. 357-368.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2016). Student-Teacher Relationships for Young Children with Autism Spectrum Disorder: Risk and Protective Factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*, ss. 3653-3666.
- Constantino, J. N., & Charman, T. (2016). Diagnosis of autism spectrum disorder: reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression. *The Lancet Neurology, 15*(3), ss. 279-291.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design* (4. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Direktoratet for e-helse. (2019, januar). ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer 2019. Hentet mars 22, 2020 fra <https://ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11#Last%20ned%20ICD-10%202020>
- Direktoratet for e-helse. (u.å.). Kodeverket ICD-10 (og ICD-11). Hentet 05 20, 2020 fra <https://ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen mellom elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Falkmer, M. (2013). From Eye to Us. Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions (Doktoravhandling, Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping). Jönköping, Sverige. Hentet fra <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:581674/FULLTEXT02.pdf>
- Falkmer, M., Granlund, M., Nilholm, C., & Falkmer, T. (2012). From my perspective – Perceived participation in mainstream schools in students with autism spectrum conditions. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(3), ss. 191-201.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), ss. 813-828.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Folkehelseinstituttet. (2015, 11 03). *Autisme*. Hentet 04 23, 2020 fra <https://www.fhi.no/fp/barn-og-unge/utviklingsforstyrrelser/autisme---faktaark/>
- Frith, U. (2005). *Autisme. En gådes afklaring*. (O. L. Henriksen, Overs.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Garrels, V. (2015). En framtid for TEACCH. *Spesialpedagogikk*(2), ss. 32-37. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%202%202015.pdf>
- Gillberg, C. (2002). *A Guide to Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. (K. Gjerpe, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning, 23*(1), ss. 41-47.
- Humphrey, N., & Hebron, J. (2015). Bullying of children and adolescents with autism spectrum conditions: a 'state of the field' review. *International Journal of Inclusive Education, 19*(8), ss. 845-862.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008a). "Make me normal" The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism, 12*(1), ss. 23-46.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008b). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs, 8*(3), ss. 132-140.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kaland, N. (2009, 03 05). *Psykologtidsskriftet*. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2009/03/angst-og-affektive-lidelser-ved-autismespektertilstander>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 08 25). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 09 01). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kure, B. E. (2017). Aspergers syndrom og skoleerfaringer. *Spesialpedagogikk*(6), ss. 59-72. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202017.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *The Lancet, 383*(9920), ss. 896-910.
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H., & Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 18*(2), ss. 101-122.

- Lindsay, S., Proulx, M., Thomson, N., & Scott, H. (2013). Educators' Challenges of Including Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), ss. 347-362.
- Long, J. L., & Simpson, R. L. (2017). Practitioners' Recommendations for Foundational Educational Supports for Elementary-Age Learners With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(4), ss. 269-278.
- Løge, S. (1993). *En innføring i Teacch-metodikken*. Sørlandet kompetanssenter og Synnøve Løge.
- Martinsen, H., Nærland, T., & von Tetzchner, S. (2015). *Språklig høytfungerende barn og voksne med autismspekterforstyrrelse. Prinsipper for opplæring og tilrettelegging*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K., & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser (ASD). Utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding an Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), ss. 279-300.
- Mazzone, L., Ruta, L., & Reale, L. (2012). Psychiatric comorbidities in asperger syndrome and high functioning autism: diagnostic challenges. *Annals of General Psychiatry*(11), ss. 1-13.
<https://doi.org/10.1186/1744-859X-11-16>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis* (4. utg.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education*. London: Taylor and Francis.
- Munkhaugen, E. K., Torske, T., Gjevik, E., Nærland, T., Pripp, H. A., & Diseth, T. H. (2019). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism*, 23(2), ss. 413-423.
- NESH. (2016, 04). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra etikkom.no: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T., & Skilbrei, M.-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA-rapport 13/2002). Hentet fra http://www.nova.no/asset/3094/1/3094_1.pdf
- NOU 2020: 1. (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M. H. (2016). *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Oslo: Pedlex.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ravet, J. (2011). Inclusive/exclusive? Contradictory perspectives on autism and inclusion: the case for an integrative position. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), ss. 667-682.
- Reupert, A., Deppeler, J. M., & Sharma, U. (2015). Enablers for Inclusion: The Perspectives of Parents of Children With Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 39(1), ss. 85-96.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rodriguez, R. J., Blatz, E. T., & Elbaum, B. (2014). Parents' Views of Schools' Involvement Efforts. *Exceptional Children*, 81(1), ss. 79-95.
- Schultz, T. R., Able, H., Sreckovic, M. A., & White, T. (2016). Parent-Teacher Collaboration: Teacher Perceptions of What is Needed to Support Students with ASD in the Inclusive Classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(4), ss. 344-354.
- Sim, A., Vas, S., Cordier, R., Joosten, A., Parsons, D., Smith, C., & Falkmer, T. (2018). Factors associated with stress in families of children with autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 21(3), ss. 155-165.
- Skafle, I., Nordahl-Hansen, A., & Øien, R. A. (2020). Short Report: Social Perception of High School Students with ASD in Norway. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, ss. 670-675.

- Stacer, M. J., & Perrucci, R. (2013). Parental Involvement with Children at School, Home and Community. *Journal of Family and Economic Issues*, 34, ss. 340-354.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (ss. 435-454). Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Starr, E. M., & Foy, J. B. (2012). In Parents' Voices: The Education of Children With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 33(4), ss. 207-216.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). The deployment, training and teacher relationship of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 38(2), ss. 57-64.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: the role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), ss. 517-532.
- Tangen, R. (2010). "Beretninger om beskyttelse". Ethiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper - barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(4), ss. 318-329. Hentet fra <https://www.idunn.no/file/pdf/42858960/art09.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Urnes, A.-G. (2018). Autismespekterforstyrrelser. I A.-G. Urnes (Red.), *Den interaktive hjernen hos barn og unge* (ss. 273-287). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 08 25). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 03 06). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

WHO. (2019, 05). ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. Hentet fra
[https://icd.who.int/browse11/l-
m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624](https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624)

Williams, E. I., Gleeson, K., & Jones, B. E. (2019). How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: A qualitative metasynthesis. *Autism*, 23(1), ss. 8-28.

Wing, L. (1996). *THE AUTISTIC SPECTRUM A guide for parents and professionals*. London: Constable.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide foreldre

Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppe skole

Vedlegg 3: Informasjonsskriv foreldre

Vedlegg 4: Informasjonsskriv skole

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring foreldre

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring skole

Vedlegg 7: Godkjenning NSD

INTERVJUGUIDE FORELDRE

Innledning:

- Ønske velkommen
- Intervjuer forteller om seg selv og hva som er problemstillingen for oppgaven og hva som er målet med intervjuet.
- Forklare hva et semi-strukturert intervju er.

Introduksjonsspørsmål:

1. Kan du fortelle litt om barnet ditt. Hvordan vil du beskrive han/henne til noen som ikke kjenner det?
2. Kan du si litt om hvordan en helt vanlig skoledag for barnet ditt er?
3. Hva mener du et skoletilbud skal inneholde?

Overgangsspørsmål:

4. Hva er elevens sterke sider? Erfarer du at det blir bygd på elevens sterke sider når skoletilbudet tilrettelegges?
5. Hvordan er din oppfatning av tilgangen på ressurser på skolen?

Nøkkelspørsmålene:

Praktisk:

6. Hvordan opplever du at skoletilbudet legges til rette rent praktisk?

Faglig:

7. Hvordan opplever du at skoletilbudet legges til rette faglig?

Sosialt:

8. Hvordan opplever du at skoletilbudet legges til rette sosialt?
9. Hvilket inntrykk har du av klasse miljøet?

Samarbeid:

10. Hva mener du er din rolle i arbeidet med å tilrettelegge skoletilbudet?
11. Hvordan oppleves kommunikasjonen med skolen?
12. Hvordan oppleves samarbeidet med skolen?
13. Hvordan opplever du at de som arbeider med barnet samarbeider seg imellom?

14. Har du noen bekymringer rundt ditt barns skoletilbud?
15. Hvilken tilnærming har du som forelder hatt til informasjon til elevene og foreldrene i klassen?

Avslutning:

16. Av alt det vi har snakket om nå, hva synes du er det viktigste med tanke på gjennomføring av skoletilbudet til ditt barn?
17. Er det noe vi ikke har snakket om som du mener er vesentlig i forhold til gjennomføring av skoletilbudet til ditt barn?

Takk for at han/hun stilte opp til intervju.

INTERVJUGUIDE FOKUSGRUPPE SKOLE

Innledning:

- Ønske velkommen.
- Moderator forteller om seg selv og hva som er problemstillingen for oppgaven og hva som er målet med intervjuet.
- Kjøreregler for intervjuet.

Åpningsfasen:

1. Kan dere si litt om dere selv?
2. Hvordan er en typisk dag for dere sammen med eleven?

Hovedfasen:

3. Hvordan opplever dere at skoletilbudet legges til rette rent praktisk?
4. Hvordan opplever dere at skoletilbudet legges til rette faglig?
5. Hvordan opplever dere at skoletilbudet legges til rette sosialt?
6. Er det noe dere vil framheve som fungerer bra i skoletilbudet?
7. Ser dere noen utfordringer med å tilrettelegge skoletilbudet til elever med ASF i ordinær klasse?
8. Hvordan er samarbeidet mellom dere som arbeider med barnet på skolen lagt opp?
9. Kan dere beskrive hvilken rolle dere har i samarbeidet dere imellom?
10. Hvordan blir samarbeidet med foreldrene gjennomført?
11. Hvordan blir kommunikasjonen med foreldrene gjennomført?

Avrundingsfasen:

12. Av alt vi har diskutert, hva synes dere er det viktigste å tenke på når man legger til rette skoletilbudet til elever med ASF?

13. Er det noe annet vi burde diskutert? Er det noen tema vi ikke har vært innom som dere synes er viktige?

Avslutningsfasen:

14. Oppsummere det moderatoren har fått med seg gjennom diskusjonen. Stemmer oppsummeringen med det dere har sagt?

Takke alle for at de har stilt opp til intervju.

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan gjennomføres skoletilbudet for elever med autismspekterforstyrrelser”?

Dette er et spørsmål til deg som forelder til et barn med autismspekterforstyrrelse om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan skoletilbudet til elever med autismspekterforstyrrelser gjennomføres. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Autismspekterforstyrrelser (ASF) er en utviklingsforstyrrelse som kjennetegnes ved vansker i sosialt samspill, vansker med kommunikasjon med andre og repeterende atferd. Elever med autismspekterforstyrrelser trenger spesiell tilpasning i skolen. Det er viktig med tidlig innsats for å gjøre livssituasjonen best mulig for barnet, men det kan være utfordrende å lage og tilpasse oppleggene til det enkelte barnet. Foreldre er betydningsfulle samarbeidspartnere i gjennomføringen av skoletilbudet. Derfor er det viktig å få kunnskap om hvordan skoletilbudet gjennomføres, hvilken rolle du som forelder har i det, og å lære av det. I dette prosjektet blir det benyttet intervju med både personalet rundt barnet på skolen og foreldrene. Det er personalet rundt og foreldrene til det samme barnet som skal intervjues. Du blir spurt om å delta på et intervju. Det er mulighet for at begge foreldrene kan delta i intervjuet dersom det er ønskelig. Totalt skal prosjektet se på praksisen rundt to barn på to forskjellige skoler.

Forskningsprosjektets problemstilling er «Hvordan gjennomføres skoletilbudet for elever med autismspekterforstyrrelser»? Både personalet på skolen og foreldrenes erfaringer med dette skal komme fram. Prosjektet er ikke ute etter direkte opplysninger om barnet, men hvordan skoletilbudet gjennomføres. Det er ikke det enkelte barnet som er i fokus. Likevel er det viktig å informere barnet om prosjektet før du evt. samtykker til deltagelse.

Forskningsprosjektet skal resultere i en masteroppgave som en del av studiet «Undervisning og læring med fordypning i spesialpedagogikk».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er forelder til et barn med ASF. De som arbeider med barnet på skolen får også tilbud om å delta. De skal delta i et fokusgruppeintervju. Det vil si at personalet som arbeider med barnet på skolen intervjues sammen.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet vil vare inntil 1 time.
- Jeg er interessert i å høre om hvordan skoletilbudet gjennomføres for ditt barn.
- Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet, i tillegg til at jeg gjør notater underveis.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet på mine informanter vil ikke lagres sammen med lydopptaket.
- Lydopptaket vil bli oppbevart i skap med lås.
- Lydfilene vil bli overført til privat datamaskin med personlig pålogging.
- I masteroppgaven vil deltagerne bli anonymisert og det vil ikke være mulig å gjenkjenne personer og utsagn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.20. Ved prosjektets slutt vil alle personopplysninger og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student Kristin Roksvaag Dalheim, e-post: kristdal@stud.hivolda.no eller tlf.nr. 91167918. Høgskulen i Volda ved førsteamanuensis Liv Ingrid Aske Håberg, e-post: lih@hivolda.no eller tlf.nr. 70075357.
- Høgskulen i Volda sitt personvernombud: Forskningssjef Henriette Hafsaas, e-post: henriette.hafsaas@hivolda.no eller tlf.nr. 70075489.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristin Roksvaag Dalheim

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan gjennomføres skoletilbudet for elever med autismespekterforstyrrelser”?

Dette er et spørsmål til deg som lærer til et barn med autismespekterforstyrrelse om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan skoletilbudet til elever med autismespekterforstyrrelser gjennomføres. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Autismespekterforstyrrelser (ASF) er en utviklingsforstyrrelse som kjennetegnes ved vansker i sosialt samspill, vansker med kommunikasjon med andre og repeterende atferd. Elever med autismespekterforstyrrelser trenger spesiell tilpasning i skolen. Det er viktig med tidlig innsats for å gjøre livssituasjonen best mulig for barnet, men det kan være utfordrende å lage og tilpasse oppleggene til det enkelte barnet. Derfor er det viktig å få kunnskap om hvordan skoletilbudet gjennomføres, for å lære av det. I dette prosjektet blir det benyttet intervju med både personalet rundt barnet på skolen og foreldrene. Det er personalet rundt og foreldrene til det samme barnet som skal intervjues. Du blir spurt om å delta på et fokusgruppeintervju. Totalt skal prosjektet se på praksisen rundt to barn på to forskjellige skoler.

Forskningsprosjektets problemstilling er «Hvordan gjennomføres skoletilbudet for elever med autismespekterforstyrrelser»? Både personalet på skolen og foreldrenes erfaringer med dette skal komme fram. Prosjektet er ikke ute etter direkte opplysninger om barnet, men hvordan skoletilbudet gjennomføres. Det er ikke det enkelte barnet som er i fokus. Jeg har innhentet samtykke fra foreldrene om at det gis opplysninger rundt skoletilbudet til barnet i fokusgruppeintervjuene. De har samtykket til at kontaktlærer, spesialpedagog, assistent/fagarbeider og miljøterapeut (teamet rundt barnet på skolen) er unntatt taushetsplikt.

Forskningsprosjektet skal resultere i en masteroppgave som en del av studiet «Undervisning og læring med fordypning i spesialpedagogikk».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har elev(er) med ASF ved skolen du arbeider på. Også de andre som arbeider rundt eleven(e) får tilbud om å delta. I tillegg får foreldrene tilbud om å delta i et intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju sammen med de andre du arbeider sammen med. Intervjuet vil ta 1-1,5 time.
- Jeg er interessert i å høre om hvordan dere på skolen legger til rette for elev(er) med ASF.
- Jeg kommer til å ta lydopptak av fokusgruppeintervjuet, i tillegg til at jeg gjør notater underveis.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er bare jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet på mine informanter vil ikke lagres sammen med lydopptaket.
- Lydopptaket vil bli oppbevart i skap med lås.

- Lydfilene vil bli overført til privat datamaskin med personlig pålogging.
- I masteroppgaven vil deltagerne bli anonymisert og det vil ikke være mulig å gjenkjenne personer og utsagn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.20. Ved prosjektets slutt vil alle personopplysninger og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student Kristin Roksvaag Dalheim, e-post: kristdal@stud.hivolda.no eller tlf.nr. 91167918. Høgskulen i Volda ved førsteamanuensis Liv Ingrid Aske Håberg, e-post: lih@hivolda.no eller tlf.nr. 70075357.
- Høgskulen i Volda sitt personvernombud: Forsknings sjef Henriette Hafsaas, e-post: henriette.hafsaas@hivolda.no eller tlf.nr. 70075489.

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

Med vennlig hilsen

Kristin Roksvaag Dalheim
student

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring foreldre

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan gjennomføres skoletilbudet til elever med autismspekterforstyrrelser?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mitt barn blir omtalt i dette intervjuet og i fokusgruppeintervjuet med skolen
- å unnlate kontaktlærer, spesialpedagog, assistent/fagarbeider og miljøarbeider (teamet rundt barnet på skolen) fra taushetsplikt i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring skole

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan gjennomføres skoletilbudet til elever med autismespekterforstyrrelser?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan blir skoletilbudet gjennomført for elever med autismespekterforstyrrelser?

Referansenummer

933989

Registrert

02.04.2019 av Kristin Dalheim - kristdal@stud.hivolda.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen i Volda / Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Liv Ingrid Aske Håberg, lih@hivolda.no, tlf: 70075357

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristin Roksvaag Dalheim, kristin.dalheim@yahoo.no, tlf: 91167918

Prosjektperiode

01.04.2019 - 30.06.2020

Status

10.05.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

10.05.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 10.05.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 30.06.2020.

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 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen 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 eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik

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